

**EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO POR MEDIO DE LA  
LECTURA DE FÁBULAS EN ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DE LA  
ESCUELA NORMAL SUPERIOR CRISTO REY**

**LEIDYS CATHERINE GUTIERREZ MEZA**



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

**2018**

**EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO POR MEDIO DE LA  
LECTURA DE FÁBULAS EN ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DE LA  
ESCUELA NORMAL SUPERIOR CRISTO REY**

**LEIDYS CATHERINE GUTIERREZ MEZA**

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

**DIRECTOR**

**JORGE ELIÉCER PACHECO GUALDRÓN  
MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA**



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

**2018**

## **AGRADECIMIENTOS**

Son muchos los motivos y las personas a las cuales agradecer.

Primeramente, a Dios quien me guio por este camino lleno de experiencias y aprendizajes de vida. A mi esposo, pues con su paciencia y amor fue una gran motivación para la escritura de esta tesis de Maestría. A mis padres y hermana por cada palabra de ánimo cuando lo necesité. A mis estudiantes del grado primero dos por su valiosa participación en esta investigación.

De igual forma agradezco a mi director, el Magíster Jorge Eliécer Pacheco Gualdrón porque con sus conocimientos, experiencia y oportunas orientaciones fue posible el feliz término de este proyecto. Así mismo, manifiesto mi agradecimiento a los evaluadores Allan Amador Díaz Rueda y Andrea Ramírez Ramírez por sus aportes en el proceso de escritura del trabajo de investigación.

Por último, sea este el momento para agradecer a mi rectora Sonia Ángela Castro por los espacios concedidos para llevar a cabo la investigación. Al Ministerio de Educación Nacional y a la Universidad Industrial de Santander por generar espacios de aprendizaje y formación pedagógica para los docentes. Y a los profesores y compañeros de la Maestría en Pedagogía cohorte II por su compañía en este maravilloso camino.

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	14
1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	17
1.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	30
1.1.1 Pregunta general	30
1.1.2 Preguntas orientadoras	30
2. JUSTIFICACIÓN	31
3. OBJETIVOS	37
3.1 OBJETIVO GENERAL	37
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	37
4. MARCO TEÓRICO	38
4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.	38
4.1.1 Antecedentes internacionales.	38
4.1.2 Antecedentes Nacionales.	43
4.1.3 Antecedentes regionales.	48
4.2 MARCO CONCEPTUAL	53
4.2.1 Enfoque Socio Constructivista.	53
4.2.2 Competencia comunicativa.	56
4.2.3 Pensamiento.	59
4.2.4 Trabajo Colaborativo.	65
4.2.5 Lectura.	69
4.2.6 Texto narrativo: La fábula.	75
4.2.7. Aprendizaje significativo	79
4.3 MARCO LEGAL	81

5.	CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	87
6.	METODOLOGÍA	89
6.1	ENFOQUE INVESTIGATIVO	89
6.2	DISEÑO METODOLÓGICO	91
6.2.1	Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.	98
6.3	CONSIDERACIONES ÉTICAS	107
7.	FASE 1: DEFINIR EL PROBLEMA: PRUEBA DIAGNÓSTICA	109
7.1	ANÁLISIS DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA	111
7.1.1	Primer momento.	113
7.1.2	Segundo momento	118
7.1.3	Tercer momento	142
8.	REFLEXIÓN	148
9.	FASE 2: DESARROLLAR EL PLAN DE ACCIÓN: DISEÑO E INTERVENCIÓN	151
9.1	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: SECUENCIA DIDÁCTICA	156
9.2	ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO	186
9.2.1	Análisis De La Habilidad De Pensamiento Nivel Literal:	188
9.2.2	Análisis De La Habilidad De Pensamiento De Nivel Inferencial	202
9.2.3	Análisis de la Habilidad de Pensamiento Crítico	215
9.2.4	Características De Las Sesiones Implementadas En El Taller.	243
10.	FASE 3: FASE DE REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA	258
11.	HALLAZGOS	271
12.	CONCLUSIONES	289
13.	RECOMENDACIONES	293

14. CONTRIBUCIÓN ACADÉMICA	295
15. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES	297
16. PRESUPUESTO	298
BIBLIOGRAFÍA	299
ANEXOS	305

## LISTA DE GRAFICAS

Grafica 1. Libros leídos los últimos doce meses .....	20
Grafica 2. Resultados históricos prueba de lenguaje en Colombia .....	21
Grafica 3. Índice Sintético Escuela Normal Superior Cristo Rey 2016 .....	23
Grafica 4. Componente Progreso Escuela Normal Superior Cristo Rey. 2016 .....	24
Grafica 5. Competencias evaluadas en la prueba de lenguaje, grado tercero Escuela Normal Superior Cristo Rey .....	25
Grafica 6. Modelo de investigación-acción de Mckernan .....	95
Grafica 7. Análisis pregunta 1 .....	121
Grafica 8. Análisis pregunta 2 .....	122
Grafica 9. Análisis pregunta 3 .....	123
Grafica 10. Análisis pregunta 4 .....	125
Grafica 11. Análisis pregunta 5 .....	126
Grafica 12. Análisis pregunta 6 .....	127
Grafica 13. Análisis pregunta 7 .....	129
Grafica 14. Análisis pregunta 8 .....	131
Grafica 15. Análisis pregunta 9 .....	132
Grafica 16. Análisis pregunta 10 .....	134
Grafica 17. Análisis pregunta 11 .....	135

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Correspondencia entre las fases y las técnicas .....	97
Tabla 2. Ventajas y desventajas del cuestionario .....	100
Tabla 3. Respuestas predicciones .....	114
Tabla 4. Categorías emergentes de las predicciones .....	116
Tabla 5. Justificación pregunta de nivel crítico.....	138
Tabla 6. Justificación pregunta de nivel crítico.....	140
Tabla 7. Respuesta después de la lectura .....	143
Tabla 8. Segunda respuesta después de la lectura .....	144
<i>Tabla 9. Categorías emergentes después de la lectura .....</i>	<i>145</i>
Tabla 10. Secuencia narrativa de la fábula .....	191
Tabla 11. Categorías grupos colaborativos.....	199
<i>Tabla 12. Habilidad de Analizar .....</i>	<i>203</i>
Tabla 13. Habilidad Resolución de problemas .....	216
Tabla 14. Habilidad de evaluar .....	232
Tabla 15. Análisis grupo focal.....	259

## LISTA DE ANEXOS

ANEXO A. GUÍA DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA (PLANEACIÓN).....	305
ANEXO B. SESIÓN 1 DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA.....	311
ANEXO C. SESIÓN 3 DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA .....	315
ANEXO D. SESIÓN 5 DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA .....	318
ANEXO E. SESIÓN 7 DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA.....	322
ANEXO F. IDENTIFICACIÓN DE LOS GRUPOS COLABORATIVOS .....	326
ANEXO G. TRABAJO COLABORATIVO SESIÓN 3.....	327
Anexo H. TRABAJO COLABORATIVO SESIÓN 4 .....	329
ANEXO I. TRABAJO COLABORATIVO SESIÓN 6.....	333
ANEXO J. TRABAJO COLABORATIVO SESIÓN 7.....	335
ANEXO K. EVIDENCIAS DEL TRABAJO COLABORATIVO .....	337
ANEXO L. EVIDENCIAS DEL TRABAJO INDIVIDUAL.....	340
ANEXO M. DIARIO DE CAMPO INTERVENCIÓN EN EL AULA .....	342
ANEXO N. CATEGORIZACIÓN.....	348
ANEXO O. PROTOCOLO DE ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL .....	350
ANEXO P. EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS .....	351
ANEXO Q. CONSENTIMIENTOS INFORMADOS .....	352
ANEXO R. CERTIFICACIÓN .....	354

## RESUMEN

**TITULO** EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO POR MEDIO DE LA LECTURA DE FÁBULAS EN ESTUDIANTES DE PRIMER GRADO DE LA ESCUELA NORMAL SUPERIOR CRISTO REY \*

**AUTORA:** LEIDYS CATHERINE GUTIÉRREZ MEZA \*\*

**PALABRAS CLAVES:** Lectura de fábulas, pensamiento crítico, trabajo colaborativo, interacción con otros, momentos de la lectura.

### DESCRIPCIÓN

Este trabajo de grado tiene como propósito presentar los resultados de una investigación realizada con estudiantes de grado primero, la cual tuvo como eje central el desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura de fábulas y el trabajo colaborativo. Se aplicó una prueba diagnóstica con el fin de obtener la información que permitiría identificar el nivel de pensamiento crítico que poseían los estudiantes participantes en el proyecto. Con base en el análisis de la prueba aplicada, se diseñó una secuencia didáctica que buscó desarrollar algunas habilidades propias del nivel crítico del pensamiento.

Finalmente, para desarrollar la fase de evaluación de la propuesta se muestran los resultados del análisis del grupo focal que fue la técnica aplicada para conocer los alcances de la intervención en el aula. Los resultados obtenidos a partir del análisis de la prueba diagnóstica, de la intervención en el aula y de la evaluación de la intervención, arrojaron avances en los estudiantes, quienes lograron identificar la importancia del trabajo con otros y evidenciaron mejoras en algunas habilidades del pensamiento crítico. Con el análisis de los instrumentos aplicados, se determinó que existe una relación estrecha entre el trabajo colaborativo y el desarrollo del pensamiento reflexivo para lograr aprendizajes significativos.

En cuanto a la metodología empleada, la investigación se desarrolló teniendo en cuenta el enfoque cualitativo y el diseño de la Investigación Acción, según James Mckernan, ya que por medio de la intervención y los resultados arrojados por la misma se busca generar cambios en las prácticas de aula.

A lo largo de las sesiones los estudiantes realizaron actividades en forma individual y grupal, lo que permitió analizar y concluir que el trabajo entre pares favorece el aprendizaje significativo; al tiempo que se incorporan nuevos saberes que mejoran la convivencia y las relaciones con los demás.

---

\* Trabajo de grado

\*\* Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Director: Jorge Eliecer Pacheco Guadrón, Magíster en Pedagogía

## ABSTRACT

**TITLE:** DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING THROUGH THE READING FABLES IN THE FIRST GRADE OF NORMAL SUPERIOR CRISTO REY SCHOOL\*

**AUTHOR:** LEIDYS CATHERINE GUTIERREZ MEZA \*\*

**KEY WORDS:** Reading Fable, Critical thinking, collaborative work, interaction with other people, reading moments.

### DESCRIPTION

This degree project aims to present the results of a research conducted with first grade students, which had as its central axis the development of critical thinking through the reading of fables and collaborative work. A diagnostic test was applied in order to obtain the information that would allow to identify the level of critical thinking that the students participating in the project possessed. Based on the analysis of the applied test, a didactic sequence was designed that sought to develop some skills of the critical thinking level.

Finally, to develop the evaluation phase of the proposal, there are shown the results of the focus group analysis that was the applied technique to know the scope of the intervention in the classroom. The results obtained from the analysis of the diagnostic test, of the intervention in the classroom and of the evaluation of the intervention, showed advances in the students, who managed to identify the importance of working with peers and showed improvements in some critical thinking skills. With the analysis of the instruments applied, it was determined that there is a close relationship between collaborative work and the development of reflective thinking to achieve meaningful learning.

Regarding the methodology used, the research was developed taking into account the qualitative approach and the design of the Action Research, according to James Mckernan, since through the intervention and the results thrown by, it seeks to generate changes in the practices of the classroom.

Throughout the sessions, the students carried out activities individually and in groups, which allowed to analyze and conclude that the work between pairs favors the significant learning; at the same time that new knowledge is incorporated that improves coexistence and relationships with others.

---

\* Bachelor Thesis.

\*\* Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Director: Jorge Eliecer Pacheco Guadrón, Magíster en Pedagogía

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación es el resultado de la intervención en el aula, la cual permitió identificar por medio de la aplicación de técnicas e instrumentos una serie de datos e información que fue analizada con el propósito de determinar de qué manera la lectura de fábulas y el trabajo colaborativo influyen en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de primer grado.

Partiendo del hecho de que la escuela no debe enfocarse solamente en que los estudiantes adquieran conocimientos, sino que debe enseñarles qué hacer con la información que reciben en las aulas de clase, se hace necesario promover procesos que desarrollen el pensamiento crítico el cual forma hombres y mujeres con capacidad para tomar decisiones que puedan mejorar su entorno puesto que no se puede desconocer que los seres humanos necesitan de la interacción con otros para aprender. Es así como nace la necesidad de crear espacios que incentiven la lectura y el trabajo con otros con el fin de mejorar los procesos de pensamiento.

La tipología textual que se selecciona en procura de desarrollar el pensamiento crítico debe ser pertinente a la edad de los estudiantes y es importante que brinde herramientas que permitan al estudiante analizar, inferir información, determinar situaciones problemas y plantear soluciones basadas en la evaluación de las consecuencias que la misma puedan generar. Esto significa que las estrategias implementadas deben estar diseñadas de tal manera que los estudiantes puedan fortalecer las habilidades que conforman cada uno de los niveles de pensamiento (literal, inferencial y crítico). Además, la secuencia didáctica como estrategia metodológica debe incluir el trabajo colaborativo como una de las herramientas necesarias para que el aprendizaje y el mejoramiento de la calidad del pensamiento sean apropiadas.

Para tener una mayor comprensión del problema se planteó un enfoque cualitativo diseñado a partir de la Investigación-Acción (IA) lo que permitió la aplicación de técnicas e instrumentos que permitieron a la investigadora conocer el problema que antecede este proceso. Es así como primeramente se analizaron los resultados del desempeño alcanzado por Colombia en las pruebas PISA, los informes del Índice Sintético de Calidad de la institución educativa donde se ejecutó el proyecto y el Plan de mejoramiento del centro educativo. Luego se establecieron las tres fases en las que se ejecutó la investigación. Estas fueron la fase diagnóstica, desarrollar el plan de acción y evaluación de la propuesta. Cabe resaltar que en cada una de las fases la docente investigadora analizó los resultados que se obtuvieron mediante la aplicación de los instrumentos determinados para cada momento de la intervención y se reflexionó sobre estos, lo que permitió establecer los avances que los estudiantes alcanzaban o los aspectos que se debían continuar fortaleciendo durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

Se realizó una prueba diagnóstica a la población seleccionada, en este caso estudiantes de grado primero y a partir del análisis de los resultados se diseñó y ejecutó una secuencia didáctica que se caracterizara por hacer uso de elementos como la lectura de fábulas para el desarrollo del pensamiento crítico y actividades de enfoque colaborativas.

Este informe está estructurado en 14 capítulos. Los tres primeros capítulos presentan el análisis y la formulación del problema los cuáles son orientados por la pregunta de investigación que direccionó el diseño y ejecución de la intervención. De igual forma, se encuentra la justificación y los objetivos a alcanzar por medio de la propuesta. Por su parte, el capítulo cuatro hace un recorrido por diferentes proyectos investigativos que brindaron herramientas para la fundamentación teórica. Es así como se referencian antecedentes internacionales, nacionales y regionales afines al proyecto. En el mismo apartado también se evidencian los

referentes conceptuales empleados para llevar a cabo este trabajo, relacionados con la lectura, la fábula, el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo.

En los capítulos cinco y seis se realiza una descripción de la población con la que se llevó a cabo la intervención y la metodología empleada. A partir del capítulo siete se muestran los resultados de la aplicación de la prueba diagnóstica y de la intervención en el aula, así como el respectivo análisis y hallazgos arrojados a partir de la reflexión de los datos recolectados por medio de instrumentos propios de la Investigación- acción.

Al final se hace una serie de recomendaciones basadas en los hallazgos y las conclusiones que se obtuvieron de los análisis realizados con el fin de contribuir a la continuidad de proyectos de investigación enfocados en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes teniendo como estrategia pedagógica el uso de una tipología textual acorde a la edad de los mismos y la aplicación de actividades que fortalezcan el trabajo el colaborativo desde los primeros grados de escolaridad. Lo anterior permitirá a la institución el mejoramiento de la calidad de la educación, al generar procesos que forme a los estudiantes con un pensamiento crítico y que reconocen la importancia del trabajo con otros como individuos que interactúan con los demás.

## 1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Dentro del proceso pedagógico llevado a cabo en la escuela, aprender a leer es la base de toda la formación académica que recibirá el niño durante su vida escolar. Pero esta acción no debe quedar ahí puesto que leer es un proceso que va más allá de “decodificar las palabras en un texto”<sup>1</sup>, tal como lo afirma Cassany; “es saber comprender y sobre todo saber interpretar”, según lo dicho por Antonio Mendoza Fillola<sup>2</sup> lo cual le permite al sujeto tener la capacidad de establecer juicios y dar significado al texto. Por lo tanto, es necesario que el individuo desarrolle habilidades lectoras con las que pueda interactuar y convertirse en una persona competente en este mundo globalizado, que logre comprender e interpretar la información que adquiere por medio de un texto y plantee argumentos que dejen entrever su posición frente a lo que se lee.

Según Richard Paul y Linda Elder, “aquel que piensa críticamente tiene un propósito claro y una pregunta definida. Cuestiona la información, las conclusiones y los puntos de vista. Se empeña en ser claro, exacto, preciso y relevante. Busca profundizar con lógica e imparcialidad”<sup>3</sup> En otras palabras quien piensa y lee críticamente logra ser un ciudadano que hace buen uso de la responsabilidad que asume como persona al poseer la capacidad de comprender las implicaciones que tienen sus decisiones en la vida propia y aún en la comunidad a la que pertenece.

El déficit en la habilidad para argumentar, un vocabulario que poco se enriquece, la baja capacidad para analizar y sentar posiciones frente a una lectura o aun frente a la cotidianidad, son evidencias de la falta de desarrollar procesos de lectura. En la

---

<sup>1</sup> CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona. Editorial Anagrama. 2006. p. 10

<sup>2</sup> MENDOZA FILLOLA, Antonio. EL LECTOR INGENUO Y EL LECTOR COMPETENTE: Pautas para la reflexión sobre la competencia lectora. Universidad de Barcelona. p. 4.

<sup>3</sup> PAUL, Richard y ELDER, Linda. La mini-guía para el pensamiento crítico conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico. p. 2

escuela sólo se leen los textos que sus docentes les piden leer. Esto no debería ser así pues la lectura debe ser una acción espontánea, es decir, el estudiante no debería verse forzado a leer, sino que debería verlo como una necesidad que le permitirá aprender y adquirir nuevos conocimientos. De igual forma, la tecnología ésta cada vez más al alcance de los niños y jóvenes volviéndose un hecho común observar a estos individuos con sus aparatos electrónicos empleándolos para realizar diferentes actividades en sus tiempos libres y no en fortalecer el hábito de la lectura. Como lo afirma Ostria, “Se ha hecho un lugar común el afirmar que cada vez se lee menos y que en los ámbitos estudiantiles no existe el debido interés por la lectura, especialmente referida a obras literarias. Se suele vincular el problema a la presencia invasiva de medios audiovisuales, tecnologías computacionales, juegos electrónicos, etc.”<sup>4</sup> En la actualidad muchos libros se encuentran disponibles para ser leídos a través de plataformas virtuales pero poco se observa el interés de los jóvenes para aprovechar estos recursos, en cambio, muestran mayor gusto por ver una película, por ejemplo, en lugar de leer el libro en el cual se ha basado la historia que ésta relata.

Una de las causas por la cuales se ha generado esta situación frente a la lectura es “la falta de cultura lectora en el hogar”<sup>5</sup> donde elementos audiovisuales o de video han cobrado mayor importancia que la lectura de un libro, de un periódico o un cuento.

Asimismo, como dice Fabio Jurado Valencia<sup>6</sup> “la diversidad textual —periódicos, revistas, antologías de poesía, cuento, ensayo, crónica y divulgación científica— y la formación pedagógica de los docentes orientada hacia la intersección entre los

---

<sup>4</sup> OSTRIA GONZALEZ, Mauricio. La enseñanza de la literatura en los tiempos que corren. En: Revista de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Índice N.º 14, otoño. 2000 recuperado el 4 de noviembre de 2018. Ciber Humanitatis. En: <https://revistas.uchile.cl/index.php/RCH/article/view/9114>

<sup>5</sup> GALLARDO ÁLVAREZ, Isabel. Leer por placer en los colegios: ¿Misión imposible? Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación” [en línea] 2008 (septiembre-diciembre). Recuperado el 4 de noviembre de 2018. En: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44713048005.pdf>

<sup>6</sup> JURADO VALENCIA, Fabio. Revista Ruta Maestra edición 8. 2014. p. 12.

textos puede garantizar la formación del lector crítico, que es en sí la formación de un ciudadano con criterio”. Lo cual indica cómo la motivación que el maestro logre infundir en sus estudiantes hacia la lectura de diversos textos y poder relacionarlo con otros, puede garantizar el éxito en la formación de ciudadanos críticos, sin embargo, esto comienza desde la escuela con las diversas herramientas y estrategias que se tienen en cuenta al momento de leer un texto. La lectura es la base para que la persona puede establecer un punto de vista, sentar precedentes y atreverse a dar su opinión basada en el conocimiento adquirido por medio de la misma.

Daniel Cassany<sup>7</sup> define a un “analfabeta funcional” como aquella persona que tiene la capacidad de “oralizar en voz alta” la lectura, pero carece de “destrezas” que le permiten “comprender el significado de un texto”, es decir, que más allá de reconocer el sonido que se produce al unir los fonemas que forman una palabra, es la habilidad de poder interpretarlo y darle un sentido a ese texto.

Por otro lado, los estudios indican que a los colombianos les hace falta vivenciar el hábito de la lectura, pues aunque si leen, no se hace con mucha regularidad demostrando así que la cantidad de libros leídos en un periodo de un año es escasa y es así como se puede observar en la Encuesta de Consumo Cultural (ECC) del DANE publicada cada dos años, en este caso los datos corresponden al año 2016, donde se evidencia que “el 47,5% de la población lectora mayor a los 12 años leyó un aproximado de 4,3 libros en doce meses frente al 48,4% registrado en 2014”<sup>8</sup>. Esto permite ver que ha desmejorado el interés por la lectura y queda cada vez más relegado el hábito de la lectura, esto denota la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico usando como estrategia la lectura la cual no solo se debe emplear como una actividad mecánica sino que se debe plantear a través de mecanismos que permitan al lector mejorar la calidad de su pensamiento, pues

---

<sup>7</sup> CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona. Editorial Anagrama. 2006. p. 21

<sup>8</sup> Encuesta de Consumo Cultural (ECC) DANE 2016. Disponible en: [https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/eccultural/bole\\_ecc\\_2016.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/eccultural/bole_ecc_2016.pdf)

entre más se lea de manera comprensiva un texto, será más fácil el camino para llegar a un nivel crítico de lectura. En la siguiente tabla se puede apreciar el número de libros leídos por las personas de 12 años y más que leyeron libros en los últimos 12 meses.

**Grafica 1.** Libros leídos los últimos doce meses

Número de libros leídos	Personas	%
1 libro	3.773	27,5
2 libros	2.973	21,7
3 libros	2.505	18,3
4 libros	1.235	9,0
5 libros	923	6,7
6 a 9 libros	1.074	7,8
10 libros y más	1.214	8,9

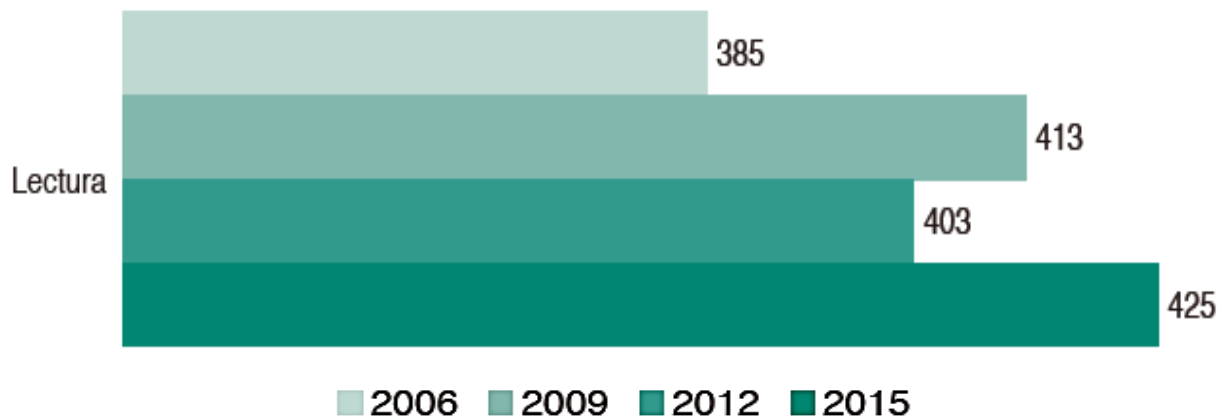
Fuente: DANE - ECC 2016

La aplicación de las diferentes pruebas tales como las Pruebas Saber (llevada a cabo con estudiantes de 3°, 5° y 9°), Pruebas ICFES (realizada a jóvenes que terminan el grado 11°) a nivel nacional y las pruebas PISA (presentada por estudiantes de 15 años) a nivel internacional, confirman que los niveles de lectura y de pensamiento crítico no son los mejores entre los jóvenes del país. Cuando los niños y jóvenes se enfrentan a éste tipo de pruebas estandarizadas, los resultados cuentan la necesidad de mejorar procesos que desarrollen el pensamiento crítico, el cual se puede lograr con la lectura constante desde que se inicia el proceso lector en los niños, como se verá más adelante.

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) es una prueba estandarizada que se aplica cada tres años a una muestra representativa de estudiantes, cuyas edades oscilan en los 15 años, (independientemente del grado escolar al que pertenezcan) de los países que conforman la OCDE (Organización

para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) “La prueba de lectura, PISA evalúa la capacidad del estudiante para analizar y entender un texto, así como su habilidad para usar información escrita en situaciones de la vida real y desempeñarse de forma adecuada en la sociedad”<sup>9</sup> las áreas que se evalúan son matemáticas, ciencias y lenguaje, ésta última, que es la que se relaciona con la propuesta contemplada en el presente escrito.

**Grafica 2.** Resultados históricos prueba de lenguaje en Colombia



Fuente: Informe ejecutivo Colombia en Pisa 2015

La anterior gráfica muestra los resultados obtenidos por Colombia en el año 2006, en su primera participación, y comparando estos resultados con los obtenidos en el 2015, se puede apreciar un progreso de 40 puntos frente al resultado de esa primera participación en el área de lenguaje.

A pesar de lo anterior, Colombia sigue estando por debajo de la OCDE con alrededor de 68 puntos en cuanto a lectura.

<sup>9</sup> Resumen ejecutivo Colombia en PISA 2015. p. 5

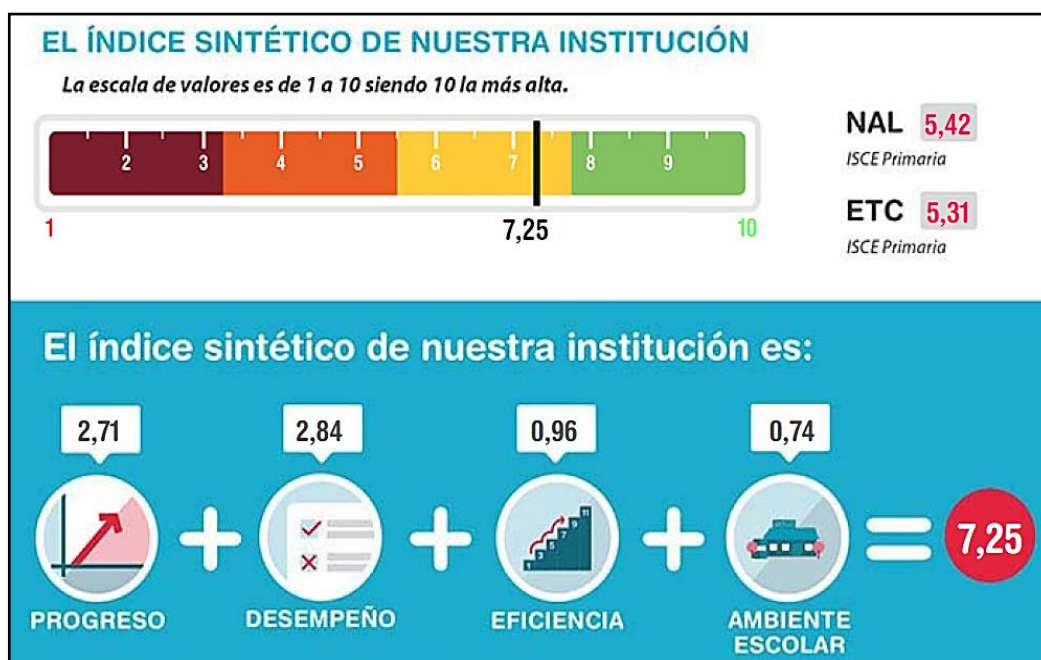
Una de las sugerencias que se infieren del documento mencionado es que el resultado de los estudiantes puede mejorar gracias al trabajo que realicen los docentes y directivos de los establecimientos educativos, lo cual puede lograrse por medio de la implementación de estrategias que afiancen hábitos de estudio, que le permitan mejorar a los estudiantes con el desempeño más bajo, logrando así que el aprendizaje sea más efectivo. Lo anterior indica que es necesario mejorar las prácticas docentes al interior de cada institución y esto no debe ser sólo por obtener un buen promedio o puntaje en pruebas estandarizadas sino porque todo ello implica un mejoramiento en los niveles de aprendizaje de los estudiantes.

Por su parte, se analizó el Índice Sintético de la Calidad Educativa de la Escuela Normal Superior Cristo Rey. Pero primero se definirá que es el ISCE y qué evalúa para dar finalmente una explicación de los resultados obtenidos por la institución.

El ISCE es un índice calculado por el ICFES que mide cuatro aspectos de la calidad de la educación en todos los colegios del país. Con éste índice se pretende conocer cómo esta y cuánto debe mejorar cada institución. Uno de los objetivos del ISCE es generar un insumo para la discusión y reflexión de la implementación de estrategias para mejorar la educación. Éste informe está conformado por cuatro componentes, estos son: el progreso (es una comparación que hace la institución educativa consigo misma en cuanto a los resultados obtenidos el año anterior), el desempeño (basado en los resultados de la prueba saber), eficiencia (la proporción de estudiantes que son promovidos al siguiente años escolar) y ambiente escolar (muestra la realidad del aula, según la perspectiva de los estudiantes y para ello se utiliza el cuadernillo de factores asociados).

En relación con lo anterior, se muestra la tabla de índice sintético de la Escuela Normal.

**Grafica 3.** Índice Sintético Escuela Normal Superior Cristo Rey 2016

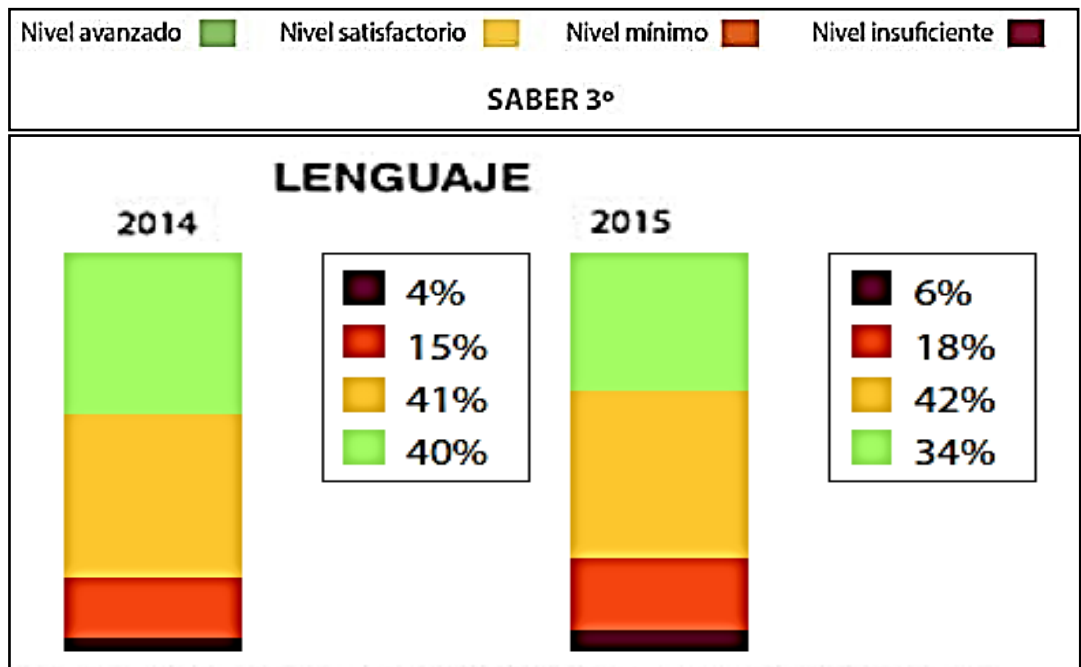


Fuente: MEN. Reporte de la excelencia 12016

Al analizar la gráfica anterior, se aprecian los resultados que arroja el ISCE para el año 2016, donde se obtiene un progreso del 2,71; el desempeño corresponde al 2,84; la eficiencia tiene un puntaje de 0,96 y el ambiente escolar es de 0,74.

Esto significa que el nivel de la calidad de la institución es satisfactorio. Sin embargo, es necesario leer detenidamente las gráficas que muestran el componente del progreso en el área de lenguaje, comparando los resultados arrojados en la prueba 2014 y 2015:

**Grafica 4.** Componente Progreso Escuela Normal Superior Cristo Rey. 2016



Fuente: MEN. Reporte de la Excelencia 2016 (Modificaciones propias)

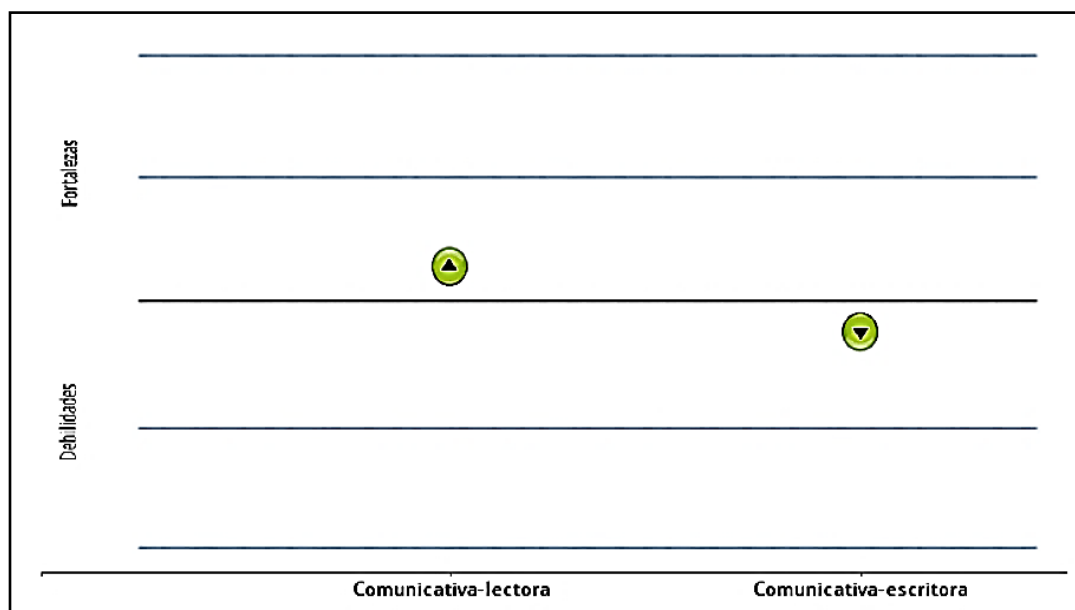
La gráfica anterior muestra la dificultad que comienza notarse en el área de lenguaje de grado 3°, puesto que, en el año 2014, el porcentaje de estudiantes que estaban en el nivel insuficiente era de 4 % pero en el año 2015, aumentó la cantidad de estudiantes en este nivel pasando al 6%. Contrario a esto la cantidad de estudiantes que se encontraban en el nivel avanzado en el 2014 disminuyó del 40 % al 34 % en el 2015.

Es aquí donde se comenzó a hacer evidente la necesidad de mejorar los procesos de lectura en la escuela, aunque bien es cierto que la prueba de lenguaje no evalúa solamente lectura, influye en los resultados pues un estudiante que no lee comprensivamente, no podrá responder bien este tipo de pruebas estandarizadas.

Por otra parte, la Prueba Saber busca contribuir al mejoramiento de calidad de la educación colombiana por medio de pruebas periódicas que miden los avances de un año a otro brindando a las instituciones educativas la posibilidad de establecer planes de mejoramiento para superar las dificultades que arrojen los resultados de la misma. Evalúa a los estudiantes de los grados 3°, 5° y 9°. Para este proyecto se tuvo en cuenta los resultados de la prueba aplicada al grado 3° de la Escuela Normal.

Los niveles de desempeño que determina la Prueba Saber son avanzado, satisfactorio, mínimo e insuficiente. La prueba de lenguaje evalúa las competencias lectora y escritora<sup>10</sup>

**Grafica 5.** Competencias evaluadas en la prueba de lenguaje, grado tercero Escuela Normal Superior Cristo Rey



Fuente: MEN. Publicación de resultados Saber 3, 5°, 9° 2016

<sup>10</sup> Villamizar Martínez, G; Fernández Cristovao, M. Guía para la lectura y la interpretación de los reportes de los resultados institucionales de la aplicación muestral 2011. ICFES Interactivo. 2012.

La gráfica anterior se interpreta afirmando que la competencia comunicativa - lectora es fuerte y la competencia comunicativa - escritora es débil. Sin embargo, se aprecia claramente que es necesario estar atentos e implementar estrategias en el Plan de mejoramiento que logren fortalecer la competencia lectora pues ésta puede llegar a mejorar con la constante práctica y adquisición de hábitos de lectura.

La competencia lectora “explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos”<sup>11</sup> y por medio de ella se espera que el estudiante tenga la capacidad de comprender información explícita e implícita, hacer inferencias, sacar conclusiones y argumentar su posición. Y la competencia escritora se refiere a la producción de textos escritos, no quiere decir que el estudiante deba escribir durante la prueba, sino que por medio de preguntas cerradas indagará cuál sería el tipo de texto que mejor considera que se acomoda para producir textos con sentido. En la competencia comunicativa lectora, los estudiantes del grado 3° alcanzaron un buen desempeño, sin embargo, es necesario mencionar que en este proyecto se trabajó la competencia lectora puesto que la población con la que se llevó a cabo la intervención en el aula pertenece al grado 1°, lo que significa que han iniciado su proceso de lectura durante el año en el que se realizó el proyecto investigativo, es decir, que apenas están comenzando a dominar el proceso relacionado con la decodificación de fonemas. Por lo tanto se consideró pertinente aplicar la propuesta en este grado puesto que se puede comenzar a fomentar el hábito de lectura como una estrategia para desarrollar el pensamiento crítico. Cabe anotar que el enfoque de la enseñanza de la lengua castellana en la institución en donde se ejecutó el proyecto, es comunicativo. Lo que significa que para la enseñanza de la lengua no solo se requiere “tener una cierta formación lingüística (casi siempre de orientación estructuralista o generativista) sino que hay que utilizar otros saberes lingüísticos (pragmática, lingüística del texto, semiótica...) y otras metodologías, donde el maestro es mediador de los procesos orales y de producción textual de los

---

<sup>11</sup> Ibid. p. 11

estudiantes”<sup>12</sup> El propósito fundamental del enfoque comunicativo es “establecer la comunicación, tomando en cuenta las necesidades del alumno que determinan las aptitudes que éste desea desarrollar (comprensión y expresión oral o comprensión y expresión escrita), con la utilización de documentos auténticos de la vida cotidiana para una mejor y más rápida adquisición de la lengua”<sup>13</sup>, es decir, que por medio de este enfoque el estudiante es el protagonista de su propio aprendizaje lo cual se favorece mediante la interacción que este tenga con sus pares y maestros.

Otro documento que se analizó para conocer la apropiación de las estrategias empleadas en la búsqueda de la calidad educativa es el Plan de mejoramiento de la Escuela Normal Superior Cristo Rey en el cual se puede evidenciar que no se establecen metas para fortalecer el proceso de lectura por medio de estrategias específicas, así como tampoco se encuentra establecido algún propósito que busque desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes.

Sin embargo, vale la pena aclarar que en la institución se lleva a cabo un proceso relacionado con el plan lector a partir del grado 2°, donde la docente encargada del área de lengua castellana recurre a estrategias tales como la lectura dirigida, la lectura en voz alta y la lectura silenciosa, realizando con los estudiantes actividades como la comprensión de textos y el análisis de las obras que se leen en el aula.

Reconociendo el valor que tiene la formación de los hábitos de lectura, se considera necesario implementar la estrategia del plan lector desde el grado primero pues de ésta manera se brindan mayores garantías de que los estudiantes comiencen a mejorar la comprensión lectora, y el espacio destinado al plan lector puede ser aprovechado desde los primeros grados para comenzar a desarrollar el pensamiento crítico basado en la lectura de los textos leídos en clase.

---

<sup>12</sup> Plan de área de Lengua Castellana. Escuela Normal Superior Cristo Rey.

<sup>13</sup> Bérard. “La grammaire, encore... et l’approche communicative”. Citado por MAATI BEGHADID, Halima: El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. p. 114.

Lo anterior evidenció la necesidad de implementar un proyecto con los estudiantes del grado primero para que inicien el proceso de comprensión textual que les permita desarrollar el pensamiento crítico lo cual les conllevará a adquirir habilidades para tomar posición ante la vida, que aprendan a ser ciudadanos con la capacidad de tomar decisiones basadas en la búsqueda del bien común y no solamente para que pueda obtener buenos resultados en una prueba nacional como lo es la Prueba Saber, es decir, se pretende formar a los estudiantes como personas que hacen uso del pensamiento crítico en su formación para la vida.

La lectura y el pensamiento crítico evidencian una reciprocidad en la medida en la que el “estudiante/lector logre interpretar, establecer inferencias, analizar, explicar, y evaluar de forma crítica el discurso, lo que fortalece su capacidad de pensamiento crítico”,<sup>14</sup>. Es decir, es necesario que el lector logre reconocer la estructura que caracteriza un texto, interpretar lo que el autor quiere comunicar; inferir información que no esté implícita y comparar los conocimientos previos que posea con los que le suministra el texto. Finalmente, cuando el lector muestra destrezas para evaluar y tomar una posición frente al texto es porque ha logrado desarrollar el pensamiento crítico.

La importancia del pensamiento crítico en este proyecto radica en la necesidad de desarrollar procesos que permitan a los estudiantes mejorar la calidad de su pensamiento. Por su parte, el pensamiento crítico no es una habilidad exclusiva para algunos estudiantes tal como lo afirma Elder, sino que éste “puede y debe enseñarse a todo estudiante, aún aquellos con dificultades de aprendizaje”<sup>15</sup> puesto que el aprender a analizar y a evaluar la información, a tomar decisiones identificando consecuencias y argumentar su punto de vista es una de las características que debe poseer el ciudadano de la actualidad como integrante de

---

<sup>14</sup> KURLAND, Daniel. Lectura crítica y Pensamiento. Universidad católica del Oriente. 2003

<sup>15</sup> ELDER, Linda. La miniguía hacia el pensamiento crítico para niños. Fundación para el pensamiento crítico. 2003. p. 6

diferentes grupos sociales. Esto indica que además, el pensamiento crítico mantiene una estrecha relación con el trabajo colaborativo, toda vez que los seres humanos aprenden del contexto y con los demás. Para Boisvert, “el pensamiento crítico desempeña una función esencial en la operación de los individuos y de la sociedad en su conjunto”<sup>16</sup>. De esta forma se evidencia que el pensador crítico reconoce que sus decisiones pueden influenciar el bienestar de la sociedad, por lo tanto, analiza, evalúa y procura formular soluciones que permitan el bienestar común. Cuando se aprende a pensar críticamente se respeta el argumento del otro y se toman los elementos de cada situación que generen aprendizajes.

Elder afirma que “la mente del niño no desarrolla de manera habitual las habilidades necesarias, las aptitudes ni las disposiciones esenciales para tomar buenas decisiones”<sup>17</sup> Lo cual significa que aunque el niño de primer grado posee un nivel de pensamiento, es necesario llevar a cabo una serie de estrategias que le permitan desarrollarlo de tal forma que logre un nivel de pensamiento crítico. Como lo sostiene la misma autora, “aunque los niños son altamente egocéntricos pueden empezar a pensar cómo su comportamiento afecta a los demás”

Con este proyecto se buscó determinar de qué manera la lectura de fábulas fortalece el pensamiento crítico en estudiantes de primer grado y se desarrolló en la Escuela Normal Superior Cristo Rey, teniendo en cuenta el trabajo colaborativo como estrategia que facilita el aprendizaje entre pares y por medio del cual el estudiante tiene la posibilidad de desarrollar habilidades que le permitan tomar decisiones que le permita alcanzar metas personales y contribuir al aprendizaje de su grupo de trabajo.

---

<sup>16</sup> BOISVERT, Jacques. La formación del pensamiento crítico. “*Teoría y práctica*”. Fondo de Cultura Económica P. 26

<sup>17</sup> Elder. Op. cit., p. 4

## **1.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

### **1.1.1 Pregunta general.**

¿De qué manera la lectura de fábulas contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado primero de la Escuela Normal Superior Cristo Rey?

### **1.1.2 Preguntas orientadoras**

¿Cuál es el nivel de pensamiento que tienen los estudiantes de grado primero a partir de la lectura de fábulas?

¿Qué características debe tener una secuencia didáctica que involucre la fábula y el aprendizaje colaborativo para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de grado primero?

¿Cuáles son los alcances de la secuencia didáctica basada en la lectura de fábulas y el trabajo colaborativo en relación con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del grado primero?

## 2. JUSTIFICACIÓN

El acto de pensar es inherente al ser humano. El querer descubrir, mejorar su calidad de vida y adaptarse al medio le ha llevado a pensar en cómo hacerlo de forma más práctica y creativa, utilizando su razonamiento.

No se puede desconocer que el pensamiento crítico ha permitido que el ser humano aprenda a dar solución a situaciones de su cotidianidad y llegar a conclusiones tal vez impensables de no haber sido por una acción de pensar y analizar la situación. ¿Pero qué es pensar de manera crítica? Richard Paul y Linda Elder definen que “El pensamiento crítico es ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales”<sup>18</sup>. El pensamiento crítico es un proceso que requiere motivación y que el individuo sienta la necesidad y la oportunidad que le brinda el pensar de manera crítica y para esto es necesaria la práctica y el ejercicio para que esta habilidad del pensamiento sea mejorada con la experiencia.

Según investigaciones que referencia María Cristina Martínez Solís, en su obra *Estrategias de lectura y escritura de textos*, “los motivos que incitan a recurrir al lenguaje escrito no están todavía al alcance del niño. Sin embargo, como en toda nueva forma de actividad, hay siempre al comienzo del desarrollo de este lenguaje una motivación, una necesidad”<sup>19</sup> El niño comienza a ver como una necesidad el aprender a expresarse ya no solo de forma oral como lo ha hecho hasta ahora, sino también de interpretar lo que encuentra de manera escrita y es donde el docente de primer grado, en éste caso, desempeña un papel importante al ser parte del proceso

---

<sup>18</sup> PAUL, Richard; ELDER y Linda. Mini guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas. Fundación para el Pensamiento Crítico. p. 4

<sup>19</sup> MARTÍNEZ SOLÍS, María Cristina. Estrategia de lectura y escritura de textos. p. 42.

y motivador primeramente con el ejemplo, procurando que los niños logren sentir la necesidad de leer, interpretar y desarrollar un sentido crítico. Que aprendan la importancia de pensar, analizar y saber llegar a una solución o conclusión basada en la lectura que hace de su entorno y de los textos que comienza a leer y comprender. Sin embargo, esta responsabilidad también debe ser asumida por los estudiantes quienes deben tener una postura que manifieste el deseo de aprender y mejorar procesos como la lectura y el pensamiento crítico pues no es sólo la mediación del docente lo que permite desarrollar estos procesos sino que también juega un papel importante la “necesidad de del individuo de adaptarse a su ambiente, por su deseo de participar en la vida democrática... por la necesidad que experimenta de enfrentarse a lo desconocido o asuntos que se prestan a la controversia”<sup>20</sup>, por lo tanto, la participación de los estudiantes es decisiva al momento de llevar a cabo proyectos que tengan como fin el desarrollo del pensamiento crítico, toda vez que los sujetos lo consideren como una necesidad.

De igual forma, la participación de la familia en los procesos de lectura es un aporte significativo puesto que los espacios dedicados a la lectura, a la comprensión por medio de preguntas que lleve a los estudiantes a analizar y evaluar la información, no deben pertenecer sólo a la escuela, sino que pueden complementarse con el refuerzo en casa.

Muchas veces se tiene la idea equivocada que el docente de lenguaje es el único que tiene la responsabilidad de despertar el gusto por la lectura en el estudiante; pero no es así, tal como se evidencia en las pruebas aplicadas en diferentes áreas a nivel nacional e internacional dan una gran relevancia a la lectura literal, inferencial y crítica en cada una de las áreas que evalúa, lo que significa que éste proceso debe estar presente en cada área del saber que se trabaja en el aula.

---

<sup>20</sup> BOISVERT, Jacques. La formación del pensamiento crítico. “*Teoría y práctica*”. Fondo de Cultura Económica P. 27

Daniel Cassany en su libro *Tras las líneas*, afirma que “la escritura cambia al ritmo de la evolución de las comunidades”<sup>21</sup> por lo tanto podemos afirmar que no se puede separar la historia o la evolución que tiene la humanidad de la escritura, esto convierte a la lectura en una construcción social, es decir, la lectura es el producto de la interacción social de una cultura.

Por medio de diferentes proyectos el gobierno ha buscado motivar a los maestros y estudiantes a convertirse en lectores y ha impulsado programas como el Plan Nacional de Escritura, Leer es mi cuento el cual tiene como objetivo “fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores y del papel de las familias en estos procesos” (Leer es mi Cuento, 2016)

Así mismo los lineamientos curriculares de lengua castellana presentan por definición que “Por lectura crítica ha de entenderse un saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos. La interpretación en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario, o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial y converge en un nivel crítico-intertextual. Este tercer nivel, operado en un lector competente”<sup>22</sup>.

Una de las intenciones de esta investigación fue desarrollar el pensamiento crítico por medio de la lectura de fábulas y el trabajo colaborativo de tal manera que los estudiantes lo logren al seguir un proceso organizado que les permita el desarrollo de habilidades del pensamiento.

---

<sup>21</sup> CASSANY, Daniel. *Tras las líneas sobre la lectura contemporánea*. Editorial Anagrama Barcelona. 2006. p. 9

<sup>22</sup> Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio, 1998. p. 53.

Piaget realizó estudios con niños dividiendo la infancia en etapas o estadios. Él llegó a la conclusión que cada etapa tiene características propias y cumplen ciertas propiedades. Estas son la “secuencialidad” la cual implica que ningún individuo puede saltar una de las etapas, que estas se dan en un “orden invariable” y no dependen solamente de la edad cronológica. Otra propiedad es “Integración” lo que significa que las etapas no son regresivas. También encontramos la “estructura de conjunto” según la cual el sujeto debe mostrar un pensamiento acorde al estadio en el que se encuentra; finalmente está la “descripción lógica” en la cual Piaget afirma que “la mejor manera de representar las estructuras de pensamiento es mediante el lenguaje lógico – matemático”<sup>23</sup>

Los niños con los que se ejecutó la investigación tienen edades comprendidas entre los cinco y seis años, por lo tanto, se encuentran en la etapa pre operacional según la teoría Piagetana. Tenían como característica que son curiosos, les gusta preguntar el porqué de las cosas y descubrir cómo son los objetos que le rodean. De igual forma, comienza a relacionarse con los demás, especialmente con sus iguales pues es la edad en la que muchos niños comienzan su etapa escolar, lo que permite que su vocabulario aumente. “En esta etapa los niños atribuyen sentimientos o pensamientos humanos a objetos. Este fenómeno se conoce como *animismo*”<sup>24</sup>

Por otra parte, en la Miniguía hacia el pensamiento crítico para niños<sup>25</sup>, se afirma que el pensamiento de los niños requiere un desarrollo que le permita pasar de su egocentrismo a pensar en cómo su comportamiento afecta a los demás y pueden aprender a tomar decisiones que afecten positivamente su entorno.

---

<sup>23</sup> PIAGET, J. El enfoque constructivista de Piaget. Psicología Educativa y Psicología de la Educación. 1979. p. 263 - 305

<sup>24</sup> Teoría de Piaget: Etapas del desarrollo cognitivo del niño ¿Tu hijo evoluciona según su edad? Disponible en: <https://blog.cognifit.com/es/teoria-piaget-etapas-desarrollo-ninos/>

<sup>25</sup> ELDER, Linda. La miniguía hacia el pensamiento crítico para niños. Fundación para el pensamiento crítico. 2003. p. 4

El pensamiento logra desarrollarse a través de la práctica cotidiana y como maestro investigador, es importante que en el trabajo de aula se incluyan elementos que permitan el desarrollo del pensamiento y una de las maneras de hacerlo es por medio de la “pregunta”<sup>26</sup>, el niño de seis años tiene la capacidad de formular preguntas y de responderlas. Por lo tanto, el docente debe brindar espacios para que el niño pregunte, pueda aprender a reformular una duda si hace falta claridad en lo que está diciendo.

Estas son algunas preguntas que el docente puede utilizar para desarrollar el pensamiento en los niños, ¿Cuál es nuestro propósito en este momento? ¿Cuáles pudieran ser las consecuencias si decidimos hacer esto? ¿Qué inferencia (conclusión) hiciste de la situación?<sup>27</sup>; Por lo tanto, la escuela tiene un papel fundamental en el desarrollo del pensamiento crítico y es el enseñar a preguntar. Como se puede apreciar, es posible lograr el desarrollo del pensamiento en los niños y llevarlos por medio de diferentes estrategias, como la pregunta, a mejorar sus acciones de pensamiento. Todos los niños, sin importar su ritmo de aprendizaje deben desarrollar pensamiento crítico porque de esta manera lograrán realizar mejores procesos de reflexión de su aprendizaje con el fin de que este sea significativo.

En esta investigación se empleó la fábula como el medio por el cual se inició el desarrollo del pensamiento crítico en niños de primer grado, puesto que son textos cortos, que logran captar el interés de los niños por medio del uso de animales u objetos inanimados para personificar acciones y comportamientos humanos. En la actualidad algunas fábulas hacen parte de la literatura infantil y están escritas,

---

<sup>26</sup> Tébar Belmonte, Lorenzo, Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del Programa de Enriquecimiento Instrumental del profesor Reuven Feuerstein. *Boletín de Estudios e Investigación* [en línea] 2005, ( ) : [Fecha de consulta: 21 de junio de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100607>> ISSN 1579-3141

<sup>27</sup> ELDER. Op. Cit., p. 5

haciendo uso de un vocabulario sencillo lo cual permite que un estudiante de grado primero pueda comprender lo que está leyendo. Sumado a esto, la fábula tiene como característica una enseñanza o moraleja a partir de la cual se conducirá a los estudiantes a pensar no sólo de manera literal sino también crítica sobre los comportamientos y valores que ofrece cada historia.

Con el desarrollo del pensamiento crítico en los niños de primer grado, se buscó fortalecer la habilidad lectora, contribuir a la formación de ciudadanos conscientes de la responsabilidad que tienen en cuanto a la toma de decisiones en la vida y hacer un aporte para continuar mejorando la calidad educativa de la Escuela Normal Superior Cristo Rey.

Así mismo se tuvo en cuenta el trabajo colaborativo, se realizaron actividades donde los estudiantes realizaron sus lecturas entre pares. El grupo con el cual se aplicó la propuesta tuvo integrantes que apenas estaban comenzando su proceso lector y otros que habían logrado avanzar un poco más, leyendo de manera fluida y comprendiendo textualmente lo que leen.

Con esta investigación se fijó como meta formar estudiantes con sentido crítico no sólo al momento de leer, sino que sean capaces de relacionar esta manera de pensar con su accionar diario tanto en la familia como en la escuela, que puedan sentar precedentes, defender argumentativamente sus puntos de vista y que adquieran habilidades que les permita aprender a cuestionar y valorar lo que leen, lo que conocen y experimentan. Ésta es la razón por la cual se utilizó la lectura de fábulas, ya que por medio de la personificación de animales u objetos inanimados esta tipología textual deja una enseñanza que será tomada como punto de partida para comenzar a desarrollar el pensamiento de los niños, acercándolos cada vez más a pensar críticamente. Aunque se es consciente que es un proceso que requiere de mucha disposición por parte de los participantes, se realizó con esta investigación una antesala para desarrollo el pensamiento crítico.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1 OBJETIVO GENERAL**

Determinar de qué manera la lectura de fábulas contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado primero de la Escuela Normal Superior Cristo Rey.

#### **3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar el nivel de pensamiento que tienen los estudiantes de grado primero a partir de la lectura de fábulas.
- Formular una estrategia de intervención a través del diseño de una secuencia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de grado primero a partir de la lectura de fábulas y el trabajo colaborativo en el aula.
- Establecer los alcances de la secuencia didáctica basada en la lectura de fábulas y el trabajo colaborativo en relación con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del grado primero

## 4. MARCO TEÓRICO

### 4.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.

Las investigaciones publicadas referentes al desarrollo del pensamiento crítico por medio de la fábula son poco numerosas. Sin embargo, se ha realizado una extensa consulta de antecedentes sobre el desarrollo del pensamiento crítico y sobre lectura de diferentes tipos de textos y algunos de los artículos o tesis de grado que han basado su razón de ser en estos temas, se relacionan a continuación.

**4.1.1 Antecedentes internacionales.** En primera instancia se referencia la investigación titulada “La narración de fábulas y su incidencia en el lenguaje oral de los niños y niñas del primero, segundo y tercer año de educación general básica de la Unidad Educativa Totoras”,<sup>28</sup> llevada a cabo por Katherine Verónica Carvajal Ordoñez de la Universidad Técnica de Ambato, Ecuador en el año 2014; tuvo como objetivo investigar la incidencia de la narración de fábulas en el desarrollo del lenguaje oral en los niños de primero, segundo y tercer año de educación básica o general.

La autora combinó los enfoques cualitativos (tuvo en cuenta las causas y efectos que se relacionaban con el problema a investigar, por medio de una descripción basada en entrevistas realizadas a docentes y estudiantes para llegar a comprensión de los conceptos y el problema) y cuantitativo (puesto que utilizó diferentes técnicas e instrumento de recolección de la información la cual fue tabulada y graficada para llegar a las conclusiones finales). Aunque la autora no es muy clara al confirmar si la narración de fábulas incide de alguna manera en el lenguaje oral de los niños que participaron en la investigación, sugiere a los

---

<sup>28</sup> CARVAJAL ORDÓÑEZ, Katherine Verónica. La narración de fábulas y su incidencia en el lenguaje oral de los niños y niñas del primero, segundo y tercer año de educación general básica de la Unidad Educativa Totoras. Universidad técnica de Ambato – Ecuador. 2014

docentes la elaboración de una guía didáctica con fábulas para mejorar el aspecto ya mencionado en los estudiantes.

Por otra parte, la tesis “La narrativa para niños y jóvenes: una aproximación a su uso en las aulas de Enseñanza General Básica de Chile”,<sup>29</sup> desarrollada por Paola Tapia López de la Universidad de Barcelona en el año 2015; tuvo como objetivo identificar la concepción de 4 docentes de tercer y cuarto año de educación de educación general básica sobre el uso de narraciones de literatura infantil y juvenil y cómo dicha concepción se refleja en las actividades desarrolladas en el aula. La metodología empleada fue la investigación etnográfica pues, en palabras de la autora, por medio de ésta se intenta describir y reconstruir de forma sistemática y detallada uno de los ámbitos de la vida social de la escuela. Los instrumentos utilizados para recolectar la información fueron entrevistas semi estructuradas y la pauta de observación.

La autora concluye que las docentes usan como estrategia la lectura silenciosa, la lectura compartida en la cual la docente lee en voz alta con buena entonación, ritmo y volumen lo cual tiene como ventaja la aplicación de técnicas de comprensión lectora (antes, durante y después) y verificar si se está comprendiendo lo que se lee.

Finalmente, las maestras participantes en la investigación, realizan actividades que apuntan a profundizar lo que los estudiantes han comprendido al leer y desarrollar su capacidad analítica, crítica, reflexiva y creativa.

Por ejemplo, algunas de las estrategias que realizaron las profesoras participantes en la investigación y que son pertinentes para el trabajo que se desarrolló están el seleccionar literatura que responda al interés de los niños (en lo que respecta a este

---

<sup>29</sup> TAPIA LÓPEZ, Paola. La narrativa para niños y jóvenes: una aproximación a su uso en las aulas de Enseñanza General Básica de Chile. Universidad de Barcelona. 2015

trabajo, estudiantes de grado 1°), con un manejo del lenguaje lo más sencillo e impecable posible al igual que las imágenes las cuales deben ser un complemento del texto escrito (teniendo en cuenta que los niños de primer grado apenas están iniciando su proceso lector y las imágenes les ayuda a comprender mejor la lectura).

También se pudo apreciar que las maestras hacen uso de TIC, para realizar trabajo colaborativo, pues por medio de plataformas virtuales pueden interactuar con sus estudiantes en relación a textos leídos y programas especializados que favorecen la lectura, comprensión y escritura.

Uno de las estrategias pedagógicas empleadas son los llamados momentos de la lectura (antes, durante, después) lo cual permite a los estudiantes compartir lo que están comprendiendo y la maestra puede de esta manera observar si está quedando clara la información impartida por medio del texto.

La tesis doctoral “La enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector”<sup>30</sup> llevada a cabo por Rosemary Duarte Cunha de la Universidad de Alcalá, tuvo como objetivo general conocer las prácticas de lectura desarrolladas por los profesores a la construcción de un comportamiento lector en los alumnos de 1° ciclo de aprendizaje. Ese objetivo general proyectaba alcanzarlo identificando cuáles eran las prácticas de lectura que favorecen el comportamiento lector, analizar las actitudes que incentivan a la lectura y conocer las propuestas de lectura que existen en la institución como favorecedora del comportamiento lector. La metodología aplicada por la investigadora es cualitativa, basada en aportes como el de Gimeno y Pérez Gómez donde, con palabras de la autora afirma que la intención y sentido de toda investigación educativa es la transformación y

---

<sup>30</sup> DUARTE CUNHA, Rosemary. Tesis doctoral la enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. Universidad de Alcalá. Madrid. 2012

perfeccionamiento de la práctica.<sup>31</sup> Por lo tanto este enfoque es el más acertado para llevar a cabo su investigación.

Los instrumentos aplicados por la investigadora fueron: la entrevista, realizada a padres de familia, docentes y bibliotecaria de la institución, además hizo uso de la observación directa a partir de la práctica de las profesoras. Otro instrumento empleado fue el cuestionario con preguntas abiertas aplicado a estudiantes, rectores y coordinadores.

La autora concluye que la mayoría de docentes afirma que a los estudiantes no les gusta leer, pero al finalizar la propuesta de intervención que son “poco o muy innovadoras o atractivas”, según palabras de la investigadora, la mayoría de los alumnos comenzó a sentir gusto por la lectura.

La investigadora asevera que no hay suficiente calidad de las prácticas favorables al desarrollo del comportamiento lector, sumado a esto no hay los recursos suficientes en este caso, libros, en la biblioteca que permitan mejorar el comportamiento lector de los alumnos.

La utilización de estrategias de lectura como el antes, durante y después no se evidencian en los procesos lectores llevados a cabo por los docentes. Los docentes muestran una actitud indiferente en relación a los intereses de sus alumnos.

Además la práctica de la literatura infantil ocurre de manera esporádica pues la biblioteca al no contar con los recursos necesarios, los docentes no buscan tampoco la manera de incentivar la formación lectora en sus estudiantes, tomando con excusa la falta de material en este caso de libros.

---

<sup>31</sup> Ibid. p. 30

Por último, no existe trabajo colaborativo entre docentes y directivos para mejorar la situación de la biblioteca y gestionar los recursos para facilitar la formación del proceso lector en los niños, lo que significa que la motivación de los docentes es importante si se quiere formar niños que lean y mucho más si se espera de ellos que alcancen el nivel de lectura que les permita desarrollar el pensamiento crítico. Para esto los docentes deben innovar sus estrategias de trabajo en el aula.

Un cuarto trabajo de investigación que se tomará como referente para esta propuesta es la “Implementación de estrategias para desarrollar el pensamiento crítico en las escuelas fiscales rurales de la parroquia de San Bartolomé de Pinillo de Cantón Ambato”<sup>32</sup> cuya autora es María Evangelina Casco Luna.

El objetivo de esta propuesta fue Implementar las estrategias metodológicas para desarrollar el Pensamiento Crítico en las Escuelas Fiscales de la Parroquia San Bartolomé de Pinillo del Cantón Ambato.

En cuanto a la metodología, la investigadora empleó el enfoque cuantitativo, con el método analítico - sintético. Es así como se evidencia la comprobación de hipótesis, utilizando métricas que le permiten determinar si las estrategias que emplean las escuelas con las que llevó a cabo la investigación, desarrollan el pensamiento crítico. Como resultado de la intervención, la autora afirma que los docentes al implementar las estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico en sus estudiantes, favorecen el adelanto de capacidades críticas, reflexivas, comunicativas al emitir sus argumentos, tomar decisiones acertadas y solucionar sus problemas, es decir pensar y actuar críticamente como resultado crear verdaderos aprendizajes significativos. De igual forma, la investigadora explica que en los estudiantes también se comenzó a reflejar el desarrollo del pensamiento

---

<sup>32</sup> CASCO LUNA, María Evangelina. implementación de estrategias para desarrollar el pensamiento crítico en las escuelas fiscales rurales de la parroquia de San Bartolomé de Pinillo de Cantón Ambato. Ecuador. 2011

crítico mostrando interés por la realización de preguntas generadoras de más inquietudes y la exposición de sus argumentos mejoraron en el sentido de la fundamentación y la lógica.

En conclusión, los antecedentes referenciados fueron pertinentes para el presente proyecto puesto que se enfocaron en la lectura de textos y en el desarrollo del pensamiento crítico, por medio de estrategias de lectura como el antes, durante y después, entre otras; realizaron actividades que apuntaron a la profundización de la comprensión y el análisis favoreciendo en los estudiantes la capacidad reflexiva y crítica al emitir sus argumentos. De igual forma, aplicaron estrategias que fortalecían el trabajo colaborativo, el cual es otro de los elementos que hace parte de la presente junto con el desarrollo del pensamiento crítico.

**4.1.2 Antecedentes Nacionales.** Por su parte, se encontraron algunos trabajos investigativos realizados en el país, que muestran cómo por medio de proyectos de investigación los autores aportan al desarrollo del pensamiento argumentativo y crítico en niños de primaria, entre se pueden referenciar los siguientes:

La investigación realizada por el profesor Oscar Eugenio Tamayo Alzate de la Universidad de Caldas y la Universidad Autónoma de Manizales, publicada en la revista Hallazgos de la Universidad Santo Tomás en el año 2012 titulada “La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños”<sup>33</sup> tiene como objetivo estudiar el pensamiento crítico en niños en tres categorías: solución de problemas, argumentación y meta cognición llevada a cabo con estudiantes de grados 4° y 5° de educación básica primaria utilizando un diseño metodológico mixto, con un enfoque descriptivo- comprensivo.

---

<sup>33</sup> TAMAYO Alzate, Oscar Eugenio. La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. Hallazgos, vol 9, núm 17. Página 211 – 233. Universidad Santo Tomás

Para la investigación se diseñaron 10 actividades las cuales fueron aplicadas a 2200 estudiantes de 56 instituciones educativas públicas y a partir de ellas se hicieron análisis cuantitativos y cualitativos, los cuales permitieron describir comprensivamente los procesos argumentativos realizados por los estudiantes.

El autor organiza de 1 a 5 los diferentes niveles argumentativos encontrados donde 1 es el nivel básico y 5 el nivel mayor, concluyendo que a medida que el docente trabaje en el aula actividades de argumentación los estudiantes mejoran su desempeño. Es importante también la planeación detallada por parte de los procesos de transposición didáctica para lograr el desarrollo de habilidades argumentativas. Finalmente afirma que cuando un estudiante identifica sus fortalezas y debilidades al participar en espacios argumentativos y, a su vez, tiene la capacidad para monitorear, evaluar y regular sus desempeños, tiene conciencia acerca de sus capacidades o competencias argumentativas.<sup>34</sup>

Por su parte, la investigación titulada “Desarrollo del pensamiento crítico a partir de rutinas de pensamiento en niños de ciclo I de educación” desarrollada por Lyda Marcela Arévalo, Sonia Liliana Pardo Romero y María Yolanda Quiazua Fetecua<sup>35</sup> las autoras tenían como objetivo Analizar la incidencia en la implementación de Rutinas de Pensamiento que permitan desarrollar expresiones del pensamiento crítico en niños de ciclo I de educación básica. Las autoras definen las rutinas de pensamiento como prácticas que facilitan el pensamiento y ayuda a hacerlo visible y para esto hace uso de pequeñas preguntas que varían según el nivel y el contenido que se quiere trabajar. La metodología empleada fue el enfoque de la investigación cualitativa y el método la Investigación acción. Las técnicas empleadas fueron la observación participante, análisis documental y observación descriptiva. Durante un mes, las investigadoras desarrollaron rutinas diarias con los

---

<sup>34</sup> *Ibíd.* p. 230.

<sup>35</sup> ARÉVALO, Lyda Marcela, PARDO ROMERO, Sonia Liliana, QUIAZUA FETECUA, María Yolanda. Desarrollo del pensamiento crítico a partir de rutinas de pensamiento en niños de ciclo I de educación. Universidad de la Sabana. Chía 2014

estudiantes de dos instituciones diferentes, utilizando como herramienta la narración de historias de la colección de cuentos “Buenas noches”.

Entre las conclusiones a las que llegan las autoras afirman que se evidenció mayor espontaneidad en las expresiones de los niños desarrollando las características del pensamiento crítico. Una de las instituciones en las que se aplicaron las rutinas tiene enfoque indagador, por lo tanto aseveran que este grupo de niños tuvo mayor desarrollo de las predisposiciones personales hacia el pensamiento crítico y los estudiantes de la segunda institución mostraron un inicio del desarrollo de estas características. También se dice que los niños que demostraron un nivel literal en la prueba diagnóstica, lograron avanzar a la inferencial y comenzaron a dar opiniones cada vez mejor argumentadas.

Un tercer antecedente investigativo llevado a cabo en el país es “la lectura como experiencia: análisis de cuatro situaciones de lectura de libros álbum en educación inicial” llevada a cabo por Leila Reyes y Ana Milena Vargas Dueñas<sup>36</sup>. Para llevar a cabo la investigación, caracterizaron cuatro experiencias de lectura de libros álbum para observar la manera cómo se construyen procesos significativos de lectura en niños de 6 años. Por medio de uno de los objetivos específicos se busca analizar de qué manera el niño puede interpretar a través de la lectura de imágenes hasta llegar a la formulación de hipótesis.

La metodología empleada fue la teoría fundamentada que es un diseño de la investigación cualitativa. Los instrumentos empleados por las investigadoras fueron la observación no participativa, entrevistas no estructuradas, diario de campo.

---

<sup>36</sup> Reyes, Leila; Vargas Dueñas, Ana Milena. la lectura como experiencia: análisis de cuatro situaciones de lectura de libros álbum en educación inicial. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá 2009

Entre las conclusiones a las que llegan las autoras después de ejecutar el proceso de investigación, afirman que se potenciaron los niveles de comprensión de lectura en los niños quienes comenzaron a relacionar lo que leían con su cotidianidad y entorno, lo cual, según las investigadoras promovió la práctica de lectura del libro álbum. La relación que existe entre la imagen y lo escrito en el libro álbum es un recurso importante en los inicios del proceso lector en los niños.

El lector que en este caso fueron docentes, tuvieron mucho que ver con la estrategia y el dinamismo que le imprimieron a cada texto en el momento de ser leído, lo cual nos muestra que la influencia del docente en el proceso lector es fundamental si queremos formar niños lectores críticos. Por último, es necesario buscar lecturas que se ajusten a las necesidades y gustos de los niños que participan en la propuesta.

Finalmente se presenta como antecedente nacional la investigación “Leer literatura para hablar de nosotros: dialogar (en el aula) en una comunidad de lectores”<sup>37</sup> realizado por las autoras Alba Viviana Carreño Lescano, María del Pilar Chávez Escobar y María Fernanda Lombana, cuyo objetivo principal fue analizar situaciones de lectura en dos comunidades de lectores en aulas de primer ciclo para identificar las condiciones didácticas que potencian el diálogo a partir de la lectura de literatura de niños y uno de los objetivos específicos era describir algunos elementos que permiten la conformación de una comunidad de lectores en aulas de primer ciclo. La metodología empleada por las investigadoras y, como se puede confirmar en el documento publicado por ellas, fue de corte cualitativo bajo el enfoque de sistematización de experiencias didácticas para la producción de saberes desde la práctica docente.

---

<sup>37</sup> Carreño Lescano, Alba Viviana; Chaves Escobar, María del Pilar; Lombana Bohórquez, María Fernanda; Leer literatura para hablar de nosotros: dialogar (en el aula) en una comunidad de lectores. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá 2015

En el documento referencia como instrumentos empleados un cuadro general de situaciones de lectura, un instrumento de planeación y diario de campo. Las conclusiones a las que llegaron las investigadoras, son: existen diferentes propuestas que potencian el diálogo en una comunidad de lectores de ciclo inicial, por lo cual, es recomendable que el docente realice una buena planeación de la actividad lectora.

Algunas situaciones permiten que los niños se conecten con la historia mientras que en otras fluye el diálogo compartiendo sus puntos de vista con la docente y entre pares, lo cual es una característica del proyecto que aquí se está formulando. Además, el hecho de que el niño pueda ser subjetivo y opinar respecto a la historia que está leyendo lo va convirtiendo en una persona que lee críticamente, que es el fin de la investigación que se ejecutó por medio de la lectura de fábulas.

Por su parte, las investigadoras también concluyeron que las docentes jugaron un rol fundamental a la hora de realizar las diversas actividades pues se convirtieron en mediadoras del conocimiento y motivadoras del acto de leer, esto permite a los niños acercarse a la lectura y disfrutar de ella.

Las investigaciones llevadas a cabo a nivel nacional tomadas como referencia para la presente investigación, son pertinentes en el sentido de que se fundamentaron en el desarrollo del pensamiento crítico y la lectura de diversos textos. Se observó que algunas estrategias ejecutadas en las investigaciones están relacionadas con los objetivos que se plantearon en el presente proyecto, por ejemplo, uno de los autores determinó el nivel argumentativo que poseían los estudiantes y mediante la intervención se evidenció mejoras en este proceso, el cual está relacionado con el pensamiento crítico. Así mismo, uno de los antecedentes tuvo un enfoque indagador lo cual demostró avances en los niveles de pensamiento. La población con la que se llevó a cabo el proceso investigativo en una de las propuestas contaba con seis años de edad, al igual que los estudiantes que participaron en este proyecto.

**4.1.3 Antecedentes regionales.** Durante la consulta de antecedentes a nivel local se ha observado, hasta el momento, que no hay publicaciones de trabajos de investigación relacionados con el tema de este proyecto, es decir el desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura de fábulas. Por lo tanto, los antecedentes que se relacionan a continuación son de trabajos realizados a nivel departamental.

La investigación realizada por Martha Juli Moreno en el año 2013, titulado “fomento de la lectura: significado de una experiencia entre pares desde el libro álbum”, cuyo objetivo es caracterizar el significado de una experiencia de fomento de lectura, con niños de quinto grado a partir de lo que ha representado para sus participantes la vivencia de la promoción de la lectura entre pares y la lectura del libro álbum.<sup>38</sup> En la investigación realizada con un total de 37 estudiantes, 5 docentes y 1 directivo docente de una Institución Educativa de Santander. El enfoque empleado es el cualitativo y el método es el etnográfico puesto que fue posible una lectura minuciosa sobre lo que significó para una comunidad y sus participantes la experiencia en el proyecto del Club de lectura y comunicación desde la vivencia de la promoción de la lectura y la lectura del libro álbum.<sup>39</sup>

Para la recolección de la información se emplearon técnicas como cuestionario, entrevista de grupo focal y análisis documental. La investigadora desarrolla su trabajo teniendo en cuenta el trabajo colaborativo, puesto que cuenta con un grupo de niños líderes del club de lectura que motivan a sus compañeros a leer y como lo retrata la investigación donde uno de los niños afirma que *con la ayuda de su compañera ha logrado ver más allá de las palabras de las palabras e imágenes* que trae el libro y ha aprendido a hacerse preguntas y mirar más allá de lo aparente, que con ella aprende a ir más allá en su lectura.

---

<sup>38</sup> Maldoando Moreno, Martha Mireya. Trabajo de grado para optar por el título de magister en Pedagogía. Universidad Industrial de Santander. 2013

<sup>39</sup> Ibid. p. 54

La autora concluye que los niños son el punto de partida para pensar y construir proyectos de lectura y escritura. El trabajo comunitario confirma los alcances de la formación entre pares en la que todos tienen un papel importante debido a que aprenden de los otros y con los otros.

Otro antecedente que contribuye a esta investigación porque trabaja tanto el enfoque constructivista como el trabajo colaborativo es el trabajo titulado “Proceso de aprendizaje de la lengua escrita con niños de preescolar desde el socio constructivismo con el apoyo de recursos informáticos”<sup>40</sup> cuyo autor es Alexander Silva Cardozo. Ésta investigación presenta como objetivo general Proceso de aprendizaje de la lengua escrita con niños de preescolar desde el socio constructivismo con el apoyo de recursos informáticos y uno de los objetivos específicos con los que se pretende alcanzar ese objetivo nos habla de establecer la influencia del trabajo colaborativo en el proceso de apropiación de la lengua escrita.

El investigador empleó el enfoque cualitativo con diseño de Investigación – Acción (IA). El investigador hace énfasis al afirmar que diseñó las estrategias y actividades, pero las aplicó la profesora de preescolar, es decir que usó la técnica de observación no participante. Los instrumentos utilizados fueron notas de campo, como ya se mencionó observación no participante, cuestionarios, la entrevista semi-estructurada.

Durante la intervención el investigador empleó diferentes actividades culturales como títeres, lectura en voz alta, manipulación de textos, lo cual motivó a los niños y tuvieron una mayor disposición hacia la alfabetización. Por su parte, también menciona que el trabajo colaborativo permitió a los niños desenvolverse a través de

---

<sup>40</sup> Silva Cardozo, Alexander. Proceso de aprendizaje de la lengua escrita con niños de preescolar desde el socio constructivismo con el apoyo de recursos informáticos. Universidad Industrial de Santander 2016

sus competencias para generar ZDP y ayudar a los compañeros del aula. Por ese motivo esta investigación es un referente para este trabajo puesto que muestra que el trabajo colaborativo es una estrategia de aprendizaje en los niños.

La motivación de la docente también fue útil en el logro del objetivo propuesto lo cual nos demuestra una vez más que para que un proyecto de lectura genere verdaderos cambios en los estudiantes, la mediación del docente es fundamental. Por último, el uso de herramientas informáticas también genera motivación hacia la lectura y escritura por parte de los niños.

La “propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico” cuyo autor es Luis Alfredo Mantilla Forero<sup>41</sup>, se convierte en un antecedente para este proyecto. El autor emplea el enfoque cualitativo y como metodología la Investigación- Acción (IA), lo cual se evidencia al aplicar la fase diagnóstica por medio del cuestionario y de la observación participante. Con base en ello, realizó su intervención por medio de una secuencia didáctica. Como objetivo, buscaba que los estudiantes logaran comprender textos de manera intertextual apoyándose en diferentes textos escritos y discursos por medio de videos, llevando a los estudiantes a pensar de manera crítica sobre temas relacionados con su realidad.

Algunas de las acciones realizadas por parte del autor fueron debates sobre artículos donde inicialmente se evidenciaba falta de argumento en las respuestas de los estudiantes, la comprensión tenía características literales, basadas en opiniones de sentido común o en lo que habían escuchado de otras personas. Los estudiantes reflexionaron desde la primera sesión que les faltaba pensar de manera crítica y eso fue un detonante para que se motivaran a ir más allá de lo literal y con el paso de las sesiones se observa como ellos mismos comienzan a hacer

---

<sup>41</sup> Mantilla Forero, Luis Alfredo. Propuesta Pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico. Universidad Industrial de Santander 2009.

comentarios cada vez más críticos y ya no se limitaban tanto a repetir lo que el texto trabajado en clases decía.

El autor concluye en cuanto al impacto causado en los estudiantes y la dirección que la clase de lengua castellana tomó para ellos, que esta propuesta les ofreció la oportunidad de tener una clase distinta donde ellos eran los protagonistas de su propio aprendizaje, se manifiesta que el grupo de estudiantes que alcanzó el pensamiento crítico no fue muy alto pero que en general mejoró su capacidad y actitud frente al área. También hace una autoevaluación donde reflexiona sobre la necesidad y, lo difícil que es, hacer una crítica de su propia labor, pero es eso lo que conlleva a mejorar la práctica en el aula y a mejorar las dificultades que presentan los estudiantes pues en ocasiones la forma de trabajar con los estudiantes no permite brindar espacios para motivarlos a ser críticos. Como sugerencia afirma que el trabajo propuesto sería de más provecho si se comienza a involucrar otras asignaturas.

Esta propuesta contribuye a la presente investigación en el sentido en que es desde el área de lengua castellana que se ejecutó el proyecto y se tuvo en cuenta, así como lo dice el autor, la reflexión y crítica de la propia práctica pedagógica con el fin de brindar la mayor cantidad de herramientas posibles para lograr el objetivo de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes participantes en la intervención.

Por último se considera pertinente referenciar como antecedente la “propuesta didáctica para la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga” cuya autora Katherine Julie Paternina Mercado<sup>42</sup> planteó como objetivo de su investigación una propuesta didáctica para la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de

---

<sup>42</sup> Paternian Mercado, Julie Katherine. propuesta didáctica para la lectura de un texto literario con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga. Universidad Industrial de Santander 2016

una institución pública de la ciudad de Bucaramanga determinando de qué manera una propuesta didáctica para la lectura de textos literarios favorece el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado. La metodología empleada estuvo enmarcada bajo los lineamientos del enfoque cualitativo y el método de la Investigación acción. Las técnicas de recolección que se utilizaron en la investigación fueron la entrevista, el grupo focal, observación participante y la encuesta.

Después de realizada la intervención en el aula por medio de talleres investigativos organizados en tres momentos y cada momento subdividido en sesiones y tomando como texto base el libro de Héctor Abad Faciolince “el olvido que seremos”, la autora concluye que es importante permitirles a los estudiantes elegir texto que sean de interés para ellos, pues de esta manera se despierta la motivación y agrado hacia la lectura. El vocabulario empleado en los textos que se tomen como referencia para la estrategia didáctica, deben tener un vocabulario acorde al nivel de los participantes porque de lo contrario la lectura se convertirá en un motivo para hacer sentir al lector frustrado y esto puede influenciarlo para que abandone la lectura. Además, afirma que al implementar la lectura de textos literarios, el maestro investigador debe aprovechar las oportunidades que se presentan en cuanto al debate que pueda generar el texto y que esto se convierta en una posibilidad para aprender a argumentar y mejorar la expresión oral. Finalmente, el manejo que el investigador da al desarrollo de la propuesta permite que los estudiantes muestren avances en su nivel de lectura, logrando convertirse en lectores críticos lo cual depende de los factores de motivación y experiencia que cada participante tenga.

Esta propuesta es tomada como referencia porque evidencia cómo la aplicación de estrategias en el aula puede mejorar los niveles de lectura en los estudiantes y por medio de la reflexión del docente como investigador muestra cómo la implementación de esas estrategias favorece el desarrollo del pensamiento crítico;

es decir, la intervención del investigador en el aula puede mejorar los procesos de aprendizaje en los estudiantes.

Se tomó como referencia los anteriores proyectos porque los autores basaron su experiencia en el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico haciendo uso de una tipología textual, es decir, contenían elementos que son afines a los que se desarrollaron en la presente propuesta. Por medio de los proyectos se demuestra cómo el trabajo con otros genera aprendizajes en los estudiantes y de igual forma, se observó cómo los procesos de lectura mejoran los niveles de pensamiento logrando avances significativos en los estudiantes que participaron en cada una de las intervenciones.

## **4.2 MARCO CONCEPTUAL**

**4.2.1 Enfoque Socio Constructivista.** El ser humano es un ser social por naturaleza. Desde que se nace depende de otros y a lo largo de la vida se van dando diferentes situaciones donde el carácter social del hombre es cada vez más fuerte.

Vigotsky indica que “el desarrollo del ser humano está íntimamente ligado con su interacción en el contexto sociohistórico – cultural”<sup>43</sup> . La escuela no puede desconocer la importancia que tiene la interacción social en el fortalecimiento del aprendizaje, por eso es necesario brindar espacio de construcción de conocimientos en los estudiantes.

Para Vigotsky “<sup>44</sup>las escuelas representaban los mejores “laboratorios culturales” para estudiar el pensamiento y modificarlo mediante la acción cooperativa entre adultos e infantes” este pensamiento se da, entre otras cosas, por la experiencia

---

<sup>43</sup> Chávez Salas, Ana Lupita. Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. Revista Educación Universidad de Costa Rica. p. 59.

<sup>44</sup> Ibid. p. 61.

que tenía como docente, oficio que le permitió interesarse por los problemas de aprendizaje y los procesos educativos de sus estudiantes.

Vigotsky consideraba que “lo esencial no era la transferencia de habilidades de los que saben más a los que saben menos sino es el uso colaborativo de las formas de mediación para crear, obtener y comunicar sentido”<sup>45</sup> lo que confirma que el trabajo colaborativo es esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje.

El auto-cuestionamiento es una estrategia de apoyo a los estudiantes para que logren desarrollar un problema y puedan pasar de los niveles inferiores a los superiores dentro de la zona de desarrollo próximo, en la cual el docente es el facilitador que contribuye para que este desarrollo se logre dar en el estudiante.

Para analizar las relaciones del aprendizaje y desarrollo, Vigotsky plantea dos niveles evolutivos, el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo potencial. En el primero hace referencia a la capacidad que tiene el individuo de resolver un problema de manera individual y el segundo, el segundo hace alusión a la resolución de un problema con la guía de un adulto o de otro compañero con más capacidad. La zona entre estos dos niveles es conocida como la zona de desarrollo próximo (ZDP) que según Vigotsky “Lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante”<sup>46</sup>. Esto quiere decir que es importante la interacción que el estudiante tenga con sus pares. No se debe aislar el proceso de aprendizaje de las relaciones sociales que se generan en el aula. De allí la importancia de que el docente genere espacios donde los alumnos puedan desarrollar diversas actividades bajo los lineamientos del trabajo

---

<sup>45</sup> Vigotski, Lev Semionovich. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, citado por Pacheco G., Jorge Eliécer. El uso de Facebook como apoyo para el Desarrollo de la Escritura De Cuentos. Tesis de grado.

<sup>46</sup> Ibid., p.

colaborativo, por medio de cual todos los integrantes de un grupo tienen como responsabilidad el aprendizaje colectivo, donde no se beneficia o aprende uno solo sino que se llegan a acuerdos para la realización de una tarea y así alcanzar un objetivo que beneficia al grupo en general.

El aprendizaje no está basado en la memoria y la repetición, sino que es resultado de la asimilación y sobre todo la interacción con otras personas. Además, que el proceso de aprendizaje es continuo y dinámico, tal como lo afirma Maldonado Pérez, “El constructivismo sostiene que las personas activamente construyen conocimiento mientras interactúan con su ambiente. Jean Piaget expresa que el aprendizaje consiste en la generación de estructuras cognoscitivas que se crean a través de la modificación de los reflejos iniciales del recién nacido y que se van enriqueciendo a través de la interacción del individuo con el medio”<sup>47</sup>. Lo cual evidencia que la interacción con otros influye en la calidad de los procesos de aprendizaje.

En el momento que el niño ingresa a la escuela se comienza a fortalecer la interacción con sus pares, donde aprende a aceptar la diferencia a través de las diferentes vivencias que experimenta, a respetar al otro que piensa diferente y sobre todo aprende a trabajar de manera colaborativa. “El conocimiento es definido como un proceso de negociación o construcción conjunta de significados y esto vale para todo el proceso de enseñanza-aprendizaje”<sup>48</sup> Por lo tanto, se afirma que la construcción del conocimiento está ligada a la participación que el individuo hace en el grupo al que pertenece, es decir, que el proceso de aprendizaje se fortalece en la medida que la persona interactúe con los demás integrantes del grupo. Por medio del presente proyecto se busca que los estudiantes desarrollen su pensamiento hasta lograr un nivel crítico, el cual les permitirá mejorar también su

---

<sup>47</sup> Maldonado Perez, Marisabel. El trabajo colaborativo en el aula universitaria. Revista Laurus [en línea] 2007. Disponible en <http://redalyc.org/articulo.oa?id=76102314>. p. 265.

<sup>48</sup> ROSELLI, Daniel. Revista Colombiana de Ciencias Sociales. Vol. 2. No 2. 2011. p. 179

desempeño en el contexto social del que hacen parte, no por medio de la competencia, sino del trabajo colaborativo donde cada integrante del grupo asume una responsabilidad que les permitirá a él y a sus compañeros mejorar académicamente al tiempo que optimiza la calidad de su pensamiento. Cuando un estudiante trabaja con sus pares, tiene la posibilidad de aclarar dudas, de ampliar conocimientos y de brindarse apoyo mutuo para alcanzar las metas propuestas en sus actividades académicas.

**4.2.2 Competencia comunicativa.** Al hablar de competencia comunicativa, nos referimos a la capacidad del ser humano para hacer uso de la lengua siguiendo las reglas que la misma establece para ser utilizadas en la interacción social, según palabras de Hymes “el niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde y en qué forma”<sup>49</sup>.

A medida que el ser humano adquiere la habilidad de hablar, la cual se va modificando y madurando con el tiempo, va mejorando su competencia comunicativa y es más consciente cada vez de las reglas que debe seguir con el fin de la comunicación sea efectiva y apropiada.

Dell Hymes afirma que “la competencia comunicativa es el término más general para la capacidad comunicativa de una persona, capacidad que abarca tanto el conocimiento de la lengua como la habilidad para utilizarla. La adquisición de tal competencia está mediada por la experiencia social, las necesidades y motivaciones, y la acción, que es a la vez una fuente renovada de motivaciones, necesidades y experiencias”.

---

<sup>49</sup> HYMES, Dell. Acerca de la competencia comunicativa. Traducido por GÓMEZ Bernal, Juan. 1996. p. 22

Lo anterior nos muestra que para que la persona pueda hacer uso correcto de la lengua, es necesario que exista una interacción con los demás pues es allí cuando se conocen y se ponen en práctica las reglas sociales como saber de qué forma y en qué momento hablar. Las motivaciones que tiene el individuo para comunicarse también juegan un papel importante a la hora de mejorar la competencia comunicativa. Por lo tanto, podríamos afirmar que la comunicación está estrechamente relacionada con el desenvolvimiento del individuo en sociedad.

Por este motivo personas que tienen alguna limitación física (visual, auditiva) aprenden a desarrollar otra clase de lenguaje donde puedan hacer uso de sus sentidos e interactúen con otras personas.

Chomsky en 1965 propuso el término de competencia lingüística y lo definió como “capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación”. Es necesario que exista disposición para que la interpretación de un texto sea lo más acertada posible. De allí la importancia de que la lectura con el fin de desarrollar el pensamiento crítico se comience a trabajar con niños desde los primeros años escolares de tal manera que logren el desarrollo de la competencia lingüística que tengan la capacidad de establecer criterios de juicio y de valor en un texto.

Pero la competencia lingüística por sí sola no da garantía de una buena comunicación. Más tarde, Hymes en 1971 amplía la noción de Chomsky y la concibe como una actuación comunicativa acorde a las demandas del entorno. La definición de Hymes se aparta así del hecho meramente lingüístico y le da cabida a otros aspectos como el social y el psicológico.<sup>50</sup> Con ésta definición, se da relevancia también al trabajo colaborativo pues el aspecto social toma importancia en el desarrollo de la competencia comunicativa. Como ya se mencionó, el ser humano

---

<sup>50</sup> Bermúdez, Lily Y González, Liliana. La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones. En QUÓRUM ACADÉMICO Vol. 8, N.º 15, enero-junio 2011, p. 95 - 110 Universidad del Zulia.

es un ser social y por medio de esa interacción con el otro es que obtiene un aprendizaje más significativo y eficaz.

Por su parte, Carlos Lomas afirma que el aula “es ese escenario comunicativo donde se habla y se escucha...donde se lee y se escribe, donde unos se divierten y otros se aburren”<sup>51</sup>. La forma tradicional de enseñanza donde el estudiante era un actor pasivo, pertenece a otras épocas, hoy el alumno tiene otras expectativas y necesidades, tiene nuevos retos e intereses y es precisamente esa condición la que ha llevado a que la escuela se convierta en ese laboratorio que le permite expresarse y comunicarse de manera diferente a como lo hacía el alumno de la escuela tradicional. Es necesario que el docente reflexione sobre su práctica pedagógica pues en la actualidad no es el transmisor de conocimientos que tiene el control absoluto de la clase. El estudiante de hoy se comunica, pregunta, cuestiona y en el mejor de los casos averigua en diversas fuentes si la información que recibe en el aula es verídica; es decir, el estudiante dejó el papel pasivo en la educación y se convirtió en un agente que posee conocimientos y que manifiesta lo que sabe por medio de su expresión o de sus palabras, convirtiéndose el aula en el lugar apropiado para generar los espacios que requiere para comunicarse.

La competencia comunicativa también está ligada al pensamiento crítico y al aprendizaje colaborativo, donde el estudiante aprende a identificar las situaciones en las que se puede comunicar, de qué manera lo debe hacer siendo respetuoso siempre respecto a la opinión que su compañero tenga. Por lo tanto, para este proyecto la competencia comunicativa se convierte en uno de los factores determinantes para que por medio del trabajo colaborativo se logre desarrollar el pensamiento crítico, pues el uso de ésta competencia permite a los estudiantes ser generadores de espacios que promuevan el respeto a las ideas y el consenso a la hora de realizar las actividades durante la intervención.

---

<sup>51</sup> LOMAS, Carlos. Aprender a comunicar (se) en las aulas. Centro de profesores de Gijón – Asturias. p. 2

Por su parte, el rol que el docente asume en el aula debe pasar de ser un socializador de sus conocimientos a ser un mediador del aprendizaje que desarrolle estrategias en el aula que les permita a los alumnos la promoción de competencias comunicativas teniendo como referente el aprendizaje colaborativo como generador de pensamiento crítico y formador de ciudadanos que tienen la necesidad de transformar y mejorar la sociedad.

**4.2.3 Pensamiento.** Teniendo en cuenta el objetivo del presente proyecto, el cual busca desarrollar el nivel de pensamiento crítico en los estudiantes de grado primero, se ve la necesidad de referenciar este concepto, toda vez que es la habilidad que se pretende desarrollar por medio del trabajo colaborativo. Por lo tanto, se parte de la definición del pensamiento para llegar al concepto del pensamiento crítico.

El pensamiento “es aquello que se trae a la realidad por medio de la actividad intelectual”<sup>52</sup> Para Dewey, “el pensamiento se inscribe en una relación entre lo que ya sabemos, nuestra memoria y lo que percibimos”<sup>53</sup>. Esta “trilogía” como la llama el autor, permite a la persona dar significado a las cosas; además puede crear, inferir y esto es lo que al final producirá el pensamiento.

El pensamiento debe conducir a una acción o un resultado, convirtiéndose esto en una meta a alcanzar.

El pensamiento es una de las habilidades que nos diferencian de los demás seres vivos, pero es necesario ser conscientes de la importancia de desarrollarlo y aprender a pensar y hablar con más coherencia, tal como lo afirma Lipman, convirtiéndose en una búsqueda constante de la verdad. El pensamiento está en

---

<sup>52</sup> Definición de pensamiento. Disponible en: <https://definicion.de/pensamiento/>

<sup>53</sup> Dewey, Jhon. Citado por MOYANO ROJAS, Carmen. El pensamiento según Dewey. Citado 20 de junio de 2017. Disponible en: [http://www.psicologia-online.com/articulos/2010/01/pensamiento\\_dewey.shtml](http://www.psicologia-online.com/articulos/2010/01/pensamiento_dewey.shtml).

ocasiones prejuiciado o parcializado, lo cual evidencia una carencia de pensamiento crítico pues la persona no tiene la capacidad para ser reflexivo, argumentar, “formular preguntas o problemas para llegar a una conclusión probada con estándares relevantes”<sup>54</sup>, según lo afirma Richard Paul y Linda Elder.

Una de las características del pensamiento crítico es que es auto correctivo, lo cual está relacionado con la metacognición, es decir, la capacidad que logra desarrollar el ser humano para hacer una reflexión sobre sus procesos de pensamiento y de la manera como aprende. Por lo tanto, una de las maneras de reconocer un pensador es cuando el individuo tiene esa capacidad de reflexión sobre su propio aprendizaje y busca la manera de mejorar este proceso.

Lipman desarrolló una estrategia llamada Filosofía para niños donde atribuye a la formulación de preguntas un gran aporte para el desarrollo del pensamiento crítico, pues como él lo afirma, “es necesario que desde los seis años el niño se formule preguntas y busque sus respuestas junto a otros”<sup>55</sup> evidenciando que un niño de seis años, orientado por su maestro tiene la capacidad para comenzar a perfeccionar su pensamiento hasta el punto de convertirse en un pensador crítico y se considera como pertinente para esta propuesta el concepto trabajado por Lipman puesto que afirma que el trabajo con otros es una de las estrategias o formas con se podría comenzar a desarrollar el pensamiento crítico en los niños.

Por su parte, la doctora Linda Elder y el doctor Richard Paul coinciden en afirmar que existen unos pasos que llevan al desarrollo del pensamiento crítico. “En primer lugar está el pensador irreflexivo cuando no se es consciente de problemas en

---

<sup>54</sup> Paul, Richard y Elder Linda. Una mini-guía para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas. p. 4. 2003

<sup>55</sup> TÉBAR BELMONTE, Lorenzo, Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del Programa de Enriquecimiento Instrumental del profesor Reuven Feuerstein Indivisa. Boletín de Estudios e Investigación [en línea] 2005, ( ) : [Fecha de consulta: 20 de junio de 2017] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100607>> ISSN 1579-3141

nuestro pensamiento. Luego encontramos en pensador retado que se refiere al momento que nos enfrentamos con problemas en nuestros pensamientos. En tercer lugar, está el pensador principiante que es el que trata de mejorar, pero sin práctica regular. El pensador practicante reconoce la necesidad de la práctica regular. El pensador avanzado es el que continúa practicando y por último el pensador maestro que es el que tiene buenos hábitos de pensamiento y los vuelve parte de su naturaleza”.<sup>56</sup>

Esto nos confirma la idea que para ser pensadores críticos se requiere seguir un proceso muy interesante que sólo se logra a través de la práctica, de la lectura diaria y el análisis detrás de las líneas que hagamos de la misma.

En la guía para el desarrollo del pensamiento crítico<sup>57</sup> se encuentran características del pensamiento crítico, las cuales se explican a continuación: el “cuestionamiento permanente”<sup>58</sup> que lleva al individuo a una constante pregunta y es querer conocer el “porqué de las cosas”<sup>59</sup> y en el aula de clases de grado primero hay encontrar estudiantes a los que les gusta indagar y aclarar las dudas que se presentan en la cotidianidad de la clase, por ejemplo, cuando se lee un texto que contiene un término desconocido.

Otra característica es la “autorregulación” característica que en ocasiones no se nota en las aulas de clase cuando lo estudiantes no logran desarrollar esta habilidad. Esta característica consiste en aprender a “controlar nuestra forma de pensar y actuar”<sup>60</sup> y hacer una reflexión sobre nuestro desenvolvimiento en los grupos sociales a los que pertenezcamos y transformar positivamente todo aquello que no lo es.

---

<sup>56</sup> Ibid. p. 23

<sup>57</sup> Guía para el desarrollo del pensamiento crítico. Ministerio del Perú. 2006. p. 11

<sup>58</sup> Ibid. p. 11

<sup>59</sup> Ibid. p. 11

<sup>60</sup> Ibid. p. 11

Por último, el “control emotivo” es otra de las características del pensamiento crítico, según el texto mencionado antes. Esta característica está muy relacionada con la anterior y nos muestra cómo el pensamiento crítico permite al individuo “recordar que hay que ser críticos ante las propuestas, pero no ante quien los plantean”<sup>61</sup> es decir que la criticidad no sólo se da al momento de leer, sino que se desarrolla y evidencia también en los comportamientos humanos.

Finalmente, se estableció la relación entre la lectura crítica y el pensamiento crítico, donde la primera es “una técnica que permite descubrir ideas e información dentro de un texto escrito”<sup>62</sup> y el segundo es “una técnica para evaluar la información y las ideas para decidir qué aceptar y creer”.<sup>63</sup>

Es así como el pensamiento crítico da validez a la información adquirida por medio de la lectura reflexiva y los conocimientos que el lector posee, por lo tanto se afirma que la lectura crítica y el pensamiento crítico son dos procesos que van de la mano y que se pueden desarrollar de manera simultánea. Para que una persona pueda tomar una postura frente a lo que lee, es porque tuvo la capacidad de comprender lo que el autor quiso decir.

Para lograr el desarrollo del pensamiento crítico es necesario recorrer un camino que lleva al individuo a dejar de ser “un pensador irreflexivo, es decir, no es consciente de los problemas en el pensamiento”<sup>64</sup> a convertirse en un “pensador maestro donde los buenos hábitos del pensamiento se vuelven parte de su naturaleza”<sup>65</sup>

---

<sup>61</sup> Ibid. p. 11

<sup>62</sup> Kurland, Daniel J. Lectura crítica versus pensamiento crítico [en línea]. Eduteka, junio 2003 [citado 20 junio, 2017]. Disponible en Internet: < <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/1/163/184/1>>.

<sup>63</sup> Ibid. p 1

<sup>64</sup> Paul, Richard y Elder, Linda. La mini-guía para el pensamiento crítico conceptos y herramientas. Estados Unidos. Fundación para el Pensamiento Crítico. 2003. p. 23

<sup>65</sup> Ibid. p. 23

Con el fin de lograr avances, se requiere desarrollar las habilidades de pensamiento, las cuales se agrupan en niveles de pensamiento. Estos niveles son el literal, el inferencial y el crítico.

El primero hace referencia a las habilidades que requieren de la utilización de los sentidos para poder desarrollarse. Es así como algunas habilidades del nivel de pensamiento literal son percibir, discriminar, observar, secuenciar. Para el caso de esta investigación se tomaron inicialmente las habilidades de Nombrar – identificar, Identificar detalles y Secuenciar (ordenar). Los siguientes conceptos son tomados de la obra de Maureen Priestley, *Técnicas y estrategias del pensamiento crítico*.

- Habilidad de nombrar – identificar: consiste en utilizar una palabra para identificar algo. Su importancia radica en que “mejora la capacidad para organizar la información y recuperarla en un momento posterior”

- Habilidad de identificar detalles: permite recordar detalles que ayudan para que el individuo tenga una idea acerca de una historia. Además, desarrolla la capacidad de reconocer los detalles que conforman un todo, según Priestley.

- Habilidad de secuenciar: permite establecer prioridades lo cual es de gran utilidad en la organización del pensamiento.

Por otra parte, el nivel inferencial hace referencia a la capacidad para adelantar procesar la información de una manera nueva o diferente. Permite adelantar el posible resultado de una acción. Algunas habilidades de este nivel son, Predecir – estimar, Describir – explicar, Analizar.

- Habilidad de Predecir-estimar: Es útil para hacer uso de los datos que se tengan al alcance y para formular posibles consecuencias.

- Habilidad de Describir-explicar: Permite una comunicación efectiva toda vez que se tenga la capacidad para describir y explicar un suceso con total claridad.
- Habilidad de Analizar: Es separar o descomponer un todo en sus partes. Por medio de preguntas se puede llevar al estudiante a identificar los elementos que hacen parte de una situación y a partir de ellos entender lo que está ocurriendo exactamente.

Por último se encuentra el nivel crítico que es donde el individuo tiene la capacidad para debatir, argumentar, evaluar, juzgar y criticar; haciendo uso de las habilidades adquiridas en los dos niveles anteriores.

- Habilidad de evaluar: permite elaborar juicios con base en criterios y externos. La importancia de esta habilidad recae sobre la necesidad de argumentar la postura que se tome frente a un tema.
- Habilidad de resolución de problemas: Permite al estudiante identificar las posibles soluciones a un problema, considerando las consecuencias que puede traer consigo la toma de decisiones.

En conclusión, las habilidades de pensamiento le permiten al estudiante desarrollar una serie de destrezas que hacen posible que mejore su calidad de pensamiento, las cuales se desarrollan a través de actividades que llevan al alumno a organizar secuencialmente una información, a reflexionar, analizar y evaluar por medio de argumentos una situación específica, haciendo uso lectura de textos, de respuestas a preguntas de comprensión lectora; completando organizadores gráficos y estableciendo diferencias y semejanzas entre dos o más elementos en una narración.

**4.2.4 Trabajo Colaborativo.** Vigotsky basó su teoría en la consideración de que el hombre es un ser social que aprende por influencia del medio, por lo tanto, el conocimiento es un producto de esta interacción y nos habla de tres maneras como el niño resuelve las situaciones y es así como surge primeramente la zona de desarrollo real, en la cual el individuo busca de forma independiente solucionar un problema. Cuando esto no ocurre, acude a la ayuda de un adulto o un par para que con su colaboración pueda encontrar una respuesta a la situación problema que esté resolviendo, a lo que denominó zona de desarrollo potencial. Ahora, a esa distancia entre estas dos zonas, se encuentra la zona de desarrollo próximo la cual se favorece cuando existe la interacción con los demás<sup>66</sup>

Lo anterior indica que el trabajo colaborativo es fundamental en la adquisición y formación de nuevos conocimientos, pues el niño tiene la posibilidad de aprender con otros cada vez que no tenga la capacidad de hacerlo de manera individual.

En este proyecto se tuvo en cuenta el trabajo colaborativo pues como se ha mencionado en otros apartes, algunos estudiantes tienen mayor dominio del proceso lector que otros y un aporte significativo fue que todos los estudiantes con los que se ejecutó la investigación participaron, puesto que aprendiendo con otros puede lograrse un aprendizaje más significativo.

Ahora bien, se puede definir el aprendizaje colaborativo como “la expresión más representativa del socio constructivismo educativo”<sup>67</sup> en donde los estudiantes trabajan en pequeños grupos con un fin no individual, sino que todos centran sus esfuerzos en alcanzar una meta y el trabajo finaliza cuando todos los miembros del grupo hayan realizado la tarea propuesta.

---

<sup>66</sup> LUCCI, Marcos Antonio. Pontificia Universidad católica de Sao Paulo. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. La propuesta de Vygotsky: la psicología socio histórica. 2006

<sup>67</sup> ROSELLI, Néstor Daniel. Teoría Del Aprendizaje Colaborativo y Teoría de la Representación Social: Convergencias y Posibles Articulaciones. Revista Colombiana de Ciencias Sociales. Vol. 2. Medellín 2011

La estrategia didáctica del trabajo colaborativo permite al estudiante no sólo ser el protagonista de su propio aprendizaje, sino que también le permite ayudar a sus pares en la adquisición del saber de una materia o tema, lo cual refuerza positivamente la convivencia en el aula y genera espacios de intercambio con otros individuos que tienen diferente manera de pensar y actuar, es decir, que el trabajo colaborativo fortalece la vivencia de valores en el aula mejorando las relaciones interpersonales, mientras se aprende entre pares.

También se puede definir el trabajo colaborativo como una estrategia que consiste en “trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes”<sup>68</sup>, donde se busca que el estudiante “aprenda no solamente del docente, sino que contribuya también a lo que aprenden sus compañeros y compañeras de equipo”<sup>69</sup>. Es decir, que el aprendizaje colaborativo permite el trabajo en equipos que fortalezcan y faciliten el conocimiento, donde cada integrante aporta sus saberes en la consecución de las metas colectivas. Contrario a lo que ocurre con la estructura individualista de la actividad y la estructura de la actividad competitiva. En la primera, el estudiante sólo interactúa con el docente, su ritmo de aprendizaje no depende ni está ligado del rendimiento y avance del resto del grupo y el docente es el único que aclara las dudas que se presentan durante el proceso académico. Este tipo de actividad genera individualismo en los estudiantes. La segunda, también trabaja la individualidad y el alcance de sus objetivos, depende “si y solo si, los demás no lo consiguen”<sup>70</sup>, esto genera también un ambiente competitivo entre los estudiantes a la hora de aprender.

Trabajar colaborativamente en el aula permite que el desempeño de los estudiantes sea cada vez mejor pues entre pares se busca la solución a las dudas que van

---

<sup>68</sup> Johnson, David W; Johnson, Roger T y HOLUBEC Edythe J. El aprendizaje cooperativo en el aula. p. 5

<sup>69</sup> Pujolàs Maset, Pere. VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. PONENCIA: Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. 2009. p. 10

<sup>70</sup> Ibid., p. 10

surgiendo durante el proceso de aprendizaje y la consecución de los objetivos es un logro para todos los integrantes del equipo.

Una de las características presentes en esta estrategia es que las personas que conforman el equipo, se organizan para poder cumplir el objetivo que se hayan propuesto y desarrollan actividades cooperativas en beneficio del bienestar grupal. Algunas consideraciones que se deben tener en cuenta al momento de conformar equipos de trabajo colaborativo es que preferiblemente sean heterogéneos pues esto permite es el constante diálogo y apoyo entre quienes lo conforman.

El docente tendrá como rol el ser guía y un co investigador. Es un acompañante en la construcción del conocimiento; realiza una observación de los estudiantes y solo interviene o interactúa cuando es necesario hacerlo para orientar el proceso que están llevando sus estudiantes. También es necesario que les permita a sus alumnos la reflexión y retroalimentación del trabajo que están desarrollando con el fin de garantizar la consecución de las metas propuestas al iniciar la tarea.

Algunas ventajas del aprendizaje por medio del trabajo colaborativo propuestas por Mills<sup>71</sup> encontramos que los estudiantes “recuerdan por más tiempo el contenido aprendido y desarrollan habilidades de pensamiento crítico”; por lo tanto, la importancia del aprendizaje colaborativo para esta propuesta, radica en la forma como éste puede contribuir en el mejoramiento de la calidad del aprendizaje en los estudiantes de grado primero y en el desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura de fábulas, estrategia que pretende generar espacios de trabajo colaborativo con el fin de desarrollar habilidades sociales, cognitivas y psicológicas convirtiéndose en el enfoque pedagógico ideal para la propuesta que se realizó con los estudiantes de grado primero pues aportó significativamente a la consecución de los objetivos establecidos.

---

<sup>71</sup> Mills. Citado en el documento Aprendizaje Colaborativo Técnicas didácticas. Disponible en [http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo\\_academico/metodo\\_aprendizaje\\_colaborativo.pdf](http://www.itesca.edu.mx/documentos/desarrollo_academico/metodo_aprendizaje_colaborativo.pdf)

Uno de los elementos que determina el éxito en el trabajo colaborativo es la interdependencia positiva, definida como “el mecanismo que logra e incentiva la colaboración dentro de los grupos de trabajo. Los estudiantes tienen una razón para trabajar juntos”<sup>72</sup> De esta manera cada uno de los integrantes trabaja por el bien común, para alcanzar la meta establecida para el grupo en conjunto, es decir, que la interdependencia positiva se contrapone al concepto de trabajo individualista y a la competencia personal, pues todos los miembros del grupo son responsables de los avances de sus compañeros.

Para que exista un buen trabajo de grupo es necesaria la asignación de roles, tanto para estudiantes como para el docente. Los primeros deben aprender a “ser responsables con el aprendizaje... y estar motivados a aprender”<sup>73</sup> De esta manera el alcance de los objetivos que estén planteados para la actividad a desarrollar serán más factibles alcanzarlos. Por otra parte, es necesario que el docente se convierta en un “diseñador instruccional”<sup>74</sup>, es decir, que establezca objetivos, tareas, la estrategia para la conformación de los grupos, definir tiempo y espacio para la realización de las actividades. También se requiere que el docente sea un “mediador cognitivo”<sup>75</sup> Barrow afirma que cuando el docente emplea estrategias de enseñanzas facilitadoras en pequeños grupos, “desarrolla el pensamiento de los estudiantes o habilidades de razonamiento (resolución de problemas, metacognición, pensamiento crítico)” llevando a los estudiantes a encontrar respuestas acertadas por medio del uso de las preguntas. Por último, el docente debe cumplir con la tarea de “docente como instructor”<sup>76</sup> que enseñe a sus estudiantes a trabajar colaborativamente y a resolver los problemas que se presenten mientras trabajan con otros.

---

<sup>72</sup> Collazos, César Alberto. Mendoza, Jair. Cómo aprovechar el aprendizaje colaborativo en el aula. Universidad de la Sabana. Educación y educadores. Vol. 9, No 2. 2006. p. 65

<sup>73</sup> Ibid. p. 67

<sup>74</sup> Ibid. p. 67

<sup>75</sup> Barrow citado por Collazos, Cesar... p. 68

<sup>76</sup> Ibid. p. 70

El trabajo colaborativo permite a los estudiantes ser responsables, trabajar en equipo, escuchar, reflexionar; se preocupan por el rendimiento de cada integrante del equipo y realizan una constante explicación de los conceptos, reforzando de esta manera su proceso de aprendizaje.

**4.2.5 Lectura.** Es uno de los procesos más emocionantes que aprende el ser humano el cual puede llevarle a descubrir nuevos mundos y comprender mejor el suyo. Según lo afirma Lerner, por largo tiempo, “la comprensión lectora fue entendida como la extracción del significado transmitido por el texto. En este sentido, es posible afirmar que el significado se encontraba en el texto y el rol del lector se restringía a encontrarlo”<sup>77</sup> Es decir, sólo se daba cabida al nivel literal donde el estudiante se limitaba a conocer lo que decía un autor y repetirlo sin permitírsele cuestionarlo. Hoy en día se ha dado mayor trascendencia a ir más allá del nivel literal permitiendo el cuestionamiento y reconociendo el valor que tiene la posición que toma el lector frente a la lectura que realiza.

Cuando el niño comienza el proceso de la lectura le emociona encontrar y leer diferentes textos con el fin de decodificar y practicar la habilidad que está desarrollando.

La lectura constituye uno de los ejes fundamentales del currículo, ya que es considerado “uno de los aprendizajes más importantes, indiscutidos e indiscutibles, que proporciona la escolarización”<sup>78</sup>

De allí la importancia de motivar al niño desde los inicios de este proceso a leer e ir llevándolo para que poco a poco desarrolle esta habilidad y mejore sus procesos de pensamiento.

---

<sup>77</sup> UNESCO. Aportes para la enseñanza de la lectura. 2016. p. 11.

<sup>78</sup> Cassany, Daniel; LUNA, Marta y SANZ, Gloria. Enseñar lengua. 9° edición. Barcelona. 2003. p. 193

La publicación Aportes para la enseñanza de la lectura de la UNESCO, encontramos un aporte de Martos, en la cual diferencia dos momentos de la historia en cuanto a lectura se trata y él lo denomina “cultura híbrida”<sup>79</sup>. En su planteamiento explica la diferencia entre la “cultura letra y la cultura digital o mediática o ciber sociedad”<sup>80</sup> La primera representa la época donde la biblioteca, enciclopedias y otros medios impresos eran el recurso utilizado por la escuela y la segunda cultura se refiere la época donde los “nativos digitales”<sup>81</sup> hacen uso de las herramientas informáticas y /o tecnológicas de la actualidad.

Según lo planteado por el autor no hay que dejar de lado la manera como en otros momentos de la historia se buscaba una tarea, por ejemplo, es necesario que la escuela muestre las ventajas de las dos fuentes de conocimiento empleadas a lo largo de la historia y “crear puentes”<sup>82</sup> entre las dos, sin dejar de lado ninguna de ellas.

La escuela no puede ser ajena a la realidad y a los retos que traen las nuevas tecnologías y en lugar de verlo como un distractor (como es visto por muchos docentes) debe ser aprovechado como un aliado a la hora de motivar a los estudiantes para que se despierten el gusto por la lectura y sobre todo para que aprendan a cuestionarse, a pensar de manera crítica y puedan tener argumentos válidos que puedan ser defendidos en medio de los grupos sociales en los que se desenvuelve.

---

<sup>79</sup> Aportes para la Enseñanza de la Lectura. Este informe ha sido elaborado por MIDE UC por encargo de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago. Página 13

<sup>80</sup> Ibid. p. 13

<sup>81</sup> Ibid. p. 13

<sup>82</sup> Ibid. p. 13

Para Cassany es necesario desarrollar algunas “destrezas mentales o procesos cognitivos tales como anticipar, aportar conocimientos previos, hacer hipótesis, verificarlas, elaborar inferencias y construir un significado”<sup>83</sup>

Todo lo anterior conlleva a que se realice una lectura crítica. En el aula de clases, al momento de realizar el acto de leer con los estudiantes es necesario llevarlos por esas etapas que le permitirán al niño formar un concepto y le abrirá las puertas a un nuevo conocimiento del cual él es el protagonista. No podemos dejar de lado los conocimientos previos pues estos son fundamentales al momento de llevar al alumno a que los confronte con ese nuevo conocimiento, es allí donde se ve el verdadero sentido crítico de la lectura.

Tanto el lector como el texto juegan un papel importante en la construcción de nuevos conocimientos. “La lectura es un proceso interactivo, en que se da una transacción entre el lector y el texto.”<sup>84</sup> El lector debe tener la capacidad de descubrir, de ir más allá del texto, de transformar su conocimiento o de sentar su posición frente al mismo.

Existen varias maneras de leer en el aula que son motivadoras en el proceso que se lleva a cabo con los niños cuyas edades corresponden al grado primero que es donde se desarrollará la presente propuesta. Algunas de estas modalidades como lo referencia Pérez Abril y Catalina Roa, son “la lectura en voz alta por parte de la docente o de un lector invitado”<sup>85</sup> Esta estrategia permite que los niños antes de iniciar su proceso lector sean introducidos en el mundo de la lectura. Sin embargo,

---

<sup>83</sup> CASSANY, Daniel. Tras las líneas sobre lectura contemporánea. Editorial Anagrama. Barcelona 2006. p. 21

<sup>84</sup> GUARDIA DE VIGGIANO, Nisla Victoria. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica Lenguaje y Comunicación. Volumen 25. Costa Rica 2009. p. 100

<sup>85</sup> PEREZ ABRIL, Mauricio, ROA CASAS, Catalina. Herramienta para la vida: hablar, leer y escribir para comprender el mundo. Referentes para la didáctica del lenguaje en el primer ciclo. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito – SED, 2010. p. 40

considero importante resaltar que la persona encargada de leer, debe hacer una preparación del texto de tal manera que tenga en cuenta los diferentes matices de la voz, lo cual logrará captar la mayor atención posible de los niños. Otra de las modalidades de lectura mencionadas es la “lectura comentada en grupos pequeños”<sup>86</sup> donde se agrupa a los niños (cinco o seis, sugieren los autores) para que lean un mismo texto y luego entre ellos comentan y debaten lo que acaban de leer. De ésta manera se evidencia la construcción de un pensamiento crítico por medio del trabajo colaborativo, puesto que las ideas y opiniones respecto a lo leído se comparten y de esta manera el niño puede escuchar diferentes puntos de vista, sentar su posición, lo cual le dará bases para desarrollar su pensamiento crítico.

En cuanto a la lectura crítica, esta no se basa solamente en “entender el texto, tampoco es expresar sin ningún criterio una opinión. Sí en cambio es realizar de él una interpretación, fruto de la comprensión (...) es agregar significado, aplicándolo al mundo de la vida”<sup>87</sup> Con esto se concluye que la lectura realizada de manera crítica es necesaria para que el lector pueda emitir un juicio de valor ante el texto y que de la comprensión que logre del mismo puede tener argumentos para hacer una interpretación de la lectura. Es importante tener en cuenta también que la lectura crítica brinda al lector herramientas que puede aplicar a su cotidianidad.

El acto de leer no debe estar regido sólo por decodificar textos como lo dice Cassany en su libro *tras las líneas*, es decir no es solo convertirse en personas alfabetizadas, sino que es necesario saber cómo se lee, tener la capacidad de comprender, interpretar y plantear argumentos manifestando los acuerdos o desacuerdos que se tengan con lo dicho por el autor el autor.

---

<sup>86</sup> *Ibíd*, p. 42

<sup>87</sup> Cely, Alexander, Sierra Villamil, Gloria. *La lectura crítica, creativa e investigativa para el desarrollo de las competencias comunicativas, cognitivas e investigativas en la educación superior*. Cuaderno de investigación. Bogotá: Universidad EAN, 2011. p. 17

Según Cassany, “la persona crítica es la que comprende autónomamente el propósito lingüístico, y los puntos de vista particulares que subyacen a los discursos que le rodean. También toma conciencia del contexto en el que se ha elaborado dicho discurso y puede construir sus propios discursos alternativos que defiendan sus posiciones personales”<sup>88</sup>

Al hablar de lectura crítica se hace referencia a la capacidad de leer las líneas, es decir, la comprensión literal que se hace del texto. Con la lectura crítica se busca que el lector tenga la capacidad de ir un poco más allá, leyendo entre líneas lo que significa tener la capacidad de inferir la información que no se encuentra explícita en el texto y con la práctica de la lectura llegar a un tercer nivel que es leer detrás de las líneas donde demuestra capacidad de comprender la intención del autor y lograr articular las ideas propias con las propuestas en el texto tomando una posición argumentada basada en el conocimiento que se tiene. La posición que toma la persona que lee el texto puede girar en el mismo sentido o no que plantea el autor.

Por otra parte, la lectura presenta tres momentos, según lo afirma Isabel Solé en su obra *Estrategias de Lectura*. En primer lugar, se encuentra la fase “Antes de la lectura”<sup>89</sup>. Entre sus características se destaca la motivación que el maestro debe hacer para la lectura. Para esto, se requiere de una activación de saberes previos por medio de un diálogo maestro-estudiante donde se presenta el texto identificando imágenes, título, la estructura que emplea el escritor. De igual forma, es importante y significativo para el estudiante cuando se le brinda la oportunidad de “relacionarlo con aspectos de su experiencia previa”<sup>90</sup>

---

<sup>88</sup> Cassany, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Universidad de Barcelona. p. 113 - 132

<sup>89</sup> Solé, Isabel. Estrategias de lectura. Ed. Graó. 1992. p, 77

<sup>90</sup> *Ibíd.*. p. 91

Otra estrategia que propone Solé es establecer predicciones sobre el texto, por ejemplo, a partir del título y las imágenes, el docente puede indagar la concepción que se forma en el pensamiento de los estudiantes. Las predicciones no son absurdas, según lo afirma la autora, puesto que le brindan al lector la opción de formular hipótesis que podrá comprobar por medio de la lectura. Esta hipótesis puede cumplirse y en caso de no ocurrir, el individuo las puede ajustar.

Un segundo momento de la lectura es durante la lectura, donde el lector puede verificar sus predicciones y “comprobarlas o sustituirlas por otras” según Solé en su obra *Estrategias de lectura*. Este proceso genera comprensión del texto que se está leyendo.

En este momento se puede incluir el trabajo con otros. El acompañamiento que hacen los pares en el proceso de lectura es significativo para mejorar los niveles de comprensión de un texto.

Por último, se encuentra el momento al que la autora llama “después de la lectura”. En esta fase, Solé afirma que todo no debe quedar en la lectura y la comprensión de la misma, sino que es necesario plantear diversas estrategias que permitan evaluar el aprendizaje generado por el texto. Es así como se puede hacer uso de estrategias como la elaboración de resúmenes, identificación de ideas generales y formular preguntas.

Los tres momentos de la lectura planteados por Isabel Solé fueron tomados como punto de referencia para los momentos de lectura en las diferentes sesiones de la intervención en el aula. No se debe dejar de lado el protagonismo que el estudiante posee durante el momento de la lectura, pues su motivación propia le permitirá leer, comprender, adquirir nuevos conocimientos y aplicarlos a su vida personal.

**4.2.6 Texto narrativo: La fábula.** Un texto narrativo es “una forma de expresión que cuenta hechos acontecidos a seres humanos, animales o seres antropomorfos, es decir, cosas u objetos”<sup>91</sup>

Tiene una estructura definida por momentos cronológicos dividida en un inicio, nudo y final.

En esta propuesta se empleó la fábula como el tipo de texto para lograr el desarrollo del pensamiento crítico en los niños de grado primero.

La fábula es definida como un texto por lo general corto, donde objetos inanimados o animales realizan actividades y presentan comportamientos humanos, a lo que llamamos personificación.

Basados en el artículo de Juan Carlos Dido<sup>92</sup>, en la actualidad la fábula no goza de un lugar dentro de las preferencias lectoras puesto que muchas veces es confundida con la “leyenda”.

Aristóteles concebía la fábula como la manera “particular de disponer las acciones en un texto literario”<sup>93</sup> más adelante la fábula se conoce como una “composición literaria” basada en las costumbres, creencias y tradiciones de los pueblos.

Carlos Ayala citado por Dido, afirma que “las fábulas han nacido con el lenguaje y por ello es inútil fijarles una única cuna”<sup>94</sup> Lo anterior reconoce la fábula como una manera de contar lo que pasaba en la cotidianidad desde épocas muy antiguas. Tiene sus cimientos en el pueblo que de alguna manera quería contar lo que

---

<sup>91</sup> Textos narrativos. Disponible en: [http://www.joveneslectores.sems.gob.mx/biblio\\_sems/interactivos/literatura/borrador/pdf/narracion.pdf](http://www.joveneslectores.sems.gob.mx/biblio_sems/interactivos/literatura/borrador/pdf/narracion.pdf)

<sup>92</sup> Dido, Juan Carlos. Teoría de la Fábula. *Espéculo, Revista de Estudios Literarios*, 2009, vol. 41.

<sup>93</sup> Ibid. p. 1

<sup>94</sup> Ayala, Carlos. Prólogo a Antología de fábulas. Círculo de lectores. Barcelona. Citado por DIDO, Juan Carlos. Teoría de la fábula. *Espéculo, Revista de Estudios Literarios*, 2009, vol. 41.

sucedía en el diario vivir y por medio de la enseñanza que deja al final hacer una crítica al comportamiento humano. Esta idea la reafirma Bernardo Canal Feijóo, nos habla que la fábula es “del pueblo, de su patrimonio espiritual auténtico, la forma ingenua y necesaria de proyectar un pensamiento filosófico empírico”<sup>95</sup>

**4.2.6.1 Características de la fábula.** Entre las características de la fábula se encuentra que puede estar escrita en verso o en prosa, son intemporales, es decir que no se sitúan en un tiempo o época en concreto, por lo general son cortas, al final la historia hay una enseñanza o moraleja que tiene como fin hacer una crítica hacia ciertos comportamientos y actitudes de los seres humanos y como ya se mencionó hace uso de la personificación.<sup>96</sup>

Para Aristóteles, la fábula “ha de ser entera y completa, es decir, ha de tener principio, medio y fin así pues, el orden implica sucesión, esto es, tiempo”<sup>97</sup>, el cual está ligado a uno de los tres criterios en los que se “fundamenta la lógica de la fábula sea el criterio de causa y efecto, sea el de la verosimilitud o el del paso (cambio) de la dicha a la desdicha o al revés, el tiempo aparece como una realidad indisociable de la fábula”<sup>98</sup>. Es decir, el concepto de tiempo que caracteriza una fábula no depende de un momento histórico sino de la serie de cambios internos que hacen pensar al lector que la narración cuenta un acontecimiento donde el autor registra paso a paso lo que ocurrió.

Otra característica de la fábula es que por lo general es contada por un narrador, es decir, relata los hechos en tercera persona y en orden cronológico.

---

<sup>95</sup> Canal Feijóo, Bernardo. Burla, credo, culpa en la creación anónima. Nova. Buenos Aires. Citado por Dido, Juan Carlos. Teoría de la fábula. *Espéculo, Revista de Estudios Literarios*, 2009, vol. 41.

<sup>96</sup> Características de la fábula. Disponible en: [http://www.materialesdelengua.org/LITERATURA/TEXTOS\\_LITERARIOS/CUENTOS/contar/fabula\\_caracteristicas.htm](http://www.materialesdelengua.org/LITERATURA/TEXTOS_LITERARIOS/CUENTOS/contar/fabula_caracteristicas.htm)

<sup>97</sup> Garrido Domínguez, Antonio. Teoría de la literatura y literatura comparada. El Texto Narrativo. España 1996. p. 165

<sup>98</sup> Ibid., p. 165

“La extensión de la fábula se rige por el criterio de lo que pueda abarcar la memoria del espectador (lector)”<sup>99</sup> de allí que una de las características es la brevedad de la fábula, lo cual se convierte en una oportunidad para trabajar este tipo de textos con los niños de grado primero.

**4.2.6.2 Elementos de la fábula.** Entre los elementos de la fábula, están primeramente los personajes que en su mayoría son animales. La fábula ha sido utilizada como crítica política y social y los animales, han sido tomados como referentes para categorizarlos y personificar los vicios que muchas veces demuestran el lado negativo del hombre.

Por lo general, “la fábula presenta dos personajes principales, donde uno de ellos plantea una situación y el otro presenta una resistencia y de esa tensión surge el desenlace. Actúan como protagonista y antagonista donde el primero realiza la acción y el segundo opone una reacción”<sup>100</sup>

Las acciones, otro elemento de la fábula, se caracterizan por ser pocas, pero esto no por la brevedad sino por ser una característica propia de esta tipología textual. Las acciones pueden ser ejecutadas por uno o más personajes, cuando las acciones son realizadas por más de un personaje la fábula manifiesta un enfrentamiento entre ellos.

Por otra parte, los objetos demostrativos la fábula intenta probar o criticar alguna conducta humana, por lo tanto, dentro de la narración se presenta un objeto en la mayoría de las veces, que será el centro de la situación que se presente entre los personajes el cual ayudará a dar un desenlace a la historia. Este objeto es llamado demostrativo.

---

<sup>99</sup> Ibid., p. 165

<sup>100</sup> Dido, Juan Carlos. Teoría de la fábula. Espéculo. Revista de estudios literarios. Universidad Complutense de Madrid. 2009. p. 6 Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero41/fabula.html>

Finalmente se encuentra la moraleja, definida como “<sup>101</sup>la tesis de la fábula, expresada en un juicio, precepto, observación, proverbio, conclusión, axioma, instrucción, sentencia y otros términos propios”

Algunas fábulas como las de Esopo que relacionan la moraleja al final de la narración y en otras como las de Fedro la encontramos al inicio de la misma. Cabe resaltar que algunas ocasiones la moraleja está implícita brindándole así al lector la posibilidad de dar su propia interpretación. Otras están referenciadas de manera explícita, es decir, que el autor o uno de los personajes expresa la reflexión basada en la narración.

**4.2.6.3 Principales fabulistas:** Entre los principales fabulistas se destacan:

**Esopo:** (600 – 564 a.C) en la Grecia clásica se le atribuyó a Esopo la invención de la fábula. La historia no es muy clara y precisa en cuanto a su procedencia, de hecho, se llegó a dudar de su existencia, pero Heródoto lo describe como un esclavo con grandes habilidades para realizar relatos que proporcionaban una enseñanza (lo que conocemos hoy como fábulas). Criticó ciertas conductas de los líderes religiosos de la época utilizando la fábula como medio para hacerlo. Como venganza fue acusado de sacrilegio y lanzado desde lo alto de una roca.

**Fedro:** fue un esclavo que recobró la libertad y pudo desarrollar su trabajo literario. Sus fábulas se caracterizan por ser una protesta social a las costumbres de su época. Se le atribuye ser el primero de los poetas en escribir las fábulas en verso con el fin de que fueran leídas de manera autónoma. En su tercer libro afirmaba que su objetivo no era censurar individuos sino describir la vida misma y las costumbres de los hombres.

---

<sup>101</sup> Ibid. p. 7.

**Juan Bautista de la Fontaine.** Poeta francés cuya fama se debe a sus doce libros de fábulas, las cuales estaban escritas en verso y eran protagonizadas por animales que actúan como seres racionales y tenían un objetivo era ofrecer una enseñanza moral. Representante de la fábula en el siglo XVII escribió baladas, cuentos, fábulas, poemas, operas, castas en prosa y en verso.

**Félix María Samaniego.** Escritor español, famoso por sus fábulas morales. Para escribir sus fábulas se inspiró en fabulista como Esopo, Fedro y La Fontaine. Su estilo para escribir las fábulas era sencillo, espontáneo y tenían una finalidad didáctica. Ataca el orgullo, la pereza, la ambición, la maldad y la hipocresía.

En el presente trabajo de investigación fue tomada la fábula para ser trabajada con los niños de primer grado, debido a su brevedad, a la atención que llaman las historias de animales, el lenguaje sencillo que se utiliza y a la gran herramienta que posee como lo es la moraleja, la cual facilita y promueve de una manera más eficiente el desarrollo del pensamiento crítico en los niños.

**4.2.7. Aprendizaje significativo.** Uno de los retos de la educación es impactar positivamente a los estudiantes y generar en ellos la necesidad de adquirir nuevos conocimientos. A lo largo de la historia se puede observar que las formas de enseñanza han variado de una generación a otra, siendo el método memorístico la principal fuente de conocimientos en otras épocas. Actualmente, la escuela ha visto la necesidad de replantear su manera de enseñar y es así, como el aprendizaje significativo ha logrado convertirse en uno de los principales desafíos para la pedagogía de hoy.

El principal exponente del aprendizaje significativo es David Ausubel, quien afirma que “el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas,

conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva”<sup>102</sup>, es decir, que para que exista un aprendizaje es necesario que en el individuo se generen una serie de cambios en cuanto a sus ideas y conocimientos adquiridos con anterioridad.

Para Ausubel<sup>103</sup>, existen dos formas en las que el aprendiz incorpora el conocimiento a su estructura cognitiva, a las cuales les da el nombre de “significativo y repetitivo”. La primera hace referencia a la relación que se da entre la información nueva y la que ya posee el estudiante. Cabe resaltar que la nueva información no debe ser arbitraria, es decir, que debe tener una intención definida, no se deja nada al azar, todo tiene una razón de ser. Para que esta forma de conocimiento sea efectiva, el docente puede promover diferentes estrategias que presentan la información de manera gráfica, tales como mapas conceptuales y organizadores gráficos.

Por su parte, la forma repetitiva se basa en el aprendizaje mecánico donde el estudiante muestra una actitud que favorece la memorización de la información. Sin lugar a dudas, esta forma de incorporar el aprendizaje resulta menos atractiva para generar pensamiento crítico, pues este proyecto buscó motivar a los estudiantes a desarrollar las habilidades del pensamiento.

Cuando un estudiante aprende significativamente, los conocimientos adquiridos “serán más estables menos vulnerables al olvido y permitirán la transferencia de lo aprendido, sobre todo si se trata de conceptos generales e intrigadores”<sup>104</sup>

Por lo tanto, si lo que se busca es que el estudiante aprenda no solo para una evaluación, sino para que tenga la capacidad de discernir entre un punto de vista y

---

<sup>102</sup> AUSUBEL, David. Psicología educativa. Citado por DÍAZ BARRIGA, Frida Y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México. 2010.p. 28

<sup>103</sup> *Ibíd.*, p. 30

<sup>104</sup> DÍAZ BARRIGA, Frida Y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México. 2010.p. 34

otro y pueda argumentar críticamente su concepto frente a algo, es pertinente llevar a cabo el aula acciones que generen el aprendizaje significativo.

### **4.3 MARCO LEGAL**

La constitución política de Colombia, la ley general de educación, el decreto 1860 por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales; los lineamientos curriculares y los estándares de competencia en el área de lenguaje, son estamentos legales que se retoman en la presente propuesta como una muestra de la educación como derecho en el país, con las cuales se busca fortalecer los procesos de aprendizaje en niños y jóvenes.

Es así como la Constitución Política de Colombia<sup>105</sup>, que surge en el año 1991, incluye algunos aspectos fundamentales sobre la educación, referenciados en el siguiente aparte:

Consagra como un derecho de toda, persona, y la define como un servicio público que tiene una función social. Señala claramente los fines de la educación; las responsabilidades del Estado, la sociedad y la familia; su obligatoriedad; los alcances de la gratuidad; la obligación que le corresponde al Estado y la concurrencia de la nación y las entidades territoriales en su dirección, financiación y administración, fija los derechos de los particulares para fundar establecimiento educativo (...) y determina expresamente la financiación de la educación preescolar, primaria, secundaria y media.<sup>106</sup>

---

<sup>105</sup> Constitución política de Colombia 1991.

<sup>106</sup> En línea <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=7382>. Recuperado 12 de junio de 2016

Artículo 27: El Estado garantiza las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra.

Artículo 44: Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión.

Artículo 67 establece:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura.

La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente.

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.

Por su parte, la Ley 115 de febrero 8 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación<sup>107</sup>, dispone lo siguiente:

Artículo 20: Objetivos generales de la educación básica. Son objetivos generales de la educación básica:

---

<sup>107</sup> Ley 115 de febrero 8 de 1994. Página 19

- a) Propiciar una formación general mediante el acceso, de manera crítica y creativa, al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico y de sus relaciones con la vida social y con la naturaleza, de manera tal que prepare al educando para los niveles superiores del proceso educativo y para su vinculación con la sociedad y el trabajo;
- b) Desarrollar las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente;
- c) Ampliar y profundizar en el razonamiento lógico y analítico para la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, la tecnología y de la vida cotidiana;
- d) Propiciar el conocimiento y comprensión de la realidad nacional para consolidar los valores propios de la nacionalidad colombiana tales como la solidaridad, la tolerancia, la democracia, la justicia, la convivencia social, la cooperación y la ayuda mutua;
- e) Fomentar el interés y el desarrollo de actitudes hacia la práctica investigativa, y
- f) Propiciar la formación social, ética, moral y demás valores del desarrollo humano.

Por su parte, en los lineamientos curriculares que son “orientaciones pedagógicas, epistemológicas y curriculares definidas por el Ministerio de Educación Nacional”<sup>108</sup> se convierten en un apoyo para la fundamentación y planeación de las áreas consideradas como obligatorias según la ley 115 de 1994. Esto, sumado al aporte que hace cada institución y la experiencia docente, representan un referente para direccionar el trabajo pedagógico.

---

<sup>108</sup> MEN. Lineamientos curriculares [en línea] Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html> [Citado el 13 de junio del 2017]

En los lineamientos curriculares del área de lengua castellana se encuentra el concepto de la lectura como un “proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. El significado, (...), no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión”<sup>109</sup>.

Como se ha mencionado en otros apartes de esta propuesta, la importancia de la lectura no es sólo la decodificación y el leer sin un sentido claro; para que exista una comprensión, se hace necesaria la interacción entre el lector, el texto y el contexto, estos son los tres protagonistas al momento de leer. Con la ausencia de uno de ellos no se daría significación y la lectura perdería valor.

Otro aparte de los lineamientos curriculares del área de lengua castellana dice que “el núcleo del proceso lector es la comprensión lectora y no la velocidad, que debe estar siempre condicionada a la comprensión”<sup>110</sup>. Ahora, muchas veces escuchamos y se promocionan cursos o talleres que preparan para la lectura rápida dejando de lado lo que realmente importa y es desarrollar la lectura crítica que es la que al final de cuentas formará ciudadanos capaces de responder y tomar decisiones coherentes y sensatas.

El documento de lineamientos curriculares fue tomado como referente para ésta investigación porque brinda herramientas clave en cuanto a la lectura.

Los estándares básicos de aprendizaje son “referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los estudiantes durante su vida escolar”<sup>111</sup>

---

<sup>109</sup> Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos curriculares de la lengua castellana. Editorial magisterio. Bogotá, 1998.

<sup>110</sup> *Ibíd.* p. 47

<sup>111</sup> MEN. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, ciencias y Ciudadanas. [en línea] Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-116042_archivo_pdf.pdf) [Citado el 13 de junio de 2017]

Según los estándares básicos de competencias del lenguaje, uno de los campos fundamentales en la formación del lenguaje es la pedagogía de la literatura, la cual obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura (...) y que, por otra parte, les permitan enriquecer su dimensión humana, su visión de mundo y su concepción social a través de la expresión propia, potenciada por la estética del lenguaje <sup>112</sup>

Por su parte, el decreto 1860, en su artículo 42 hace referencia a la conformación de bibliobancos que deberán tener el material escrito suficiente (textos escolares, libros de consulta, material audiovisual, informáticos y similares; para uso de los estudiantes y en el párrafo del mismo artículo menciona que “con el propósito de favorecer el hábito de lectura y una apropiación efectiva de la cultura, el plan de estudios deberá recomendar lecturas complementarias a las que ofrezca el bibliobanco”.<sup>113</sup>

Como se puede apreciar, las políticas de estado por medio del Ministerio de Educación Nacional consideran la lectura como algo fundamental para el enriquecimiento de la visión que se tiene del mundo y como base para llenar de significado su propia experiencia. Pero para esto es necesario orientarlos a encontrar el gusto por la lectura la cual debe ser espontánea y no impuesta a la fuerza. El momento de la lectura debe ser un momento fascinante para el niño no un castigo y tampoco debe estar alejada de su realidad, de su experiencia.

Todas estas estrategias son una oportunidad de mejora de la calidad de nuestros niños y jóvenes.

---

<sup>112</sup> Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos de competencias del Lenguaje. Bogotá. 1° Edición. 2006. p. 25

<sup>113</sup> MEN. Decreto 1860 de 1994. Citado el 13 de junio

Los documentos citados anteriormente (leyes, decretos y directrices del MEN) son tomados como referentes para esta propuesta porque brindan diversas herramientas en cuanto a la lectura de la cual se puede decir, es la columna vertebral del proyecto que se realizará. Además, buscan responder a las exigencias del mundo actual donde el docente debe abordar la enseñanza desde una perspectiva que desarrolle competencias en sus estudiantes, convirtiendo su práctica pedagógica en un ente generador de conocimiento tanto para él como para sus alumnos.

## 5. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

La institución educativa donde se ejecutó la investigación es la Escuela Normal Superior Cristo Rey ubicada en la zona urbana del municipio de Barrancabermeja en la comuna dos. De carácter oficial y mixta que tiene como finalidad la formación de docentes. Cuenta con una sola sede que brinda educación en los niveles de pre escolar, básica primaria y secundaria, media y el programa de formación complementaria, cuyos egresados obtienen el título de Normalista Superior y pueden desempeñarse como docentes en los grados de pre escolar y básica primaria.

El modelo pedagógico de la institución es Creativo Humanizante con enfoque Constructivista y Tendencia Ecológica<sup>114</sup>. Con referencia al modelo pedagógico Humanizante, el PEI de la institución se fundamenta en las teorías del Padre José Gras y Granollers, Emmanuel Mounier y Lacroix. Por su parte, el enfoque constructivista está basado en los teóricos Jean Piaget, David Ausbel, Lev S. Vigotsky, Jerome Bruner y Jurgen Habermas.

En cuanto a la creatividad que expone el modelo educativo de la institución se toma la teoría de Graciela Aldana, Gardner y Nelson López; éste último nos habla de los núcleos temáticos que son aplicados en la Escuela Normal Superior Cristo Rey como la estrategia pedagógica por medio de la cual se busca generar un aprendizaje significativo.

La Escuela Normal surge en el municipio de Barrancabermeja como una necesidad de nombrar docentes capacitados para ejercer su labor en las diferentes instituciones educativas puesto que los nombramientos recaían sobre personas no

---

<sup>114</sup> Proyecto Educativo Institucional Escuela Normal Superior Cristo Rey. Barrancabermeja. Año 2010. P. 54 – 72

idóneas para enseñar y formar a la generación de la época y es así como en el año de 1966 son graduadas las primeras maestras quienes comienzan a impartir sus conocimientos a la niñez barranqueña.

Los estudiantes pertenecen en su mayoría a los estratos uno, dos y tres. Algunas de las familias se caracterizan porque los padres no cuentan con una fuente de ingresos fija, dependiendo de trabajos con contratos a corto plazo. Hay familias tanto disfuncionales como nucleares. Algunas reciben sus ingresos económicos de la realización de trabajos informales. Sin embargo, una parte de la población estudiantil cuenta con recursos que les permiten satisfacer sus necesidades básicas.

La investigación se llevó a cabo en el 1-2. El grupo estaba conformado por treinta y cinco estudiantes de los cuales veinte eran niñas y quince niños. La muestra fue tomada por conveniencia debido a que la docente investigadora ejercía su labor pedagógica con ese grupo. En su gran mayoría, contaban con el acompañamiento y compromiso de los padres de familia en el proceso escolar de los estudiantes lo cual se convierte en una fortaleza al momento de llevar a cabo las acciones que se trabajaron durante la investigación. Cabe resaltar que la mayoría de acudientes cuentan con un nivel académico que les permite reforzar en casa y hacer acompañamiento al proceso académico y formativo de sus hijos y quienes no lo pueden hacer por la poca disponibilidad de tiempo debido a sus labores económicas, buscan apoyo en institutos o docentes que se encarguen de asesorías de tareas. A nivel general la población estudiantil se caracterizó por mostrar interés y motivación por las labores académicas.

## 6. METODOLOGÍA

### 6.1 ENFOQUE INVESTIGATIVO

El proyecto que se llevó a cabo tuvo un enfoque cualitativo y el diseño de la investigación acción (IA) con la cual se promovieron cambios en las prácticas de aula puesto que el investigador pudo realizar una reflexión crítica sobre su quehacer pedagógico. Este enfoque tiene como propósito comprender un fenómeno pedagógico y poner a prueba una metodología determinada por los datos que se obtienen en el proceso de la investigación. El fin último de esta metodología es buscar solución a los problemas que se detectaron por medio de la observación, el diagnóstico, la reflexión y la intervención.

Algunos de los atributos de esta metodología es que permite al docente ser parte del proceso por medio de su intervención y no ser solamente un espectador, permite el análisis crítico del entorno escolar; es un proceso cíclico de planeación, indagación, desarrollo y reflexión.

Sandoval Casilimas, señala que

Son tres las condiciones más importantes para producir conocimiento, que muestran las alternativas de investigación cualitativa: a) la recuperación de la subjetividad como espacio de construcción de la vida humana, b) la reivindicación de la vida cotidiana como escenario básico para comprender la realidad socio-cultural y c) la intersubjetividad y el consenso, como vehículos para acceder al conocimiento válido de la realidad humana.<sup>115</sup>

---

<sup>115</sup> Sandoval Casilimas, Carlos Arturo. Investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, método y técnicas de investigación social. Módulo 4. 2000. p. 35

Todo esto se da, debido a que la investigación cualitativa acepta como elemento de análisis los prejuicios, las creencias y emociones como elementos que permiten producir conocimientos sobre la realidad humana, según lo dicho por el mismo autor.

Por otra parte, Hernández Sampieri manifiesta que:

El enfoque cualitativo también se guía por áreas o temas significativos de investigación. Sin embargo, en lugar de que la claridad sobre las preguntas de investigación e hipótesis preceda a la recolección y el análisis de los datos, los estudios cualitativos pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos<sup>116</sup>

Es decir, que la investigación realizada bajo el enfoque cualitativo, no tiene una organización lineal y estrictamente secuencial, sino que permite plantear hipótesis en el proceso pues no se busca medir matemáticamente un fenómeno puesto que los participantes de la investigación pueden reaccionar de diferentes maneras, dependiendo de su entorno o aun dependiendo de sus motivaciones personales.

Una de las características de la investigación con enfoque cualitativo es que la literatura puede nutrirse en cualquiera de las etapas, de acuerdo a la necesidad que la investigación muestre. El hecho de que no sea una secuencia estrictamente lineal, permite al investigador regresarse a etapas que ya ha abordado en otros momentos. “la muestra, la recolección, y el análisis son fases que se realizan prácticamente de manera simultánea”<sup>117</sup>.

---

<sup>116</sup> Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, María del Pilar. Metodología de la investigación. Editorial McGraw Hill. Sexta edición. México. 2014.p.7

<sup>117</sup> *Ibíd.* p. 8

Esta investigación se implementó con la participación de estudiantes de grado 1° de la Escuela Normal Superior Cristo Rey y la docente orientadora de grupo, quien trabajaba, además, el área de lengua castellana.

La investigación “Desarrollo del Pensamiento crítico a través de la lectura de Fábulas en estudiantes de primer grado de la Escuela Normal Superior Cristo Rey” fue pensada para ser desarrollada bajo los parámetros del enfoque cualitativo puesto que la investigadora planteó un problema detectado en la institución donde se aplicó el proyecto, no hubo una hipótesis para comprobar, sino que se partió de un diagnóstico aplicado a los participantes. Los datos que se analizaron son datos no estandarizados pues se basaron en la subjetividad de los participantes, sus experiencias y emociones.

Por esto, como se explicará más adelante, las técnicas empleadas para la recolección de datos fueron entrevistas semi estructuradas, observación, revisión documental, diario de campo, entre otras, donde como investigadora se mantuvo en permanente contacto con los participantes para lograr captar la realidad tal como es.

## **6.2 DISEÑO METODOLÓGICO**

El diseño metodológico que se empleó en esta propuesta es la Investigación Acción, de la cual se puede decir que “su precepto básico es que debe conducir a cambiar y por tanto este cambio debe incorporarse en el propio proceso de investigación. Se indaga al mismo tiempo que se interviene”<sup>118</sup>. Como ya se dijo respecto a la investigación cualitativa, con ella se busca dar solución a problemas que han sido identificados por medio de la observación y el diagnóstico. Cada vez que se realiza

---

<sup>118</sup> *Ibíd.* p. 496

recolección de datos por medio de los diferentes instrumentos, se puede llegar a replantear el problema.

Mckernan define la Investigación – Acción “primeramente como un estudio riguroso, sistemático por medio de procedimientos científicos y, segundo, los participantes tienen la titularidad crítico-reflexiva del proceso y los resultados”<sup>119</sup>. Esto indica que por el hecho de tener en cuenta la subjetividad de los participantes, la cual no es medible y varía de una persona a otra, no deja de tener un carácter científico y riguroso, además los participantes hacen parte activa de la investigación por medio de los procesos reflexivos que llevan a cabo.

Mckernan anuncia que la implicación en el currículum de la I.A. se divide en tres clases. Primeramente, “puede servir para mejorar situaciones sociales problemáticas. En segundo lugar, puede aumentar la comprensión personal del investigador. En tercer lugar, puede servir para esclarecer el ambiente social del investigador, o el medio y las condiciones en las que trabaja”<sup>120</sup>. El espíritu observador y reflexivo del investigador, favorece los tres aspectos que se acaban de mencionar en el sentido que posee la capacidad para analizar e intervenir directamente en la situación a investigar. Todo esto conlleva al mejoramiento de los procesos en el aula y, en el caso que nos atañe a ésta investigación, nos permitirá conocer si es posible desarrollar el pensamiento crítico a través de la lectura de fábulas.

El aprendizaje significativo por medio de esta investigación se da a medida que avanza la intervención en el aula, siendo la docente – investigadora una mediadora entre los saberes previos de los estudiantes participantes y el desarrollo del pensamiento crítico.

---

<sup>119</sup> Mckernan, James. Investigación – Acción y Currículum. Ediciones Morata. Primera edición. 1999. p. 25

<sup>120</sup> *Ibíd.* p. 50

A continuación, se mencionan las características del proceso de Investigación Acción desde la concepción de Elliot (tomados textualmente del libro Investigación – Acción y Currículum.)

1. Examina problemas que resultan difíciles para los profesionales en ejercicio.
2. Estos problemas se consideran resolubles.
3. Estos problemas requieren una solución práctica.
4. La investigación-acción deja en suspenso una definición acabada de la situación hasta que se emprende la investigación exploratoria.
5. La meta es profundizar la comprensión del problema del investigador.
6. La investigación-acción utiliza la metodología del estudio de casos en un intento por "contar una historia" sobre lo que está sucediendo y cómo los acontecimientos permanecen unidos.
7. El estudio de casos se comunica desde el punto de vista de las percepciones y las creencias de los que están presentes en el entorno: profesores, niños, etc.
8. La investigación-acción utiliza el lenguaje del discurso cotidiano empleado por los participantes.
9. La investigación-acción sólo se puede validar en un diálogo sin restricciones de los participantes.
10. Debe haber un flujo libre de información dentro de los grupos de apoyo y entre los actores en el proyecto.<sup>121</sup>

Se puede decir que algunas de las características mencionadas se toman como fundamento para afirmar la postura en cuanto al enfoque investigativo a tener en cuenta durante la investigación, porque permitió motivar a la búsqueda de soluciones prácticas en el aula de clases a intervenir. Se mantuvo un constante

---

<sup>121</sup> Elliot, Jhon. La investigación Acción en Educación. Ediciones Morata. Citado por MCKERNAN, James. Investigación – Acción y Currículum. Ediciones Morata. Primera edición. 1999. P. 50

diálogo y observación directa sobre los participantes de la propuesta, permitiéndoles la libre expresión de sus emociones antes los instrumentos y actividades realizadas en cada una de las fases.

Para Lewin, la I.A. es “una actividad emprendida por grupos o comunidades con objeto de modificar sus circunstancias de acuerdo con una concepción compartida por sus miembros de los valores humanos.”<sup>122</sup>

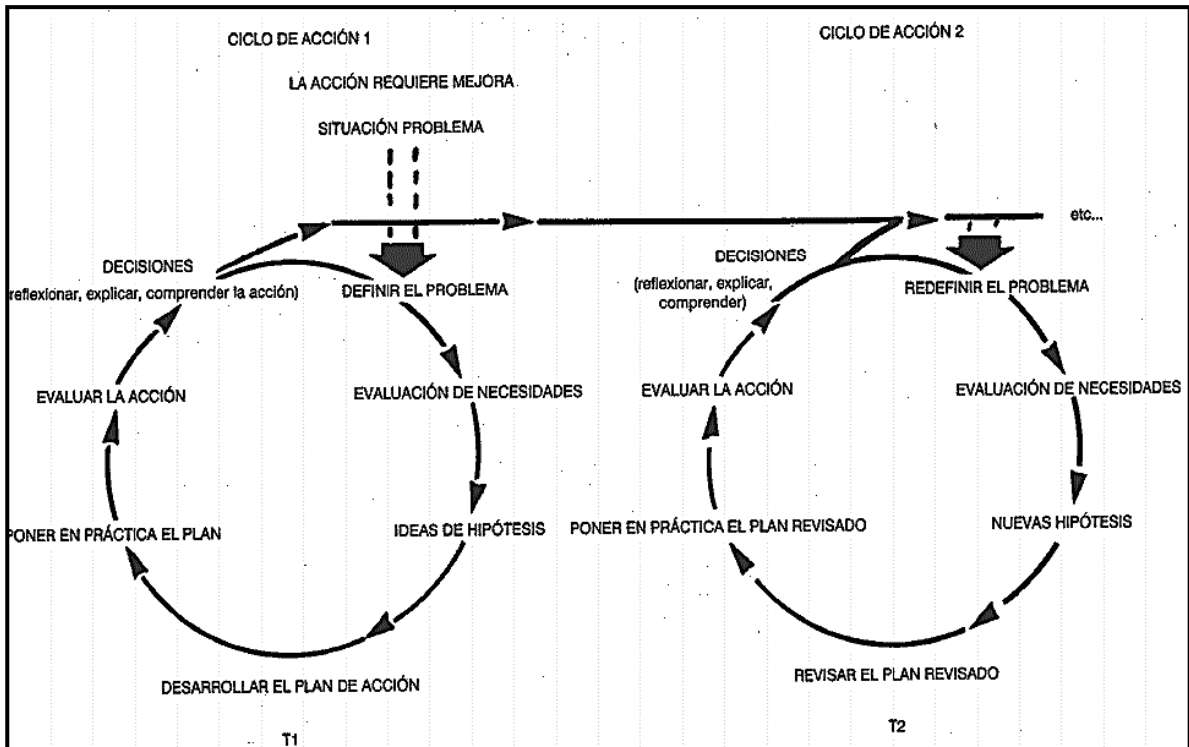
Durante la intervención que se realizó, se estableció como fin, modificar una circunstancia, esta es, desarrollar el pensamiento crítico lo cual redundará en el mejoramiento tanto académico como de actitudes y reflexión frente a situaciones cotidianas. Esta reflexión fue realizada tanto por estudiantes como por la docente que ejecutó la investigación.

Teniendo en cuenta la información anterior se tomó para esta propuesta las fases que a continuación se enuncian. Estas fases están definidas según Mckernan, en los que él denomina “el modelo de proceso temporal” el cual se da a través de ciclos. Cabe aclarar que para este estudio investigativo sólo se realizará un ciclo por el corto tiempo con el que se cuenta para ejecutar la intervención.

---

<sup>122</sup> Lewin, Kurt. Citado por Elliot, Jhon. La investigación Acción en Educación. Ediciones Morata. Cuarta Edición 2000

**Grafica 6.** Modelo de investigación-acción de Mckernan



Fuente: Investigación – acción y currículo. Madrid 1999.

El ciclo que se realizó en esta propuesta estuvo formado por tres fases, las cuales se enuncian a continuación:

1. **Diagnóstico:** la docente realizó un acercamiento a la situación que quiere estudiarse por medio de la observación y aplicación de pruebas diagnósticas a los estudiantes que participaron en la investigación.

Para Mckernan esta fase corresponde a lo que él llama definición del problema que requiere mejora, como propio de esta fase, “se establecen las limitaciones internas

(situadas en la escuela) y externas (en la comunidad) que impide el progreso y se colocan en orden de prioridad”<sup>123</sup>

**2. Diseño e intervención:** a partir de la reflexión de los resultados obtenidos en la fase anterior, la investigadora diseñó y aplicó una secuencia didáctica a los estudiantes, estructurada en talleres, con el fin de resolver los problemas encontrados durante la aplicación del cuestionario en la fase diagnóstica. Por medio de la observación y el análisis documental de las actividades desarrolladas durante las sesiones, se realizará el registro de esta fase para el posterior análisis de resultados. Mckernan define esta fase como desarrollar el plan de acción y ponerlo en práctica. “el plan detallará quién informa a quién y cuándo (...) se pone en práctica el programa, se instala el plan en el entorno y se toman medidas”<sup>124</sup>

**3. Reflexión y evaluación de la propuesta:** finalmente, se analizó los resultados obtenidos para conocer qué tan pertinente y acertada fue la propuesta pedagógica implementada y de qué manera logró impactar a los participantes de la investigación. También se realizó la escritura del informe final. En la presente investigación, se realizó un grupo focal con los participantes por medio de una entrevista semi estructurada. Para Mckernan esta fase tiene como nombre evaluar la acción, donde el profesional en ejercicio se convierte en un “profesor – investigador” que se supervisa así mismo. Esta última fase del primer ciclo, permitió al investigador tomar nuevas decisiones que direccionarán la investigación a futuro.

A continuación, se relaciona la integración entre las fases, objetivos, preguntas directrices, técnicas e instrumentos que se emplearán en la presente propuesta:

---

<sup>123</sup> Mckernan, James. Investigación – Acción y Currículum. Ediciones Morata. Primera edición. 1999. p. 48

<sup>124</sup> Íbid. p. 48

**Tabla 1.** Correspondencia entre las fases y las técnicas

<b>FASE</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>PREGUNTA DIRECTRIZ</b>	<b>TÉCNICA</b>	<b>INSTRUMENTOS</b>
<b>DIAGNÓSTICO</b>	Identificar el nivel de pensamiento que tienen los estudiantes de grado primero a partir de la lectura de fábulas.	¿Cuál es el nivel de pensamiento que tienen los estudiantes de grado primero a partir de la lectura de fábulas?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuestionario</li> <li>- Observación participante</li> <li>- Análisis de documentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Formato de Cuestionario</li> <li>- Diario de campo</li> <li>- Resultado de la evaluación diagnóstica</li> </ul>
<b>DISEÑO E INTERVENCIÓN</b>	Diseñar una secuencia didáctica que involucre las características de la fábula y el trabajo colaborativo para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de grado primero.	¿Qué características debe tener una secuencia didáctica que involucre la fábula y el aprendizaje colaborativo para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de grado primero?	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Taller formativo</li> <li>- Observación participante</li> <li>- Análisis de documentos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Secuencia didáctica</li> <li>- Diario de campo</li> <li>- Protocolo de actividades desarrolladas por los estudiantes</li> </ul>

<b>REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN</b>	Establecer los alcances de la secuencia didáctica basada en la lectura de fábulas y el trabajo colaborativo en relación con el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes del grado primero	¿Cuáles son los alcances de la secuencia didáctica basada en la lectura de fábulas y el trabajo colaborativo en relación con el desarrollo del pensamiento crítico de estudiantes del grado primero?	- Grupo focal  - Observación participante  - Análisis de documentos	- Guion de entrevista semi estructurada  - Diario de campo  - Rejilla categorizando las respuestas de la entrevista del grupo focal.
-------------------------------	--	--	---	--

**6.2.1 Técnicas e Instrumentos de Recolección de Información.** Sampieri define la recolección de datos como el “acopio de datos en ambientes naturales”<sup>125</sup> es decir, que se tiene en cuenta la cotidianidad de los individuos que participan en la investigación y la manera como ellos viven su realidad, tomando como elemento principal sus creencias, sentimientos, pensamientos y su interacción con el medio.

Los datos que se logran recolectar son de gran importancia en el proceso investigativo porque estos son analizados para lograr dar una solución a las preguntas que se van generando durante el proceso y que finalmente permitirán a producción de un nuevo conocimiento.

<sup>125</sup> Hernández Sampieri, Roberto; Fernández Collado, Carlos; Baptista Lucio, María del Pilar. Metodología de la investigación. Editorial McGraw Hill. Sexta edición. México. 2014.p. 347

A continuación, se citan algunas recomendaciones expuestas por Sampieri respecto al papel que desempeña el investigador. Primeramente no debe “inducir respuestas ni comportamientos” esto afectaría el análisis de los datos, no “enjuiciar o criticar” a los participantes por las respuestas que dan debido a que no generarían confianza y de igual manera la participación no será la esperada; “rechazar de manera prudente a quienes tengan comportamientos impropios” pues bien es cierto que los sentimientos de los participantes se tienen en cuenta este tipo de actitudes afectan el desarrollo del proceso de manera negativa. Por último, es necesario que el investigador “lidie con sus emociones”, sin negarlas, pero tampoco permitiendo que estas afecten los resultados.<sup>126</sup>

La investigación cualitativa presenta técnicas e instrumentos que permiten recolectar la información deseada para poder ejecutar cada una de las fases propuestas y lograr el objetivo trazado durante el proceso de investigación. Algunas técnicas que se aplicarán son:

- **El cuestionario:** permite conocer la información impartida por un gran número de personas. Se debe tener en cuenta que su aplicación contenga preguntas abiertas y cerradas de tal forma que el investigador pueda percibir opiniones, emociones y experiencias que sirvan como referente en la investigación. Sirve como “guía”<sup>127</sup> para desarrollar entrevistas con los participantes.

---

<sup>126</sup> Esta información ha sido tomado con base en: el papel del investigador en la recolección de los datos cualitativos, relacionados en el libro Metodología de la Investigación.

<sup>127</sup> Sandoval Casilimas, Carlos Arturo. Investigación cualitativa. 2002. p. 144

**Tabla 2.** Ventajas y desventajas del cuestionario

<b>Ventajas</b>	<b>Desventajas</b>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Es fácil y sencillo de completar.</li><li>2. Proporciona respuestas directas.</li><li>3. La información es cuantificable.</li><li>4. Puede tomar con rapidez respuestas a un gran número de personas.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Lleva tiempo analizarlo.</li><li>2. Las respuestas pueden no ser sinceras.</li><li>3. Las personas que responden a él intentan producir la "respuesta"</li><li>4. Preparar buenos ítems requiere mucho tiempo.</li><li>5. Rellenarlo depende de la capacidad para leer y escribir.</li></ol>

Para Mckernan el cuestionario “es una forma de entrevista por poderes, que suprime el contacto cara a cara con el entrevistador”<sup>128</sup>

En este proyecto la técnica del cuestionario se aplicó en la fase diagnóstica por medio de un formato de preguntas abiertas y cerradas que permitió a la investigadora conocer opiniones de los participantes durante la intervención en el aula.

Se considera pertinencia de esta técnica para la investigación porque proporcionó respuestas puntuales de la información que se requerían para el proceso desarrollado y pudo ser aplicado al mismo tiempo a todo el grupo de estudiantes.

- Observación participante: es continua y permite registrar lo que ocurre en el desarrollo de la investigación. Mckernan la define como “la práctica de hacer investigación tomando parte en la vida del grupo social o institución que se está investigando”<sup>129</sup>. Cabe resaltar que durante la observación se hace necesaria la total disposición del investigador, la cual va más allá de simplemente mirar, es necesario

---

<sup>128</sup> Mckernan, James. Investigación – Acción y Currículum. Ediciones Morata. Primera edición. 1999. p. 145

<sup>129</sup> Ibid. p. 84

registrar sistemáticamente los datos encontrados, lo cual hace pertinente la aplicación de esta técnica en la Investigación acción.

Mckernan cita algunas ventajas de la observación participante, entre las cuales están:

1. Investigación naturalista. El estudio tiene lugar en el medio "natural" de los participantes, y no en una reconstrucción artificial o simulada de laboratorio.
2. Muestreo temporal. El observador, a diferencia de un encuestador, puede tomarse todo el tiempo que haga falta para obtener una muestra representativa del comportamiento, asegurando que las tendencias y las conductas son representativas. La ventaja es que probablemente se muestrearán tanto acontecimientos improbables como probables.
3. Conducta no verbal. El examinador puede tomar notas sobre la conducta no verbal, como el movimiento y los gestos faciales y corporales, que no son asequibles al encuestador de una muestra.

De la misma manera, hace referencia a las desventajas de la observación como técnica de investigación:

1. Dificultad de cuantificar los datos: Los modos no estructurados de observación dependen mucho de la descripción, más que de procedimientos de medición y conteo.
2. Pequeño tamaño de la población observada: El hecho de que un grupo o individuo sea el foco de la observación puede permitir el debate de los resultados sólo en relación con el caso estudiado.
3. Capacidad de generalización. El número de casos estudiados es pequeño, es imposible generalizar los resultados a poblaciones mayores.

4. Reactividad: Con la presencia de un investigador, las personas estudiadas pueden comportarse de manera poco característica.

La observación participante se aplicará a lo largo de las tres fases de la investigación, puesto que la IA requiere de una constante observación del investigador para que de esta manera pueda conocer y tener la mayor cantidad de datos que le serán útiles al momento de evaluar y analizar si la propuesta alcanzó su objetivo.

- **Taller Formativo:** Permite estudiar las situaciones sociales que se presentan en la población con la que se llevará a cabo el proceso investigativo para ser analizadas y cambiadas. Es una estrategia de recolección de información, análisis y planeación, según lo sustenta Sandoval Casilimas. El taller formativo se trabajó en la fase de diseño e intervención por medio de una secuencia didáctica basada en la lectura de fábulas que responda a las necesidades que se detecten por medio de la prueba diagnóstica y que permitan desarrollar el pensamiento crítico.

- **Grupo focal:** permite realizar una charla guiada por el investigador sobre el tema que atañe la investigación teniendo en cuenta a los estudiantes (para el caso de esta investigación). Esta técnica “La entrevista focal es semi estructurada y (...) va enriqueciéndose y reorientándose conforme avanza el proceso investigativo”<sup>130</sup> se aconseja que no sean grupos conformados por muchos integrantes, Sandoval Casilimas recomienda que sean máximo ocho.

En el libro *La investigación en Ciencias Sociales Más allá del dilema de los métodos*<sup>131</sup>, las autoras determinan como una de las características del grupo focal, que este permite recolectar un gran volumen de información cualitativa en poco

---

<sup>130</sup> Sandoval Casilimas, Carlos Arturo. Investigación Cualitativa. Programa de especialización en teoría, método y técnicas de investigación social. ASCUN-ICFES (2003). Módulo 4. 2000. p. 146

<sup>131</sup> Bonilla Castro, Elssy, Rodríguez Sehk, Penélope La investigación en Ciencias Sociales. Más allá del dilema de los métodos Norma 1995 p. 104

tiempo a partir de una discusión con un grupo pequeño, la cual requiere de una planeación cuidadosa. Su duración debe ser de 1 hora 30 minutos, máximo 2 horas.

Durante el grupo focal se dan tres momentos según lo establecido en el libro *Más allá del dilema de los métodos*, los cuales serán brevemente enunciados: la iniciación que es el momento correspondiente a la presentación del entrevistador y los entrevistados. Además, se dejan claras las reglas del grupo focal. La siguiente fase es el desarrollo de la entrevista donde el entrevistador hace preguntas establecidas en el protocolo de entrevista que ha determinado con anterioridad y finalmente el cierre de la entrevista donde los participantes formulan dudas las cuales son respondidas y se da por terminada la actividad. Es recomendable grabar la entrevista del grupo focal con el fin de que el investigador pueda hacer el registro de la sesión de la manera más fiel a la realidad. No se puede olvidar que todos los datos suministrados por los participantes, deben ser estrictamente confidenciales.

Para esta propuesta la investigadora organizó grupos pequeños de estudiantes, según lo sugerido por el autor que se toma para referenciar esta técnica, el cual se planea realizar durante la fase de evaluación. Por medio del mismo se formularon preguntas que permitían indagar sobre temas relacionados con la propuesta y que sean pertinentes al tema de investigación, obteniendo información directamente de los participantes. Esta información dio argumentos para evaluar si la estrategia empleada fue pertinente para el alcance del objetivo propuesto por la investigadora.

- Análisis de documentos: permite al investigador conocer y estudiar la información presentada por medio de las diferentes fuentes. “El propósito del análisis de documentos es poner al descubierto los hechos de la investigación.”<sup>132</sup> El investigador debe hacer una revisión reflexiva para determinar cuáles de los documentos disponibles son pertinentes para la investigación.

---

<sup>132</sup> MCKERNAN, J. Op. Cit., p. 169

Algunas ventajas del análisis de documentos, según Mckernan:

1. Los datos recogidos establecen los hechos retrospectivamente.
2. La información puede ser más creíble que la que se obtiene por medio de cuestionarios y entrevistas
3. Son fáciles de usar y de obtener<sup>133</sup>

Por su parte, el autor referencia también algunas desventajas del análisis documental, por ejemplo,

Los registros pueden ser imprecisos

- 4 Los documentos pueden reflejar el recuerdo del autor
- 5 Obtener algunos documentos requiere de mucho tiempo
- 6 Algunos documentos pueden ser confidenciales.<sup>134</sup>

Esta técnica es pertinente para la presente investigación porque a lo largo de la misma se realizó revisión de diferentes documentos que la enriquecieron y permitieron tener información útil para la consecución del objetivo que se propuso. La investigadora la aplicó durante las tres fases de la investigación. Algunos documentos que se analizaron son el PEI de la institución educativa, Plan de mejoramiento, resultados de Pruebas Saber, ISCE; así como el análisis de la prueba diagnóstica y actividades realizadas por los estudiantes durante la fase de la intervención.

Con base en las técnicas anteriores, se utilizaron los instrumentos que a continuación se referencian.

- **Diario de campo:** Es el instrumento en el cual se registra la información que se obtiene a lo largo de la intervención. Mckernan lo define como “un documento

---

<sup>133</sup> Ibid. p. 170

<sup>134</sup> Ibid. p. 171

personal, una técnica narrativa y registro de acontecimientos, pensamientos y sentimientos que tienen importancia para el autor.”<sup>135</sup>

Se debe tener en cuenta escribir los hechos de manera secuencial, describiendo el ambiente, cuadros, esquemas y toda la información posible que sea pertinente para la investigación.

El instrumento mencionado es pertinente para esta investigación porque permitió a la investigadora registrar lo que ocurría en las sesiones de diagnóstico e intervención, información que fue útil al momento de analizar los resultados de la propuesta porque en él se encontró un relato de los detalles observados en cada sesión, por ejemplo, los comentarios realizados por los estudiantes, los aportes que realizan a cada reunión (sesión). Se considera, como una especie de fotografía escrita de la realidad del aula.

Al momento de hacer uso del diario de campo, la investigadora debía escribir lo que realmente sucedió, acompañado de una reflexión e interpretación de los datos encontrados para que su uso fuera un aporte datos significativos para la evaluación de la propuesta.

- Secuencia Didáctica: Ana Camps la define como “una unidad de enseñanza” y menciona como características propias que “se formula como un proyecto” que tendrá como “objetivo la producción de un texto” y esos objetivos se convierten en los “criterios de evaluación”<sup>136</sup>.

---

<sup>135</sup> Ibid. p. 105

<sup>136</sup> Camps, Anna. *Proyectos de lengua: entre la teoría y la práctica*. Tomado de *Cultura y Educación*. Madrid. Citado por Rincón, Gloria y Pérez Abril, Mauricio en *La pedagogía por proyectos y la secuencia didáctica entendidas como tipos de configuración didáctica*. Fragmento de un módulo virtual diseñado para CERLALC. 2009

Por su parte, Ángel Díaz Barriga, establece tres tipos de actividades a desarrollar durante la aplicación de la secuencia didáctica, esta es, la apertura, el desarrollo y por último el cierre<sup>137</sup>.

Ahora bien, la apertura implica que el docente desarrolle una actividad “detonante” través de una estrategia problematizadora, la cual se puede desarrollar en el aula de clase o puede ser asignada con anterioridad a la sesión. Algunas de estas actividades pueden ser consultas, lecturas, observación de videos, entre otras, bien sea para desarrollar de manera individual o colaborativamente.

Un segundo momento es el desarrollo, donde el estudiante recibe una información que hasta el momento es nueva para él y la confronta con lo que conocía sobre el tema que se esté abordando en la sesión. Esto le permite dar sentido y significado a la información.

Por último, la etapa de cierre implica realizar una síntesis del proceso y el aprendizaje logrado y una reestructuración del pensamiento.

La secuencia didáctica fue empleada durante la fase de intervención que buscaba alcanzar el objetivo referente al desarrollo del pensamiento crítico. Por medio de este instrumento la investigadora recolectó datos significativos, haciendo uso de la observación participante y para su diseño se tuvo en cuenta los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba diagnóstica a los estudiantes con quienes se ejecutó la investigación, las características de la fábula y el aprendizaje colaborativo al planear las actividades relacionadas con los tres momentos de la secuencia didáctica.

---

<sup>137</sup> Díaz Barriga, Ángel. Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? En: Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Septiembre - Diciembre 2013. Vol 17, N° 3, p. 11-33

▪ **Protocolo de entrevista:** La entrevista es definida por Mckernan como “una situación de contacto personal en la que una persona hace a otra pregunta que son pertinentes a algún problema de investigación” <sup>138</sup> la entrevista puede ser estructurada, semi estructurada o no estructurada según lo define el mismo autor. Por su parte, la entrevista estructurada tiene como particularidad que está compuesta por preguntas específicas y el entrevistador no se aparta de ellas. La entrevista semi estructurada permite al entrevistador plantear otras preguntas a medida que transcurre la entrevista. Por otro lado en la entrevista no estructurada, el entrevistador puede pedir al entrevistado que se extienda y amplíe su respuesta, es decir que no se ciñe a un conjunto de preguntas fijas, sino que estas surgen de manera espontánea.

En lo que concierne a este proyecto, para aplicar la técnica del grupo focal, se hizo uso de la entrevista semi estructurada, por medio de la cual la investigadora tenía algunas preguntas preparadas con anterioridad las cuales fueron respondidas por los estudiantes, en algunas ocasiones fue necesario plantear otras preguntas con el fin de que la información que se obtenía fuera lo más clara posible y pudiera ser usada en el análisis de resultados de la investigación. La población entrevistada estuvo conformada por los estudiantes del grado 1º2 de la Escuela Normal Superior Cristo Rey, durante la fase de la evaluación.

### **6.3 CONSIDERACIONES ÉTICAS**

En la presente investigación se tuvieron en cuenta las consideraciones éticas propuestas por Mckernan<sup>139</sup>, estas son:

---

<sup>138</sup> Mckernan, J. Op. Cit., p. 149

<sup>139</sup> Íbid. p. 262

- ✓ Solicitar permiso a las directivas de la institución educativa y a los padres de familia para realizar la investigación.
- ✓ Dar a conocer la investigación a la comunidad educativa.
- ✓ Comunicará a los participantes acerca del objeto de la investigación.
- ✓ Se informará oportunamente a los educandos y acudientes los resultados de la investigación.
- ✓ Mediante autorización de las directivas se revisará los documentos oficiales.
- ✓ Los resultados se deben poner a disposición de los directivos y participantes

## 7. FASE 1: DEFINIR EL PROBLEMA: PRUEBA DIAGNÓSTICA

En la fase diagnóstica, que está articulada con el concepto de Mckernan quien la denomina “definir el problema”, se debe “identificar una situación que requiere mejora”<sup>140</sup>. De acuerdo a la experiencia vivenciada por la investigadora en el aula se diseñó una prueba diagnóstica con el fin de determinar el nivel de pensamiento crítico que poseían los estudiantes del grado 1-2 y de qué manera la lectura de fábulas contribuía al desarrollo del pensamiento crítico.

Para ello, se diseñó una prueba diagnóstica organizada en tres momentos: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. (Ver Anexo A) En el primer momento se realizó una activación de pre-saberes, por medio de la observación de imágenes relacionadas con la fábula seleccionada para la prueba. Los estudiantes fueron orientados por la docente para que identificaran las características físicas de los animales observados, además, respondieron a preguntas que permitían socializar dónde viven, de qué se alimentan, que usos le dan los seres humanos a estos animales, y qué cualidades humanas podrían representar. Los participantes estuvieron organizados en grupos que fueron conformados libremente, es decir, sin mediación de la docente, quién les explicó algunos aspectos puntuales que debían tener en cuenta al desarrollar la actividad que continuaba en el desarrollo de la prueba diagnóstica. Por ejemplo, la docente hizo énfasis en la acción de escuchar a los demás integrantes, llegar acuerdos los cuales serían registrados en la guía entregada para contestar algunas preguntas; así mismo, se les explicó la necesidad de escoger a uno de los integrantes que se encargara de escribir las respuestas a las preguntas de la guía. Fue así como respondieron ¿cómo se llamaría la historia? y ¿qué ocurrirá la historia? Cabe aclarar que estas preguntas estaban relacionadas con las predicciones que los estudiantes hicieron sobre el texto. Luego se socializaron las respuestas generadas en cada grupo de trabajo.

---

<sup>140</sup> Mckernan, James. Investigación – Acción y currículum. Morata. 1999. p. 48

La segunda parte de la prueba diagnóstica, llamada durante la lectura, tuvo como característica el trabajo individual. Para esto, cada estudiante regresó a su lugar y escuchó la lectura de la fábula que hizo la docente. Se solicitó que cada estudiante hiciera una segunda lectura y procediera a contestar una prueba de 12 preguntas cada una con opciones de respuesta. Cada una de las preguntas apuntaba a una habilidad de pensamiento. De estas, cuatro determinaban habilidades de pensamiento literal, tres preguntas pertenecían al nivel inferencial y cinco hacían referencia al nivel de pensamiento crítico. La población intervenida realizó la actividad siguiendo las orientaciones de la docente.

Después de la lectura y responder el cuestionario, la docente organizó a los estudiantes en los mismos grupos que se conformaron al comienzo de la prueba y les entregó nuevamente la guía donde registraron las predicciones de lo que ocurriría en el texto. Los participantes respondieron dos preguntas donde comparaban lo que realmente ocurrió en la fábula y de manera colaborativa llegaron a un consenso para determinar en qué momentos de su cotidianidad pueden aplicar la enseñanza que les dejó el texto. Terminada esta parte, cada grupo de trabajo inventó, en conjunto, un final diferente para la historia y lo registraron en la ficha de trabajo. En este tercer momento los estudiantes compararon las predicciones que realizaron antes de la lectura con la historia que encontraron en el texto y llegaban a un consenso para determinar en qué varió su predicción en relación con la fábula. Finalmente (y como se hizo al principio) un representante de cada equipo se encargó de socializar las respuestas registradas en las guías de trabajo.

Con esta última actividad se buscó observar el comportamiento de los estudiantes al realizar el trabajo colaborativo y establecer un contraste entre lo que se predijo antes de la lectura y la conclusión a la que se llega después de leer el texto y contestar el cuestionario. De igual forma, la aplicación de la prueba permitió determinar el nivel de pensamiento que poseían los estudiantes antes de la

intervención, así como las habilidades en las que presentaban menor desarrollo (Ver Anexo A)

## **7.1 ANÁLISIS DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA**

La propuesta de investigación “El desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura de fábulas en estudiantes de grado primero de la Escuela Normal Superior Cristo Rey” empleó la Investigación Acción como diseño metodológico. Para esto se aplicaron las fases que propone Mckernan en su obra *Investigación – acción y currículum*, donde inicialmente se definió un problema y se evaluaron las necesidades. Para este primer paso, se llevó a cabo un diagnóstico, el cual permitió al investigador tener un acercamiento y conocer la problemática a tratar durante la intervención en el aula. Para Mckernan en este primer momento, se pueden conocer las limitaciones que impiden el progreso y se establece un orden de prioridades en las acciones que permitirán mejorar la problemática que se ha evidenciado en el planteamiento del problema.

Para obtener un diagnóstico de los participantes en cuanto a los niveles de pensamiento, se aplicaron instrumentos que permitieron a la investigadora recolectar la información. Es así como en la primera fase, es decir el diagnóstico, se aplicó la técnica del cuestionario a los participantes, en este caso estudiantes de primer grado.

La fase de diagnóstico tuvo como fin responder a la pregunta ¿Cuál es el nivel de pensamiento que tienen los niños de grado primero a partir de la lectura de fábulas? Así mismo, se observó la manera como los estudiantes llevan a cabo la actividad trabajando colaborativamente, puesto que el trabajo colaborativo es uno de los ejes que fundamenta esta propuesta.

En la aplicación de la prueba diagnóstica participaron los 35 estudiantes del grado primero, de los cuales 20 son niñas y 15 niños. Se diseñó una sesión dividida en

tres momentos: antes, durante y después de la lectura, según lo afirma Isabel Solé en su obra *Estrategias de lectura*.

En el primer momento, se generó una activación de pre-saberes realizando preguntas relacionadas con la información que los estudiantes poseen sobre los asnos y los caballos, puesto que estos animales serán los personajes principales de la fábula que leerán los estudiantes en el segundo momento. Además, se requiere que hagan predicciones sobre lo que consideran acontecerá en la historia que leerán a partir de una imagen tomada como representación gráfica de la fábula. Para Isabel Solé, “las predicciones”<sup>141</sup> se establecen antes de la lectura basándose, entre otras cosas, en el título del texto, en las ilustraciones y en las experiencias propias y conocimientos sobre lo que deja entrever estos índices textuales con referencia al contenido del texto.

También afirma que la información disponible, en este caso el “título y la ilustración”, permiten al lector formularse hipótesis o realizar predicciones sobre el contenido del texto, los cuales pueden ser cercanos a la realidad del mismo o completamente contrarios o no relacionados con la lectura; sin embargo, “las predicciones nunca son absurdas”<sup>142</sup> puesto que permitirá que el lector tenga la curiosidad por descubrir la realidad y ajustar su argumento en caso de predecir aspectos no relacionados con lo que escribió el autor.

Cualquier tipología textual permite hacer predicciones, aunque las narraciones pueden representar para el lector cierto grado de dificultad al momento de ajustarlas al contenido real, siendo aquí fundamental el papel del docente al guiar al estudiante para que pueda reconocer elementos como títulos, ilustraciones, lo que se conoce del autor y logre hacer una predicción del texto.

---

<sup>141</sup> Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*. Ed. Graó. 1992. p, 94

<sup>142</sup> *Ibid.* p. 94

A continuación, se presenta el análisis de cada momento de la prueba diagnóstica. El proceso que se realizó antes de la prueba diagnóstica, en este caso la activación de pre-saberes por medio de la predicción, buscaba tener un efecto positivo en el lector pues despertaba el interés por conocer qué tan cercana a la realidad es su predicción, sintiendo la necesidad de leer y descubrir lo que dice el texto, como lo afirma Solé, “leer es una interacción entre el lector y el texto” y estrategias como la que se acaba de mencionar intervienen de manera favorable para que esa relación se establezca de manera que permita obtener aprendizajes significativos.

**7.1.1 Primer momento.** A continuación, se realiza el análisis de los datos obtenidos con la aplicación de las técnicas establecidas en la metodología de este proyecto: Cuestionario, Observación participante y Análisis de documentos.

**7.1.1.1 Antes de la lectura: activación de pre-saberes. Los datos que se encontraron en este primer momento se obtuvieron de las respuestas dadas por los estudiantes a la pregunta sobre cuáles características físicas conocen ellos que poseen los asnos y los caballos.** Esta pregunta se planteó con el fin de identificar los conocimientos que los estudiantes poseían respecto a los animales que hacían parte de la fábula a lo cual, los estudiantes respondieron oralmente y estuvieron atentos y motivados a participar. Para esto la docente proyectó en el tablero la imagen de un asno y luego de un caballo.

Seguidamente se organizó a los estudiantes en seis grupos de cuatro integrantes y dos con cinco integrantes. Esta organización fue espontánea, en la que cada uno se reunió con los compañeros que consideraba eran los más cercanos y con quienes mejor relación tenía para trabajar. Sin embargo, se notó que algunos no lograban ponerse de acuerdo al momento de registrar sus opiniones en la hoja que se les entregó para que respondieran algunas preguntas que les permitiría predecir lo que ocurriría en el texto y tuvieron discusiones provocadas por sus desacuerdos.

En este momento, los estudiantes debían responder de manera colaborativa las siguientes preguntas, observando una imagen que se relacionaba con el texto: ¿Cómo se llamará la historia? A lo que respondió la mayoría “el caballo y el burro” (o viceversa) a excepción del equipo número cuatro que respondió “el burrito en la ciudad ciudad de velen”. Aquí se evidencia lo que afirma Solé en su obra<sup>143</sup>, en cuanto al uso de la experiencia al momento de predecir un texto, pues el grupo que dio esta respuesta lo relacionó con alguna imagen que ha visto del pesebre que se usa como símbolo de la navidad.

La segunda pregunta buscó que los estudiantes realizaran predicciones sobre el texto, ¿Qué ocurrirá en la historia? Las predicciones hechas por los grupos se basaron en la lectura que hicieron de la imagen que se presentó donde aparece un caballo y un asno y este último carga unos sacos. Por su parte, el caballo no lleva ninguna carga. (Ver Anexo A)

Estas respuestas fueron variadas y a continuación se relacionan en la tabla.

**Tabla 3.** Respuestas predicciones

<b>N° GRUPO DE TRABAJO</b>	<b>RESPUESTA</b>
1	“Que eran amigos y después se separarón”
2	“que el caballo siempre era el mejor amigo del burro”
3	“el caballo le mandaba a burro a que cargara almuadas pesadas”
4	“los casadores quieren casar al burrito”
5	“el burro y el cavallo se buelben mejores amigos”
6	“El caballo y el asno eran grandes amigos”
7	“el caballo se cree más fuerte quel burro”
8	“el burro y el cabayo el caballo se reia del burro”

---

<sup>143</sup> Ibid. p. 93

De acuerdo con la tabla anterior, se afirma que algunas de las respuestas por medio de las cuales los estudiantes predijeron el contenido del texto, estaban alejadas de la realidad de este, como lo afirmaron los grupos 2 y 5, respectivamente: “que el caballo siempre era el mejor amigo del burro”; “el burro y el cavallo se buelben mejores amigos”. Así mismo, durante el segundo momento, los estudiantes pudieron observar que no lograron hacer una predicción cercana a la historia que contenía la fábula. Sin embargo, como lo afirma Solé, ninguna de ellas es absurda porque le permite al individuo “contrastar la información que posee con la que acaba de descubrir y si es necesario puede ajustar las ideas que tenía inicialmente”<sup>144</sup>. Más adelante, al momento de realizar la lectura de la fábula los estudiantes lograron confrontar sus saberes previos y predicciones con lo que el autor escribió, logrando reconocer que la fábula narraba una historia con un enfoque diferente al que ellos pensaron inicialmente. Vale la pena aclarar que para los estudiantes fue un factor sorpresa descubrir la versión del escritor de la fábula, manifestando gestos con los que demostraron que no esperaban la clase de final que tuvo el texto tomado para la aplicación de la prueba diagnóstica. (Diario de campo prueba diagnóstica)

Del análisis de las predicciones emergieron las categorías que no estaban preestablecidas, sino que a medida que se analizaron las respuestas dadas por los participantes iban surgiendo. Por medio de la categorización se determinaron las características comunes de lo que decían los estudiantes con el fin de identificar el nivel de pensamiento que es el objetivo que se planteó para esta fase.

---

<sup>144</sup> Ibid. p. 94

**Tabla 4.** Categorías emergentes de las predicciones

<b>CATEGORÍA</b>	<b>DESCRIPTOR</b>
Relación de amistad entre los personajes	“Que eran amigos y después se separaron” “que el caballo siempre era el mejor amigo del burro” “el burro y el cavallo se buelben mejores amigos” “El caballo y el asno eran grandes amigos”
Superioridad de uno de los personajes de la fábula	“el caballo le mandaba al burro a que cargara almuadas pesadas” “el caballo se cree más fuerte que el burro” “el burro y el cabayo el caballo se reia del burro”
Elementos que no contiene la imagen	“los casadores quieren casar al burrito”

Respecto al descriptor “relación de amistad entre los personajes”, los estudiantes coinciden en afirmar que entre los personajes de la fábula había una relación de amistad, (al afirmar que “El caballo y el asno eran grandes amigos”) puesto que en la imagen sólo se aprecia el caballo y el asno. No hubo una observación más profunda que les permitiera leer la imagen y analizar qué expresión mostraban los personajes por medio de sus miradas y la posición dominante que muestra el caballo, es decir, hicieron una lectura rápida de la imagen sin hacer énfasis en los detalles que les hubiese permitido llegar a una predicción más cercana a lo que está contenido en el texto. Cabe resaltar que cuatro grupos tuvieron esa percepción.

Por su parte, tres grupos lograron interpretar la imagen aportando elementos basados en la observación, identificando la superioridad que muestra el caballo, el cual, en un momento de la narración, se notará cuando no presta atención a la petición del asno ignorándolo por completo. Tuvieron mayor acercamiento en su predicción al notar la sutil sonrisa que tiene el caballo y la carga, que no son almohadas sino sacos llenos con algún producto, que llevaba el asno. Los estudiantes interpretaron esto como superioridad de uno de los personajes en relación con el otro al afirmar “el caballo le mandaba al burro a que cargara almohadas pesadas”

Finalmente, hubo un solo grupo que incluyó un elemento que no se percibe en la ilustración y es un cazador. (Cabe anotar que este mismo grupo fue el único que ante la primera pregunta, respondió algo totalmente diferente a los demás equipos). Se puede decir que los estudiantes que lo conforman están haciendo uso de sus experiencias y lo relacionaron con algún conocimiento o hecho que han vivido. Esta predicción la confrontaron cuando realizaron la lectura de la fábula. Lo que indica que los estudiantes relacionaron sus experiencias con la predicción que hicieron con respecto a la imagen.

Lo anterior muestra cómo los estudiantes brindaron respuestas diferentes a las preguntas que se les solicitaba responder a pesar de que todos los grupos tenían una misma información. Se observó que a pesar de que los estudiantes conformaron los grupos sin mediación de la docente, se presentaron situaciones generadoras de conflicto entre ellos, por ejemplo, se les dificultó ponerse de acuerdo y establecer los roles que cada uno tendría dentro del grupo, los cuales son uno de los elementos del trabajo colaborativo. Lo anterior denota la necesidad de establecer en el aula actividades que mejoren el trabajo colaborativo entre los estudiantes, de tal forma que desarrollen habilidades que les permita realizar diferentes acciones con sus pares con el fin de generar aprendizajes y sobre todo pensamiento crítico.

## 7.1.2 Segundo momento

7.1.2.1 **Durante la lectura.** Para este momento se articuló la propuesta con el trabajo colaborativo a través de un documento guía y un cuestionario de 12 preguntas relacionadas con el texto. (ANEXO A)

El cuestionario aplicado estuvo conformado por 12 preguntas con respuestas de selección múltiple, clasificadas en el nivel de pensamiento literal, nivel de pensamiento inferencial y nivel de pensamiento crítico. Las preguntas relacionadas con los dos primeros niveles de pensamiento crítico tienen opción de respuesta cerrada. Por otro lado, las preguntas que hacen parte del nivel de pensamiento crítico deben ser argumentadas por los estudiantes, explicando el porqué de su selección. Cada pregunta responde a su vez a una habilidad de pensamiento según la teoría de Maureen Priestley<sup>145</sup>. Así mismo fue tomado como referente teórico la guía del pensamiento crítico del Perú documento publicado por el Ministerio de educación del país mencionado, donde se define que “el pensamiento crítico tiene lugar dentro de una secuencia de diversas etapas, comenzando por la mera percepción de un objeto o estímulo, para luego elevarse al nivel más alto en que el individuo es capaz de discernir si existe un problema y cuando se presenta este, opinar sobre él, evaluarlo y proyectar su solución”<sup>146</sup>

En otras palabras, existen niveles para lograr el pensamiento crítico y por medio de un proceso se puede llegar a mejorar los niveles del pensamiento.

También se tomó como referencia a los autores Richard Paul y Linda Elder, quienes definen el pensamiento crítico como “el modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento

---

<sup>145</sup> Priestley, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México. Ed. Trillas 1996(reimp. 2015)

<sup>146</sup> Guía para el desarrollo del pensamiento crítico. Ministerio de Educación del Perú. 2006. p. 9

al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales”<sup>147</sup>

Se seleccionó una fábula de Esopo. “El caballo y el asno”. (Ver anexo A). Es una narración corta que maneja un lenguaje sencillo y de fácil comprensión para los estudiantes participantes que se encuentran en el grado primero cuyo proceso lector inició en el transcurso de este año escolar. Además, algunas características de esta tipología textual permiten al lector desarrollar el pensamiento crítico puesto que contiene elementos como la presentación de una enseñanza o moraleja, así como la manifestación de acciones positivas o negativas relacionadas con los comportamientos humanos, realizadas por los personajes que intervienen en la historia. Isabel Solé en su obra al hablar de este segundo momento, afirma que la lectura es un proceso que permitirá al lector confrontar las predicciones que realizó antes de la lectura y por ende, proporcionará una mayor comprensión del texto.

Solé plantea dos estrategias que el lector usa cuando se enfrenta a un texto: la lectura compartida y la lectura independiente, esta última le permitirá a la persona imponer su propio ritmo y con la práctica puede comprender el texto.

Teniendo en cuenta lo anterior, la docente durante la aplicación del cuestionario, leyó en voz alta la fábula para hacer una mayor contextualización de la historia con el fin de que los estudiantes comprendieran el texto. Luego les pidió a los estudiantes que de manera individual la leyeran nuevamente para proceder a contestar las preguntas del cuestionario. La segunda lectura se hizo con la intención de ampliar la información que les permitiera identificar detalles que aún no habían sido reconocidos en la primera lectura realizada por la profesora.

---

<sup>147</sup> Paul, Richard. Elder, Linda. La Miniguía para el Pensamiento Crítico, conceptos herramientas. Fundación para el pensamiento crítico. 2003. p. 4

A continuación, se relacionan las respuestas obtenidas por medio del cuestionario desarrollado por los estudiantes. Las preguntas del cuestionario se realizaron fundamentadas en los tres niveles de pensamiento que establece Priestley, es decir, que las preguntas se realizaron teniendo en cuenta el nivel de pensamiento literal, el nivel de pensamiento inferencial y el nivel de pensamiento crítico. A continuación, se muestra el análisis de cada uno de los niveles de pensamiento con sus respectivas preguntas y respuestas dadas por los estudiantes.

**7.1.2.2 Nivel de Pensamiento Literal.** Este nivel de pensamiento corresponde a la primera etapa del proceso que se recorre para lograr el pensamiento crítico y las habilidades que la conforman están relacionadas con el estímulo de los sentidos.<sup>148</sup> Por ese motivo las habilidades que hacen parte de este nivel se basan en la observación, percepción, secuenciación, entre otras

**PREGUNTA 1: ¿HACIA QUÉ LUGAR IBA EL HOMBRE CON EL CABALLO Y EL ASNO?**

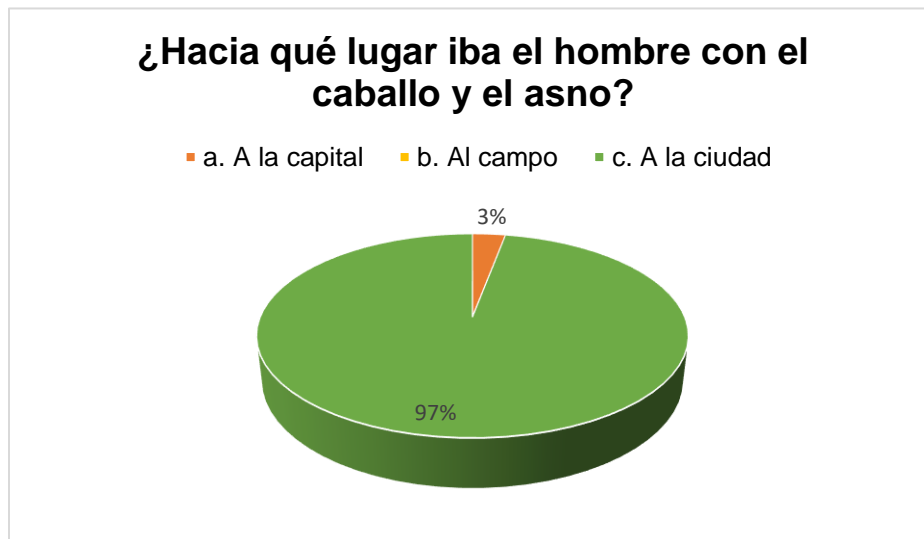
**HABILIDAD: Nombrar identificar**

**RESPUESTA CORRECTA: C**

---

<sup>148</sup> Guía para el desarrollo del pensamiento crítico. Ministerio de Educación del Perú. 2006. p. 54

**Grafica 7.** Análisis pregunta 1



Por medio de la anterior gráfica se puede apreciar que ante la pregunta ¿hacia qué lugar iba el hombre con el caballo y el asno? Los resultados obtenidos se clasifican así, el 97%, es decir, 34 estudiantes contestaron correctamente al indicar que se dirigía a la ciudad. Según la fundamentación teórica que se ha tomado para este análisis, la habilidad de pensamiento que se pretende conocer es la de nombrar – identificar.

Por el contrario, el 3%, es decir, 1 estudiante no acertó con la respuesta correcta, lo que indica que le cuesta identificar lugares o elementos básicos en un texto escrito, información que podrá ser útil al momento de encontrar detalles que le permitan organizar información para ser usada en un momento posterior.

La opción B que también era incorrecta, no fue escogida por ninguno de los estudiantes.

La habilidad de pensamiento que se trabaja por medio de la pregunta mencionada es la habilidad de nombrar, la cual consiste en “utilizar una palabra para identificar a una persona, un lugar, una cosa o un concepto”<sup>149</sup> esta habilidad permite, según la autora, “organizar y codificar la información para que pueda ser utilizada en el futuro”.

Lo anterior indica que la mayoría de los estudiantes cuentan con la capacidad de reconocer y distinguir los lugares que se menciona en un texto escrito y pueden utilizar esta información para ser utilizada en otro momento o en el caso de la fábula empleada para tener claro el contexto en el que se desarrolla la historia.

**NIVEL: LITERAL**

**PREGUNTA 2: ¿CÓMO SE SINTIÓ EL ASNO DURANTE SU RECORRIDO?**

**HABILIDAD: Identificar detalles**

**RESPUESTA: C**

**Grafica 8.** Análisis pregunta 2



<sup>149</sup> Priestley, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México. Ed. Trillas 1996(reimp. 2015) p. 98

Los resultados obtenidos según la gráfica anterior, indica que el 97% de los estudiantes domina la habilidad de identificar detalles y sólo 1 estudiante el cual representa el 3% no contestó de manera correcta la pregunta realizada lo que significa que la habilidad de identificar detalles se debe fortalecer pues aún se le dificulta recordar detalles que le permiten tener una idea general sobre el texto empleado en la prueba.

Con respecto a los estudiantes que respondieron acertadamente demuestran mayor dominio de la habilidad al “poder distinguir las partes o los aspectos específicos de un todo”<sup>150</sup> Esto permite a los estudiantes tener la capacidad de recordar detalles que hacen parte de una ilustración o de una historia los cuales conforman un todo. Para esto es necesaria la observación y la comprensión en el momento de la observación.

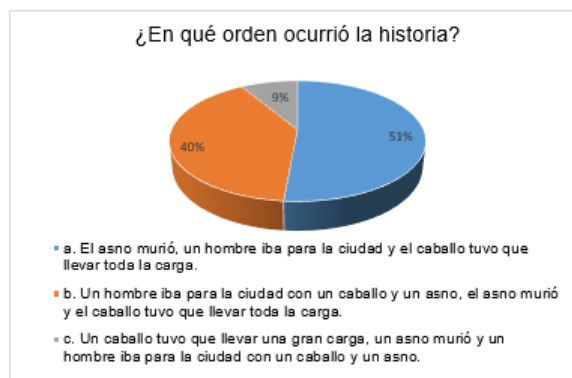
#### **NIVEL: LITERAL**

#### **PREGUNTA 3: ¿EN QUÉ ORDEN OCURRIÓ LA HISTORIA?**

**HABILIDAD: Secuenciar (ordenar)**

**RESPUESTA: B**

#### **Grafica 9. Análisis pregunta 3**



<sup>150</sup> *Ibíd.* p. 102

Respecto a la pregunta número 3 realizada en el cuestionario, se evidencia que el 40% representado en 14 estudiantes, acertó escogiendo la opción B. lo que significa que después de realizar la lectura de la fábula lograron recordar y contrastar la información suministrada en las tres posibles respuestas para determinar el orden en el que ocurrieron los sucesos en la historia.

Contrario a esto, el 51% que corresponde a 18 estudiantes contestó de manera incorrecta. Por su parte, el 9 % que representa 3 estudiantes, seleccionó la opción C, la cual también es incorrecta pues no responde al orden en el que se narran los hechos.

La mayoría de los estudiantes mostraron dificultad al momento de organizar cronológicamente lo ocurrido en la fábula, es decir, que esta habilidad requiere de mayor trabajo y refuerzo para que sea mejorada por medio de estrategias creadas por la docente donde los estudiantes reconozcan la importancia de seguir orientaciones y prestar atención al orden cronológico, elemento clave a tener en cuenta en la realización varias de las acciones cotidianas y en el mejoramiento de las acciones de pensamiento.

La habilidad de secuenciar permite organizar cronológicamente la información. Según Priestley esta habilidad es muy útil en la organización del pensamiento pues facilita el acceso de la información a “nuestros bancos de memoria”<sup>151</sup>.

**7.1.2.3** Nivel de pensamiento inferencial. En este nivel de pensamiento, el individuo “utiliza la información de la que dispone y con base en observaciones puede adelantar un resultado” por ese motivo las habilidades tomadas en este nivel, son predecir, describir-explicar, analizar. A continuación, se presentan los resultados obtenidos y su respectivo análisis.

---

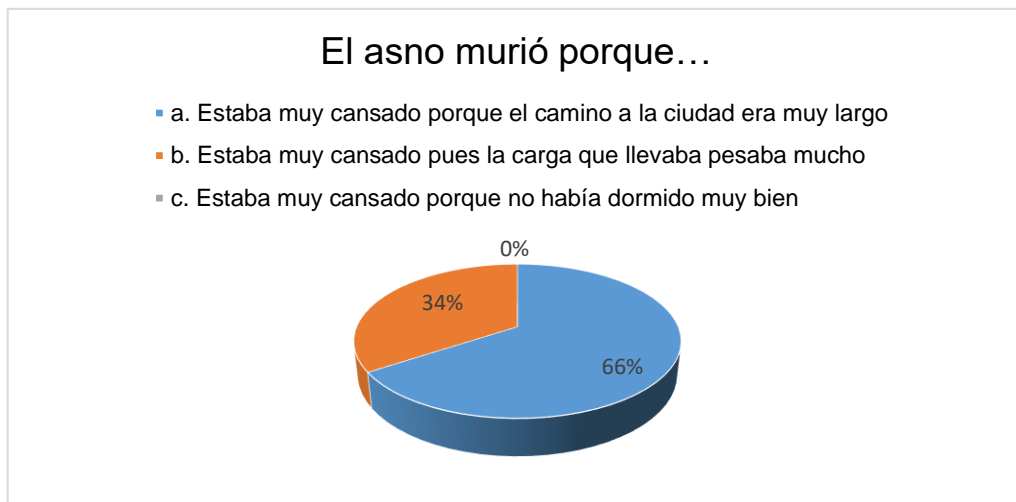
<sup>151</sup> Ibid. p. 109

#### **PREGUNTA 4: EL ASNO MURIÓ PORQUE...**

**HABILIDAD: Predecir- estimar**

**RESPUESTA: B**

**Grafica 10.** Análisis pregunta 4



La gráfica anterior evidencia que sólo el 34 %, representado en 12 estudiantes contestó acertadamente a la pregunta planteada, esto significa que tienen la capacidad de hacer uso de “experiencias pasadas, prestar atención a los detalles, comprender el significado de los datos y pensar en las posibles consecuencias” Esto le permite al individuo identificar situaciones que puedan afectarle positiva o negativamente, antes de que ocurran mejorando las acciones de pensamiento.

Por su parte, el 66 % que corresponde a 23 estudiantes contestaron de manera incorrecta, seleccionando la opción A, la cual no responde a la razón por la que el asno de la fábula murió. Lo que permite concluir que esta habilidad requiere de gran atención durante la intervención que se realizará en el aula por medio de la secuencia didáctica donde los estudiantes puedan realizar estimaciones o predicciones haciendo uso de la información que se le suministre.

La habilidad de predecir – estimar se logra mejorar a medida que se practica. Para esto, la docente en el aula puede recurrir a situaciones que lleven a los niños a pensar en las posibles consecuencias, partiendo desde la experiencia que posean. Entre más práctica haya, mejores serán las predicciones que realicen.

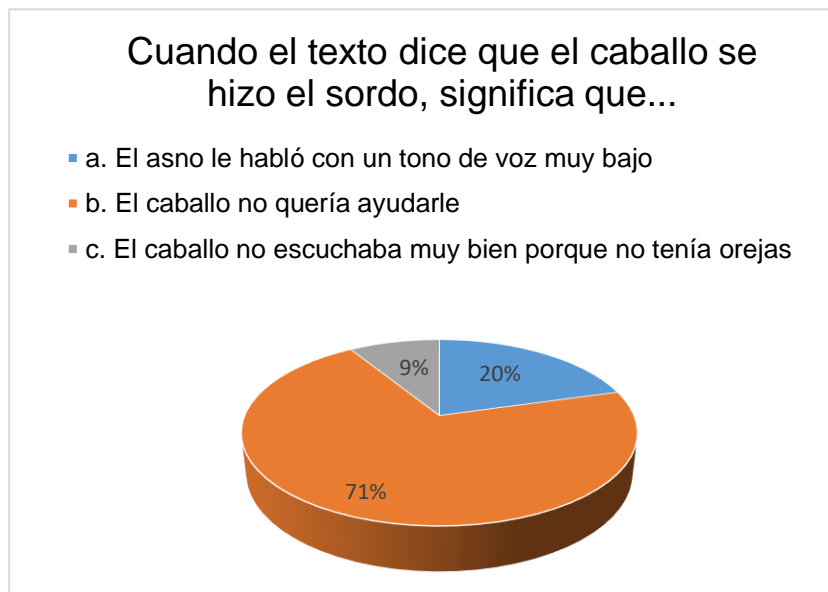
**NIVEL: INFERENCIAL**

**PREGUNTA 5: CUANDO EL TEXTO DICE QUE EL CABALLO SE HIZO EL SORDO, SIGNIFICA QUE...**

**HABILIDAD: Describir – explicar**

**RESPUESTA: B**

**Grafica 11. Análisis pregunta 5**



La gráfica muestra que el 71% que corresponde a 25 estudiantes, contestó acertadamente lo que significa según Priestley que “pueden enumerar las características de un objeto, hecho o persona”<sup>152</sup>. La importancia de esta habilidad

---

<sup>152</sup> Ibid. p. 124

radica en que se requiere de planificación y organización de las ideas para que la explicación o descripción que se realice tenga coherencia sea comprensible.

Por el contrario, el 20% representado en 7 estudiantes seleccionaron la opción A, la cual no es correcta y el 9 %, es decir, 3 estudiantes escogieron la opción C equivocándose también en su elección.

Es necesario tener en cuenta que para que esta habilidad mejore en los estudiantes se requiere de práctica con ejercicios que les permita hacer descripciones y explicaciones, estos pueden ser a través de imágenes, situaciones o textos. Es necesario tener en cuenta la planificación de cómo se realizarán las descripciones para que puedan ser comprendidas por las demás personas.

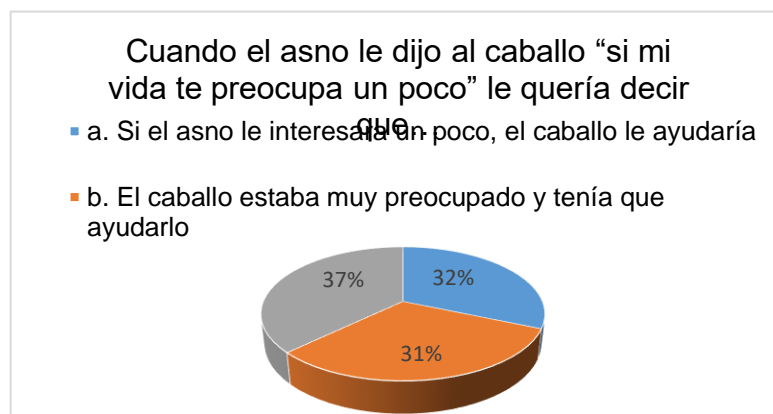
#### **NIVEL: INFERENCIAL**

#### **PREGUNTA 6: CUANDO EL ASNO LE DIJO AL CABALLO “SI MI VIDA TE PREOCUPA UN POCO” LE QUERÍA DECIR QUE...**

**HABILIDAD: Analizar**

**RESPUESTA: A**

**Grafica 12.** Análisis pregunta 6



La gráfica anterior muestra que el 32% representado en 10 estudiantes contestó acertadamente la pregunta. Esto quiere decir que muestran desarrollo en la habilidad que permite reconocer de qué trata cada una de las partes, en otras palabras, no solo identifican los hechos ocurridos en la fábula, sino que también pueden comprender y diferenciar las partes que componen estos hechos.

De igual forma, se puede apreciar que la opción B fue seleccionada por 11 estudiantes, es decir el 31% y la C fue seleccionada por el 37% que representa 13 estudiantes. Las dos opciones eran incorrectas. Esto indica que la mayoría realizó una escogencia no acertada (el 68%, 24 estudiantes) lo que indica que la habilidad de analizar debe ser una de las que se trabaje en la aplicación de la propuesta esto debido a que su mayor virtud es permitir al individuo llegar a la solución de problemas<sup>153</sup>. Claramente se puede observar la relación que tiene esta habilidad con el desarrollo del pensamiento crítico que es una de los objetivos que se persigue con esta intervención.

La habilidad de analizar permite “separar o descomponer u todo en sus partes, con base en un plan o acuerdo con determinado criterio”

**7.1.2.4 Nivel de Pensamiento Crítico.** *Según la guía para el desarrollo del pensamiento crítico del Perú*, este es el “nivel más alto del pensar críticamente, pues el individuo está en condiciones de debatir, argumentar, evaluar, juzgar y criticar haciendo uso de las habilidades de los dos niveles anteriores”. Las anteriores habilidades fueron retomadas en la prueba diagnóstica

**PREGUNTA 7: ¿QUÉ CONSEJO LE DARÍAS AL CABALLO?**

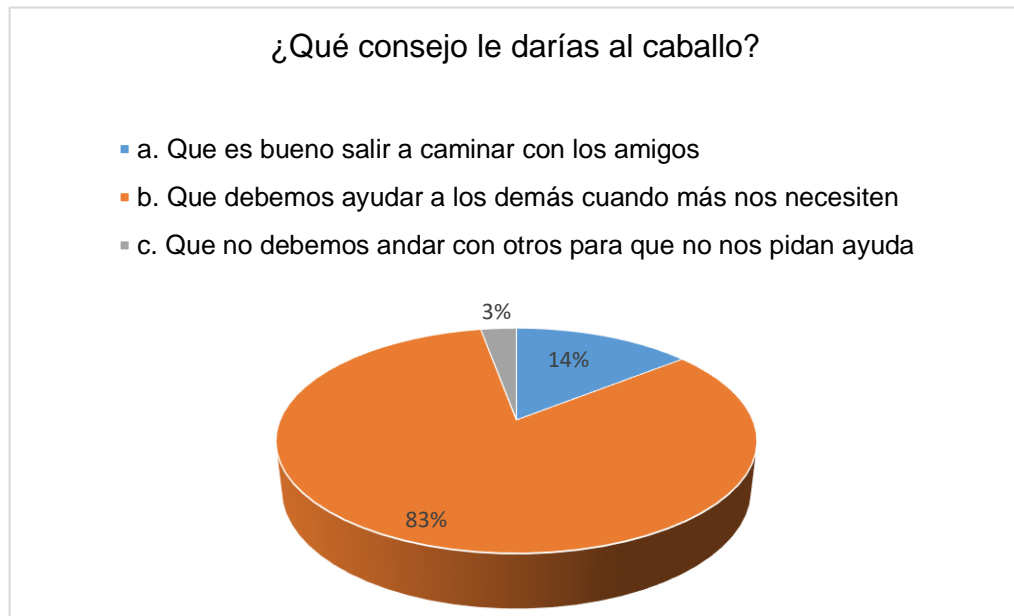
**HABILIDAD: Evaluar (juzgar, criticar, opinar)**

**RESPUESTA: B**

---

<sup>153</sup> *Ibíd*, p. 137

**Grafica 13.** Análisis pregunta 7



La gráfica indica que el 83% de los estudiantes, es decir 29, escogieron la respuesta B, la cual es la correcta indicando que poseen la habilidad que les permite “cuestionar, interrogar y reflexionar”<sup>154</sup> sobre un suceso. Esta habilidad conlleva a que la persona tenga la capacidad de establecer un juicio de valor y argumentar su punto de vista interpretando y dando un significado a lo que (en lo que concierne a esta prueba) lee.

El 14 % de los estudiantes, es decir 5, contestaron de manera incorrecta, seleccionando la opción A y 1 estudiante que representa el 3% seleccionó la opción C, demostrando que se les dificulta analizar los datos que se proporcionaron el texto para evaluar la pertinencia de la respuesta escogida.

A pesar de obtener la mayoría de respuestas acertadas, se encontró en la justificación de la escogencia de la respuesta algunos comentarios que más

<sup>154</sup> PERÚ. Guía para el desarrollo del pensamiento crítico. Ministerios de Educación del Perú. 2006.p. 60

adelante se especificarán donde algunos estudiantes no lograron justificar con argumentos de peso el por qué seleccionaron la opción B que era la correcta y terminaban escribiendo lo que decía la respuesta que aparecía en la prueba, es decir, respondían “que debemos ayudar a los demás cuando más nos necesiten”.

Esto indica que el hecho de que en la selección múltiple la respuesta esté bien no necesariamente es porque los niños posean un nivel de pensamiento crítico porque al momento de dar sus razones no se llega a una concordancia entre las respuestas de selección y la justificación de las mismas. Cuando a los estudiantes se les dieron algunas opciones para responder una pregunta, se identificaron en su mayoría con la respuesta que tenía mayor relevancia para ellos, pero al momento de opinar sobre la respuesta seleccionada, demostraron dificultad al argumentar. Para ello era necesario que los estudiantes partieran del texto leído e identificaran las situaciones planteadas en él y evaluar cuál sería el consejo pertinente para uno de los personajes de la fábula. El análisis y la interpretación de la información brindada buscaron determinar el desarrollo que poseía respecto a la habilidad de juzgar y su capacidad para plantear su criterio frente a una situación.

Lo anterior demostró que es necesario desarrollar la habilidad de evaluar con el fin de que los estudiantes logren argumentar, juzgar y opinar con razones válidas y alcanzar el nivel del pensamiento crítico.

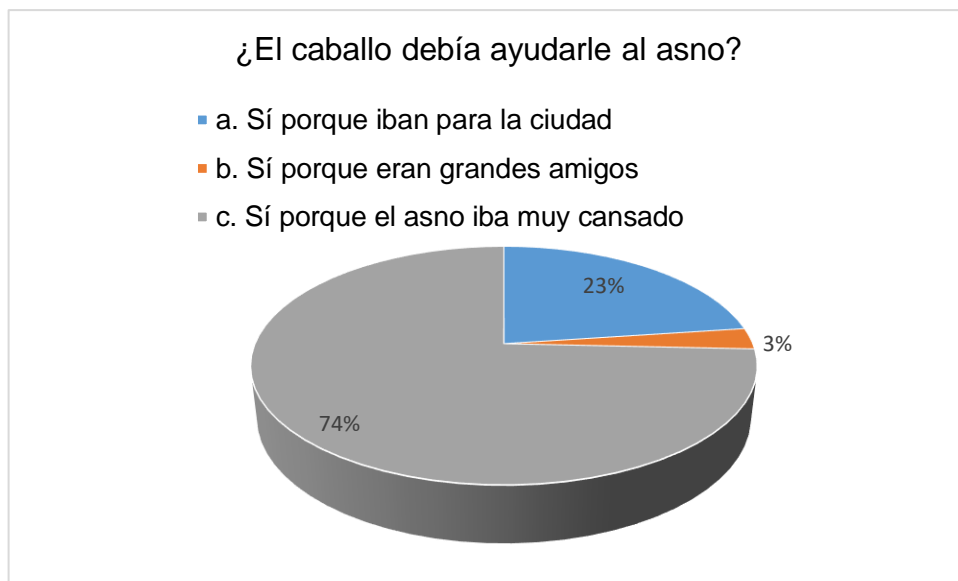
**NIVEL: CRÍTICO**

**PREGUNTA 8: ¿EL CABALLO DEBÍA AYUDARLE AL ASNO?**

**HABILIDAD: Debatir, argumentar**

**RESPUESTA: C**

**Grafica 14.** Análisis pregunta 8



Según la gráfica anterior, el 74% correspondiente a 26 estudiantes, seleccionaron la respuesta correcta. Según el documento del Ministerio de Educación del Perú, la habilidad de debatir, argumentar “es la capacidad que tiene la persona para discutir sobre algo o una cosa”<sup>155</sup> Sin embargo, al verificar la justificación que realizó cada estudiante explicando por qué escogió la respuesta C, se notó que al hacerlo volvían a escribir la respuesta que estaba en la prueba. Lo anterior confirma que el nivel del pensamiento crítico en los estudiantes con los que se llevó a cabo la intervención, no ha sido desarrollado. Existen algunos elementos que favorecen el desarrollo de la habilidad de debatir y argumentar, pero de nuevo se evidenció la dificultad para discutir y argumentar sobre el comportamiento de un personaje de la fábula al no lograr ir más allá de las respuestas que proporcionaba la prueba.

Por otra parte, el 23% seleccionó la respuesta A, que era incorrecta y el 3%, es decir 1 estudiante, escogió la respuesta B.

---

<sup>155</sup> Ibid., p 59

Todo lo expuesto en esta pregunta, indica que aunque hay un acercamiento a la habilidad de debatir, argumentar (evidenciado por medio de la selección de la respuesta), es necesario mejorar la acción de pensamiento y lograr justificar una decisión con argumentos más acertados.

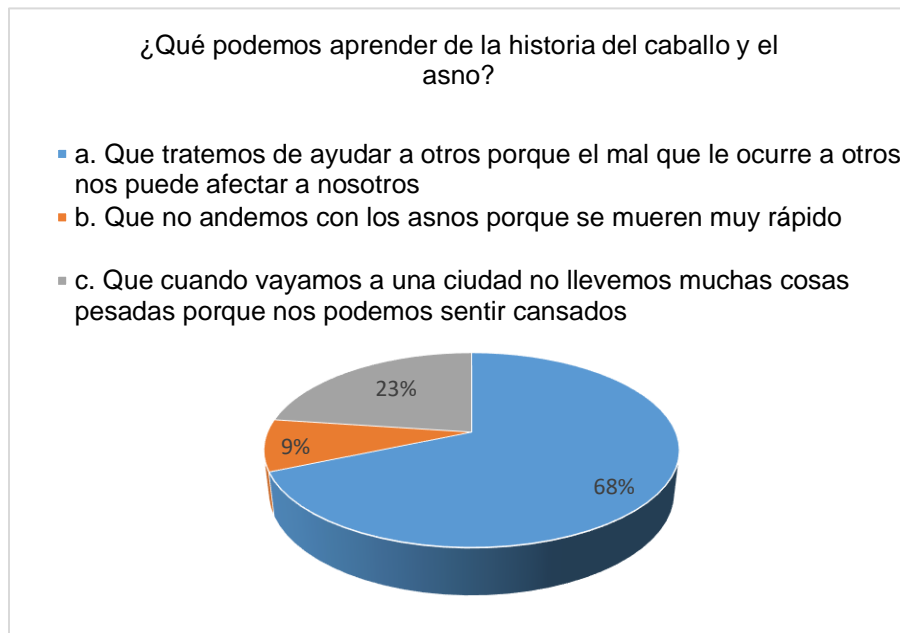
**NIVEL: CRÍTICO**

**PREGUNTA 9: ¿QUÉ PODEMOS APRENDER DE LA HISTORIA DEL CABALLO Y EL ASNO?**

**HABILIDAD: Evaluar (juzgar, criticar, opinar)**

**RESPUESTA: A**

**Grafica 15. Análisis pregunta 9**



La gráfica muestra que el 68 % que corresponde a 24 estudiantes, seleccionó la respuesta correcta. Lo que puede indicar que se posee la capacidad de “analizar datos y utilizar diversas habilidades básicas del pensamiento para elaborar juicios”

y que esto llevará al individuo a la reflexión y contribuirá en la búsqueda de soluciones acertadas a problemas que se produzcan en su cotidianidad.

Sin embargo, reincide la situación antes mencionada donde los estudiantes escogieron la respuesta, pero no lograron justificar adecuadamente por qué lo hicieron.

Por otra parte 3 estudiantes (9%) escogieron la opción B y 8 la respuesta C (23%). A pesar de ser minoría, se requiere tener en cuenta estos datos y trabajar el fortalecimiento de la habilidad de evaluar durante la intervención de la propuesta con el fin de que los estudiantes tengan la capacidad de evaluar y juzgar la información que reciben a través de la lectura de su contexto, de las imágenes o de los textos escritos.

Una de las maneras de intervenir en el aula es la sugerida por Priestley donde expone una serie de preguntas que llevarán al individuo a reflexionar sobre un problema, su posible solución y la pertinencia de esa solución que se propone. Esto permitirá que se pueda llegar a reflexión y aprenda a evaluar y juzgar al momento de tomar decisiones, característica esencial del pensamiento crítico.

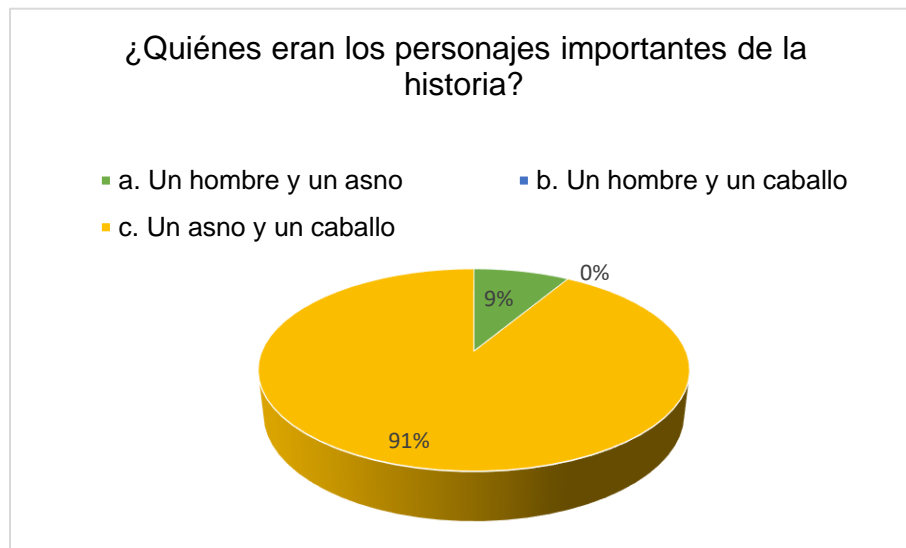
**NIVEL: LITERAL**

**PREGUNTA 10: ¿QUIÉNES ERAN LOS PERSONAJES IMPORTANTES DE LA HISTORIA?**

**HABILIDAD: Nombrar identificar**

**RESPUESTA: C**

**Grafica 16.** Análisis pregunta 10



La gráfica anterior muestra que el 91% que corresponde a 32 estudiantes contestó acertadamente la pregunta, puesto que la fábula tomada para realizar la prueba tenía como personajes un asno y un caballo, evidenciado desde el momento en que se lee el título. La habilidad de nombrar – identificar “mejora nuestra capacidad para organizar información y recuperarla en un momento posterior” según Priestley. Solo el 9% es decir, 3 estudiantes seleccionaron la opción A, afirmando que la respuesta correcta era un hombre y un asno dejando de lado al caballo. Ahora bien, aunque la fábula menciona también al hombre, dueño de los animales, en la pregunta se hace énfasis en los personajes más importantes y el hombre solo es mencionado como referencia de que él era quien iba con los dos animales de camino a la ciudad.

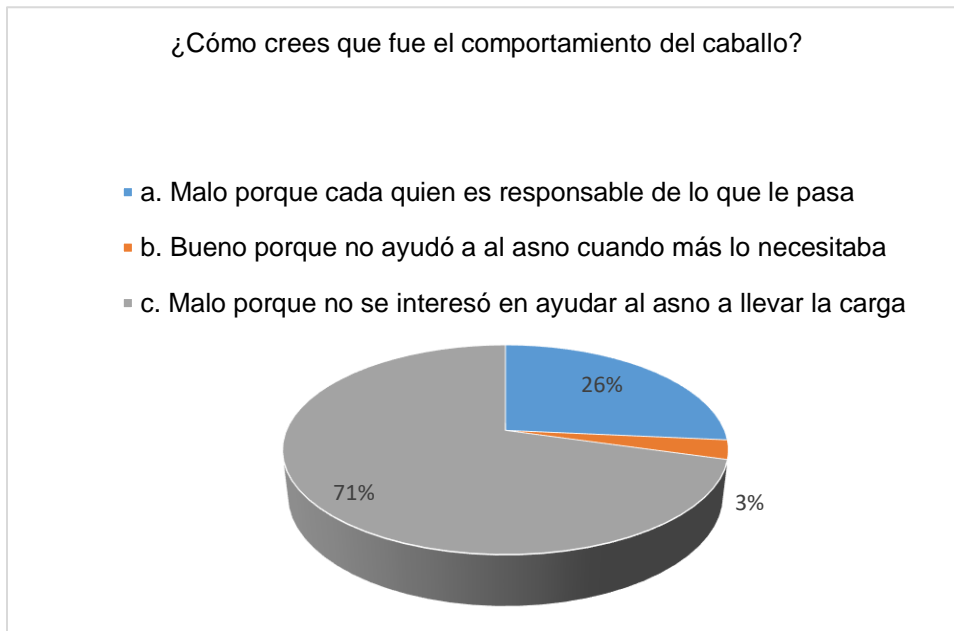
**NIVEL: CRÍTICO**

**PREGUNTA 11: ¿CÓMO CREES QUE FUE EL COMPORTAMIENTO DEL CABALLO?**

**HABILIDAD: Evaluar (juzgar, criticar, opinar)**

**RESPUESTA: C**

**Grafica 17.** Análisis pregunta 11



Por medio de la pregunta anterior se observa nuevamente que los estudiantes tienen la capacidad de seleccionar la respuesta acertada al contestar el 71%, correspondiente a 24 estudiantes, mostrando dominio en la habilidad de evaluar. Sin embargo, reincide la situación expuesta que al momento de justificar la respuesta no muestran argumentos que evidencien fortaleza en esta habilidad.

El 26% (9 estudiantes) contestó que la opción correcta es la A y el 3% (1 estudiante) marcó la respuesta B. estas dos opciones son incorrectas porque explica la razón del mal comportamiento del caballo, según lo indicado en el texto.

Como ya se dijo, es necesario intervenir en el aula y desarrollar estrategias que lleven al estudiante a ser coherente entre lo que escribe y la justificación que da al exponer los motivos que lo llevan a evaluar y considerar una respuesta como

correcta. “cuando evaluamos, juzgamos o criticamos, estamos expresando una opinión, basándonos en la información a nuestro alcance”<sup>156</sup>

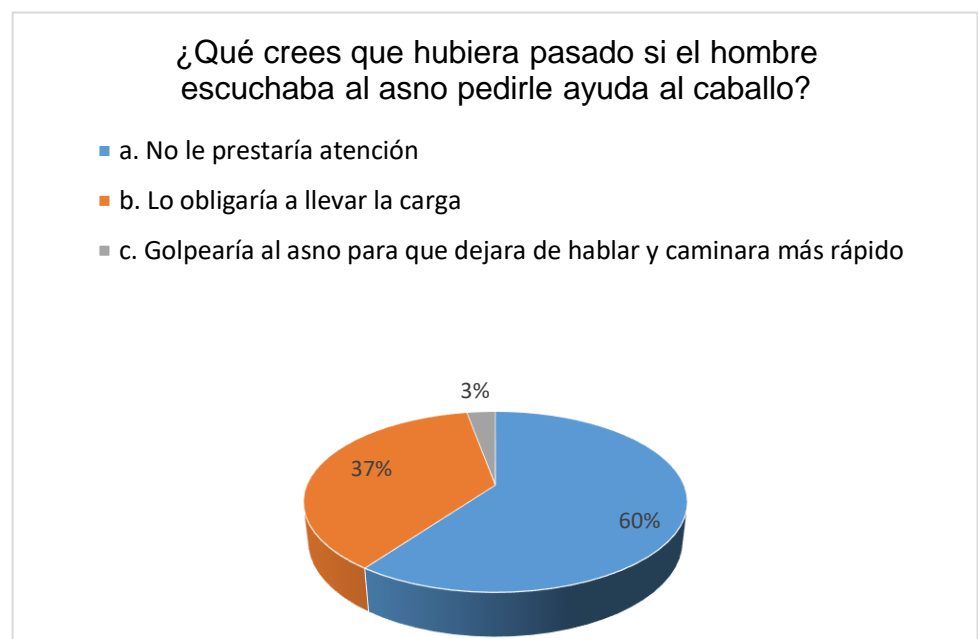
**NIVEL: CRÍTICO**

**PREGUNTA 12: ¿QUÉ CREES QUE HUBIERA PASADO SI EL HOMBRE ESCUCHABA AL ASNO PEDIRLE AYUDA AL CABALLO?**

**HABILIDAD: Resolución de problemas**

**RESPUESTA: B**

**Gráfica 1.** Análisis pregunta 12



La gráfica anterior muestra que el 37% que representa a 13 estudiantes están de acuerdo con la respuesta B que afirma que si estuviera en el lugar del hombre obligaría al caballo ayudarle al asno, lo cual es tenido valorado por la información que brinda el texto donde dice que el asno iba muy cansado.

<sup>156</sup> Priestley, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México. Ed. Trillas 1996(reimp. 2015) p. 158

El 60 %, es decir 21 estudiantes, contestaron que no le prestaría atención al asno o el 3% (1 estudiante) lo ignoraría. Esto indica que no evaluaron la posibilidad de resolver un problema puesto que, si en la fábula el caballo le ayuda a tiempo, tal vez el asno no hubiese tenido un desenlace fatal.

La habilidad de resolución de problemas busca responder a las exigencias y objetivo final de la educación, donde se forme al estudiante para que pueda “resolver problemas de manera competente”, según palabras de Priestley. La reflexión sobre los comportamientos que tuvieron los personajes de la fábula brinda a los estudiantes elementos que les permite conocer diferentes soluciones, pero donde deben escoger la que mayor beneficios aporte al grupo (en este caso al hombre, el asno y al caballo).

Por medio de diversas estrategias se puede trabajar durante la intervención que se realizará en el aula, el fortalecimiento de la habilidad y una de ellas es por medio de preguntas que le permita al niño pensar y reflexionar sobre las soluciones que le da a los problemas que enfrenta en su cotidianidad.

**7.1.2.5** Justificación de las respuestas del nivel crítico. En la prueba aplicada a los estudiantes se les solicitó justificar las cuatro preguntas relacionadas con el nivel crítico, esto con el fin de tener un dato más relevante y conocer qué tan desarrollado se encuentra este nivel al momento de argumentar una respuesta. Para esto, los estudiantes debían seleccionar una respuesta de las tres opciones que se presentaban en la prueba y luego explicar por qué escogía esa respuesta

Seguidamente se relacionan las respuestas consignadas por cada uno de los estudiantes en las cuatro preguntas de nivel crítico, para ello retomamos las preguntas número 7, 8, 9, 11 y 12 respectivamente.

**NIVEL: CRÍTICO**

**HABILIDAD: Evaluar (juzgar, criticar, opinar)**

**RESPUESTA CORRECTA: B (pregunta número 7)**

¿Qué consejo le darías al caballo?

- a. Que es bueno salir a caminar con los amigos
- b. Que debemos ayudar a los demás cuando más nos necesiten
- c. Que no debemos andar con otros para que no nos pidan ayuda

**Tabla 5.** Justificación pregunta de nivel crítico

<b>CÓDIGO ESTUDIANTE</b>	<b>RESPUESTA</b>	<b>JUSTIFICACIÓN</b>
01GA	B	Porque si
02FA	B	Yo escogí la 7 de la b
03AA	B	Porque así es la vida
04DA	B	Porque las personas tienen que ser responsables
05VB	B	Porque le quería dar un consejo al caballo ese consejo es: que debemos ayudar a los demás cuando nos necesitan
06ECH	B	Porque el burro le estaba diciendo al caballo que me ayude
07GD	A	Porque esa pregunta me parece que está correcta
08SE	B	Porque nosotros podemos ayudar a los demás
09LF	B	Porque así es
10CG	B	Porque son tus amigos
11GG	B	Porque es ayudarlo a los demás
12JG	B	Porque debemos ayudar a los demás
13GH	B	Porque debemos ayudar a los demás
14AH	B	Tenemos que ayudarnos cuando otros están cansados

15AHT	A	Porque no quería las almohadas
16SJ	B	Porque debemos ayudar
17SL	A	Un mal comportamiento iban a la ciudad el asno estaba cansado
18CL	C	Porque no debemos ayudar a los extraños
19MM	B	Porque así Dios te va a querer mucho y no olvidará este recuerdo y nos dará larga vida
20DM	B	Porque es la correcta y es la que yo escogí
21JM	B	Porque todos tenemos que ayudarnos y a los demás
22ZM	B	Porque es bueno ayudar a los demás
23JO	B	Porque es lo correcto
24IP	B	Porque tenía que hacer las cosas bien
25AP	B	Porque debemos ayudarlo a los demás
26JP	A	Porque me pareció buena
27DP	A	Porque era malo con el asno
28JP	B	Porque debemos ayudar los demás
29IQ	B	Porque la respuesta era correcta
30LQ	B	Porque debemos ser amables con los demás y ayudarlos.
31DR	B	Porque tienes que ayudar a los demás
32AS	B	Porque tú tienes que ayudar a los amigos
33SS	B	Porque debemos ayudar a los demás cuando nos necesitan
34MV	B	Nosotros debemos ser buenos.
35CV	B	Porque hay que ayudar a los amigos aunque no se agraden

Retomando la información que ya se explicó en el análisis de las respuestas, en la justificación dada por los participantes se evidencia que el 83% es decir 29 estudiantes acertaron al seleccionar la respuesta B. Sin embargo, al analizar la justificación que cada estudiante dio a la elección de la respuesta, se evidencia que es necesario el trabajo y mejoramiento de la argumentación de una decisión. Los

estudiantes al justificar, repiten lo que dice la opción que escogieron, pero no dan argumentos de valor puesto que utilizaron las mismas palabras para explicar sus razones, es decir, no fueron más allá de lo literal ni propusieron un argumento ante la posición que asumieron después de leer el texto. Por ejemplo, el estudiante 08 ESG dice “Porque nosotros podemos ayudar a los demás” y el estudiante 28JP afirma “Porque debemos ayudar los demás” Por medio de los anteriores ejemplos se evidencia la falta de argumentación por parte de algunos estudiantes limitándose a repetir la respuesta planteada en la prueba. Según Priestley la importancia de la habilidad de evaluar (juzgar, criticar, opinar) radica en que el individuo demuestra que adquirió las habilidades de los dos niveles de pensamiento que anteceden al nivel crítico cuando logra “analizar los argumentos y dar lugar a la reflexión sobre los significados y las interpretaciones particulares” lo que significa que el individuo desarrolla la habilidad para usar la información que tiene a su alcance, evaluarla y argumentar la posición que tome frente a ella.

**Tabla 6.** Justificación pregunta de nivel crítico

PREGUNTA: ¿Qué consejo le darías al caballo? Justifica tus respuesta	
JUSTIFICACIÓN DE LAS RESPUESTAS	DESCRIPTOR
Sin argumentación	“Porque si” “Yo escogí la 7 de la b” “Porque así es la vida” “Porque esa pregunta me parece que está correcta” “Porque el burro le estaba diciendo al caballo que me ayude” “Porque no quería las almohadas” “Un mal comportamiento iban a la ciudad el asno estaba cansado” “Porque no debemos ayudar a los extraños” “Porque era malo con el asno”
Repetición de la opción de respuesta: debemos ayudar	“Porque le quería dar un consejo al caballo ese consejo es: que debemos

	<p>ayudar a los demás cuando nos necesitan”</p> <p>“Porque nosotros podemos ayudar a los demás”</p> <p>“Porque es ayudarle a los demás”</p> <p>“Porque debemos ayudarle a los demás”</p> <p>“Tenemos que ayudarnos cuando otros están cansados”</p> <p>“Porque debemos ayudar los demás”</p> <p>“Porque hay que ayudar a los amigos aunque no se agraden”</p>
Valoración de comportamientos	<p>“Porque las personas tienen que ser responsables”</p> <p>“Porque así Dios te va a querer mucho y no olvidará este recuerdo y nos dará larga vida”</p> <p>“Porque es bueno ayudar a los demás”</p> <p>“Porque es lo correcto”</p> <p>“Porque tenía que hacer las cosas bien”</p> <p>“Porque debemos ser amables con los demás y ayudarlos”</p> <p>“Nosotros debemos ser buenos.”</p>

Como se puede observar en la tabla anterior, los estudiantes no muestran dominio de la capacidad para argumentar y justifican su selección con enunciados que no explican las razones que los motivó a decidir por una u otra respuesta. De igual forma, una gran cantidad de estudiantes justificaba sus respuestas repitiendo la opción que aparecía en el formato del cuestionario lo cual indica que no se evidencia en los estudiantes el desarrollo en la habilidad de pensamiento crítico debido a que no poseen capacidad para argumentar las respuestas que seleccionan en el cuestionario.

Finalmente, un grupo más reducido de estudiantes justificó su respuesta mencionando algunos comportamientos que ellos consideren como buenos relacionándolos con valores morales como “ser buenos” “ser responsables” “Dios te va a querer mucho”.

Esta pregunta es una de las empleadas para conocer el nivel crítico de los estudiantes y la habilidad que se buscaba evidenciar era la Evaluar (juzgar, criticar, opinar). Al evidenciarse dificultades al momento de justificar las respuestas, según Priestley, el desarrollar la habilidad mencionada le permite al lector expresar su opinión respecto a algo y ésta no es ni correcta ni incorrecta, ahora bien, son pocos los participantes de la prueba que tratan de argumentar haciendo uso de la información disponible de forma “novedosa e interesante de manera que puedan reconocer la magnitud de sus problemas y resolverlos como corresponde”<sup>157</sup>

Por lo tanto, fue necesaria la intervención de la docente investigadora con el fin de implementar en el aula estrategias que tenían como fin que los estudiantes pasaran del nivel de pensamiento literal, que es donde la mayoría de participantes en la investigación se ubicaron, hasta lograr el nivel de pensamiento crítico.

### **7.1.3 Tercer momento**

**7.1.3.1 Después de la lectura.** Finalmente, en este momento se solicitó a los estudiantes organizar de nuevo los equipos de trabajo conformados al inicio de la prueba. La docente hizo entrega nuevamente de la guía empleada al inicio de la prueba diagnóstica y orientó a los estudiantes para que contestaran las últimas tres preguntas. Este momento permitió a la investigadora obtener información respecto a la comprensión que los estudiantes tuvieron del texto

---

<sup>157</sup> Ibid. p. 158

La primera pregunta a responder en este momento fue: ¿Qué sucedió en la historia?  
 Las respuestas obtenidas de cada equipo de trabajo se referencian a continuación.

**Tabla 7.** Respuesta después de la lectura

PREGUNTA: ¿Qué sucedió en la historia?	
N° DEL GRUPO	DESCRIPTOR
1	“que el caballo se hacia el sordo”
2	“el caballo no quiso ayudar y el asno se murió y el caballo llevo toda la carga y el pelo del asno”
3	“Había una vez un señor que iba camino a la ciudad con un caballo y un asno de pronto el asno se sintió mal y le dijo al caballo me puedes ayudarme a llevar todo y el caballo se hizo el sordo y no lo ayudo luego el asno desmayo el caballo le toco llevar todo fin”
4	“el burrito estaba cargado cosas pesadas y el caballo no cargaba pesadas”
5	“que el caballo era rosero con el burro”
6	“que el asno cargaba mucho equipaje y luego se murió del cansancio porque el caballo no le ayudo”
7	“el caballo y el burro se hicieron amigos”
8	“el caballo se enfada mucho con el asno”

La tabla anterior muestra que la mayoría de los equipos dieron una idea general de lo que trataba el texto afirmando que el caballo no quiso ayudar al asno aun cuando este le manifestó necesitar de su colaboración.

Sin embargo, un equipo manifestó que el asno y el caballo se hicieron amigos, situación que no ocurrió en la historia. Esto deja entrever que no hubo una comprensión del texto o hicieron una equivocada interpretación de la pregunta.

La siguiente pregunta fue ¿Qué enseñanza nos deja la historia y en qué momentos de la vida podemos aplicarla? Por medio de las respuestas dadas por los estudiantes a esta pregunta, se pudo observar la capacidad que poseían los estudiantes para identificar la enseñanza o moraleja que la fábula proporcionaba. De esta manera pueden reflexionar sobre el comportamiento que reflejan los animales y cómo ésta se puede aplicar a la cotidianidad del aula de clases.

**Tabla 8.** Segunda respuesta después de la lectura

PREGUNTA: ¿Qué enseñanza nos deja la historia y en qué momentos de la vida podemos aplicarla?	
N° DEL GRUPO	DESCRIPTOR
1	“ayudar a nuestros amigos”
2	“podemos ayudar a las personas necesitadas y ser buena persona.
3	“todos los días lo podemos aplicar y nos dejó de enseñanza que tenemos que ayudar a los demás”
4	“que tenemos que ayudar a los demás”
5	“que nos hay que ser grosero”
6	“que tenemos que ayudar a los demás y lo podemos hacer como buena gente”
7	“cuando estamos con un amigo”
8	“el caballo no quiso ayudar a el burro y el burro se murió”

Vale la pena recordar que con esta prueba se busca identificar los niveles de pensamiento que poseen los estudiantes de grado primero. Las respuestas proporcionadas por los participantes tuvieron como fin observar hasta qué punto

pueden relacionar la información impartida por el texto, en este caso una fábula, con su cotidianidad.

La mayoría reconoce una de las enseñanzas que deja la historia afirmando que pueden ayudar a otros que lo necesiten. Sin embargo, un equipo dio una respuesta que no soluciona el interrogante planteado, manifestando de nuevo que el “caballo no quiso ayudar a el burro y el burro se murió” este grupo demuestra con su respuesta que tal vez no comprendieron la pregunta que se les realizó, al no responder coherentemente. Otra hipótesis puede ser que quisieron decir que cuando no se presta ayuda a otros pueden sufrir consecuencias fatales.

Por último, se realizó una pregunta para que los estudiantes determinaran otro tipo de final, la cual arrojó la siguiente información.

**Tabla 9.** Categorías emergentes después de la lectura

PREGUNTA: ¿La historia podría terminar de otra manera?	
CLASIFICACIÓN DE FINALES	DESCRIPTOR
Final feliz	“que se hicieron mejores amigos para siempre fin” “el caballo no le quiere ayudar al asno el asno estaba cansado el caballo de ayuda al asno y el asno ya no estaba cansado” “el caballo pudieron ser amigos aquel caballo pudo ayudar al asno” “el burro se hizo amigo del caballo pero había lago feliz el hombre se puso feliz y no pelearon y dijeron en verdad no van a pelear y se resolvió todo no es broma” “que el caballo lo ayudaría a ser mejor amigo” “el caballo era amigo burro y muy feliz todo el tiempo tan feliz para siempre fin”
Final inesperado	“El caballo se murió y el asno se fue con el amo” “el caballo se creía más grande aquel burro”

Ante esta pregunta donde podían dar su punto de vista haciendo uso de la argumentación, se limitaron los estudiantes a escribir un final corto, siguiendo, en su mayoría una misma idea y era convertir al asno y al caballo en amigos. De esta manera ellos solucionaron la situación para evitar el triste final del asno. Sin embargo, dos grupos escribieron un final diferente, lo que puede decir que después de conocer la historia quisieron cambiar la condición del personaje que había estado en desventaja en la narración. Para el primer grupo el asno era el afortunado de la fábula al quedar vivo e irse con su amo mientras que el caballo muere, retomando al hombre que llevaba a los animales a otra ciudad. Este personaje había sido mencionado una sola vez al principio del texto. Al retomarlo, el grupo recuerda e identifica detalles que en el momento de la lectura contribuyó para que tuvieran una idea acerca de la historia y como lo afirma Priestley en su obra, permite que “los alumnos se percaten de cómo los detalles conforman un todo”. El segundo grupo se mantuvo en la idea de superioridad por parte del caballo.

En este espacio los estudiantes podían incluir otros elementos si lo consideraban pertinente pero sólo hicieron una propuesta sencilla para solucionar la situación y fue convertirlos en amigos. Cabe aclarar que no todos los grupos pensaron en una reivindicación por parte del caballo y cambiaron el triste final de fábula por uno donde personaje que había sido víctima era ayudado.

Después de la aplicación de la prueba diagnóstica, se concluye que los estudiantes que participaron en la ejecución de la misma se encuentran en el nivel literal del pensamiento, demostrado a partir de las soluciones que planteaban a las preguntas y actividades realizadas durante la prueba. De igual manera, se les dificulta trabajar con sus pares en actividades académicas, pues algunos quieren dominar al resto de los integrantes del grupo de trabajo y les cuesta establecer acuerdos para desarrollar las tareas asignadas por la docente.

Por lo anterior, la docente investigadora planteó una serie de estrategias que tuvieron como fin el desarrollo del pensamiento crítico y el mejoramiento en el trabajo colaborativo como medio para mejorar el nivel de pensamiento en el que se encontraban los estudiantes. Es así como se diseñó y ejecutó una secuencia didáctica por medio de la cual se intervino el problema detectado en el aula. Esta intervención hizo parte de la segunda fase de la investigación. Por último, como tercera fase se realizó una evaluación de la intervención por medio de un grupo focal. Los resultados obtenidos en las dos últimas fases permitieron identificar los alcances que se obtuvieron por medio del desarrollo del presente proyecto.

## 8. REFLEXIÓN

A partir del análisis de los resultados arrojados en la prueba diagnóstica, se vio la necesidad de diseñar una intervención en la que se trabajaron diferentes actividades que buscaban contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado primero, los cuales fueron enfocados hacia algunas habilidades de pensamiento, en este caso, hacia la habilidad de secuenciar, analizar, resolución de problemas y juzgar, así mismo fue necesario implementar estrategias por medio de la secuencia didáctica que permitió a los estudiantes reflexionar sobre las diferentes opciones que pueden tener al momento de solucionar un problema. Las habilidades mencionadas son las que se evidencian poco desarrollo dentro de las que fueron tomadas para ejecutar la prueba diagnóstica.

El análisis de la prueba diagnóstica, también permitió concluir que:

- ✓ Los estudiantes realizaron predicciones a partir de sus experiencias y lo hacían de manera literal, mencionando solo los elementos que aparecían en una imagen.
- ✓ Las predicciones se convirtieron en un motivador para que el lector decidiera leer el texto y lograra contrastarlo con sus predicciones.
- ✓ El grupo mantuvo una disciplina de trabajo al realizar lecturas silenciosas. Sin embargo, mostraron dificultad al trabajar de manera colaborativa puesto que se evidenciaron discusiones en los grupos de trabajo al momento de asignar responsabilidades como escribir la respuesta que decidían para dar solución a los interrogantes que se plantearon.
- ✓ Aunque la docente le explicó a los estudiantes que en la guía que contenía las preguntas solo debían registrar una respuesta a la que llegaban después de un debate al interior de cada equipo, quienes asumieron la responsabilidad o el rol de

escritor, no tenían en cuenta la opinión de los demás integrantes y sólo escribían su opinión.

✓ En cuanto al nivel de pensamiento, el nivel literal relacionado con las habilidades de nombrar – identificar, identificar detalles, mostraron dominio, al obtener la mayoría de las respuestas acertadas, sin embargo, la habilidad de secuenciar (ordenar) mostraron dificultad al no lograr, en su mayoría, identificar el orden en el que ocurrió la historia.

✓ El nivel de pensamiento inferencial, se observó mayor dificultad en la habilidad de analizar lo que significa según Priestley que los estudiantes no tienen en cuenta todos los “factores o elementos que concurren en una situación” estos factores son los que deben considerarse en el momento de buscar la solución a la problemática que se debe mejorar. En este caso, las preguntas que lleven al estudiante a entender y manejar la información que tiene disponible, le permiten alcanzar el objetivo: solucionar una situación.

✓ En cuanto al nivel de pensamiento crítico, a los estudiantes se les dificultó argumentar y dar su punto de vista. Al justificar la respuesta que escogían en una pregunta con respuestas de selección múltiple, se limitaban a repetir lo que decía el enunciado que consideran como correcto. No hacen una mayor reflexión del texto y no argumentan dando a conocer su propio punto de vista. Por lo tanto, en las diferentes sesiones que se planearon en la propuesta de intervención se establecieron actividades que permitían los estudiantes emitir juicios de valor frente a diferentes situaciones que se presenten en las fábulas empleadas en la secuencia didáctica, de tal manera que los estudiantes determinaran la información que les brinda el texto que lean para identificar las consecuencias que ciertos comportamientos puedan acarrear. Es necesario también que por medio de la intervención los estudiantes aprendan a evaluar y examinar una información y reflexionar sobre cómo utilizarla.

Por lo tanto, el plan de acción se construyó atendiendo las anteriores características y dando cumplimiento a lo establecido en el objetivo general: Determinar de qué manera la lectura de fábulas contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado primero de la Escuela Normal Superior Cristo Rey.

## 9. FASE 2: DESARROLLAR EL PLAN DE ACCIÓN: DISEÑO E INTERVENCIÓN

Continuando con el autor tomado en este proyecto para fundamentar la metodología de la Investigación, Mckernan, esta segunda fase llamada Desarrollar el plan de acción, recibirá para este proyecto el nombre de Diseño e intervención.

En esta fase, la docente investigadora diseñó a partir de los resultados arrojados por la aplicación del diagnóstico una secuencia didáctica con la cual se busca intervenir en el aula con el fin de mejorar la situación o problema detectado en los estudiantes de 1-2 relacionado con el desarrollo del pensamiento crítico. La secuencia didáctica se planteó para ser ejecutada en siete sesiones con una duración de tres a seis horas cada una.

Durante su aplicación, los estudiantes realizaron en algunos momentos actividades individuales y en otras actividades con equipos de trabajo, pues no se puede olvidar que los tres ejes de este proyecto son la lectura (de fábulas), el pensamiento crítico y el trabajo colaborativo.

Para el diseño de la secuencia se tomó como autor de referencia a Ángel Díaz Barriga, quien la define como

“El resultado de establecer una serie de actividades que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información a la que va a acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa” <sup>158</sup>

---

<sup>158</sup> Díaz Barriga, Ángel. Secuencias de Aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 17, N° 3. 2013 p. 20

Es por esto que inicialmente se planteó una prueba diagnóstica que arrojó unos resultados que se emplearon como antecedente para el diseño de la propuesta de intervención, toda vez que se busca en esta fase mejorar el problema encontrado. Se procuró durante el diseño de la secuencia didáctica, plantear una serie de actividades diferentes a lo que cotidianamente realizan los estudiantes en el aula, para captar la mayor motivación posible en los estudiantes y poder alcanzar el objetivo propuesto desde un principio en este proyecto.

Díaz Barriga establece tres momentos para diseñar y organizar la secuencia didáctica. El primero corresponde a las “actividades de apertura”, que para este proyecto recibió el nombre de “Iniciemos”. Según el autor el primer momento permite “abrir el clima de aprendizaje”. Por ese motivo, en las actividades desarrolladas durante esta primera parte de cada sesión se planteó la observación de videos, predicciones, activación de pre-saberes mediante preguntas, establecer un nombre, normas y diseñar un símbolo para cada equipo de trabajo.

El segundo momento es llamado por Díaz Barriga como “Actividades de desarrollo”. En este proyecto recibió el nombre de “Desarrollemos un concepto”. En esta segunda parte se planteaba a manera de información algún contenido (por ejemplo la fábula, las características de la fábula, características del trabajo colaborativo o datos de interés general) por medio de frases como: “sabías que...” o “recuerda que...” y que era orientada y explicada por la docente. Lo anteriormente expuesto se apoya en la teoría del autor tomado como fundamento teórico, ya que éste afirma que las actividades llevadas a cabo durante este momento “tienen la finalidad de que el estudiante interaccione con nueva información”<sup>159</sup>. El estudiante tiene la capacidad de confrontar sus conocimientos previos con información nueva, generando así un aprendizaje significativo.

---

<sup>159</sup> Ibid. p. 20

A su vez los estudiantes tenían la oportunidad de leer una fábula y contestar preguntas encaminadas a comprender el texto y al desarrollo de una habilidad de pensamiento crítico. También realizaron representaciones de la fábula leída durante la sesión, proponiendo un final diferente para la misma. En algunas sesiones esta fase era desarrollada de manera individual y en otras de forma colaborativa.

Por último, el tercer momento es llamado por Díaz Barriga como Actividades de cierre, las cuales reciben el nombre en este proyecto, “Para finalizar”. Según el teórico, este momento “permite realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado”<sup>160</sup> Durante la intervención por medio de la secuencia didáctica se realizaron actividades como trabajo colaborativo o individual, autoevaluaciones del trabajo colaborativo (si lo hubo en el segundo momento de la sesión) y se respondían preguntas que apuntaban al desarrollo de la habilidad de pensamiento planteada durante la sesión. Este momento permitió a la docente evaluar si el objetivo de la sesión había sido alcanzado.

Por otra parte, en las sesiones planearon actividades que desarrollaron el trabajo colaborativo con ocho equipos de cuatro estudiantes y un equipo con tres integrantes, con el fin de que los estudiantes “aprendan no solamente del docente, sino que contribuyan también a lo que aprenden sus compañeros y compañeras de equipo”<sup>161</sup>, como lo afirma Pujolàs. Los grupos fueron organizados de manera espontánea, es decir cada estudiante decidió libremente con quien trabajar. Esos mismos equipos estuvieron conformados durante toda la aplicación de la secuencia didáctica. Cabe resaltar que se tuvo en cuenta para la aplicación de la secuencia didáctica el trabajo colaborativo, al igual que algunas técnicas del trabajo cooperativo. Panitz afirma que “en el aprendizaje colaborativo se comparte la autoridad y entre todos se acepta la responsabilidad de las acciones del grupo;

---

<sup>160</sup> Ibid. p. 23

<sup>161</sup> Pujolàs Maset, Pere. VI Jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre educación especial e inclusión educativa. PONENCIA: Aprendizaje cooperativo y educación inclusiva: Una forma práctica de aprender juntos alumnos diferentes. 2009. p. 10

mientras que en la cooperación la interacción está diseñada para facilitar el logro de una meta o producto final específico por un grupo de personas que trabajan juntas.”<sup>162</sup>. La aplicación de estrategias de trabajo cooperativo se hizo con el fin de que los estudiantes lograran una meta la cual debían solo podían ser lograda por el consenso que permite el trabajo colaborativo, es decir, que todos los integrantes del grupo tenían como fin aprender los unos de los otros por medio del consenso y no solo como logro individual. Maureen Priestley afirma que los grupos debe estar conformados por los mismos integrantes por al menos “un mes. En muchos casos, los grupos que no sufren modificaciones durante cuatro o cinco meses son capaces de obtener los máximos beneficios que proporciona esta modalidad de trabajo conjunto”<sup>163</sup> pues con el desarrollo de actividades que realicen en grupos, los integrantes pueden aprender a solucionar los conflictos internos que se presentan. Debido a que esta intervención se llevó a cabo durante siete sesiones en un mes aproximadamente, se consideró oportuno mantener los mismos equipos de trabajo, bajo la premisa de “trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes”<sup>164</sup>. En este caso el objetivo común a alcanzar fue el desarrollo del pensamiento crítico y para esto se plantearon actividades focalizadas en el trabajo colaborativo a lo largo de las sesiones.

Para el diseño de la secuencia y la decisión de qué habilidades del pensamiento crítico trabajar, se consideraron los datos obtenidos por medio de la aplicación de la prueba diagnóstica, los cuales fueron sistematizados en diarios de campo para su posterior análisis y categorización. Todo este proceso permitió a la investigadora identificar cuáles eran las habilidades de cada nivel de pensamiento en las cuales era necesario intervenir en la segunda fase de la investigación. Es así como se

---

<sup>162</sup> Zañartu Correa, Luz María. Aprendizaje colaborativo una nueva forma de Diálogo Interpersonal y en Red. Disponible en: <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Bueno-Aprendizaje%20colaborativ1.pdf>

<sup>163</sup> PRIESTLEY, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México. Ed. Trillas 1996(reimp. 2015) p. 171

<sup>164</sup> Johnson, David W; Johnson, Roger T Y Holubec Edythe J. El aprendizaje cooperativo en el aula. p. 5




determinó que las habilidades donde los estudiantes mostraron menor desarrollo fueron la habilidad de secuenciar (ordenar), analizar; juzgar, criticar, opinar y la resolución de problemas.

La autora tomada como referente teórico para desarrollar las habilidades del pensamiento fue Priestley, quien define las cuatro habilidades mencionadas así:

- Habilidad de secuenciar: Permite organizar cronológicamente una información y permite el acceso a la información que se encuentra en la memoria.
- Habilidad de analizar: Permite separar o descomponer un todo en sus partes, con base en un plan o acuerdo con determinado criterio.
- Habilidad de Juzgar, criticar, opinar: La capacidad de evaluación requiere el análisis de los datos y la utilización de diversas habilidades básicas del pensamiento para elaborar juicios con base en un conjunto de criterios internos o externos.
- Habilidad de Resolución de problemas: es el punto de transición entre los niveles inferencial y crítico de las habilidades de pensamiento.

Es así como se tuvo en cuenta la información anterior, para diseñar la secuencia didáctica con la que se intervino en el aula.

## 9.1 PROPUESTA DE INTERVENCIÓN: SECUENCIA DIDÁCTICA

		<b>FABULOPENSANTES</b>		
<b>ASIGNATURA:</b> Lengua Castellana		<b>INSTITUCIÓN EDUCATIVA:</b> Escuela Normal Superior Cristo Rey	<b>GRADO:</b> 1°	
<b>DOCENTE RESPONSABLE:</b> Leidys Catherine Gutierrez Meza		<b>TIEMPO:</b> 3 o 6 horas cada sesión		
<b>OBJETIVO:</b> Determinar la relación que existe entre la lectura de fábulas y el trabajo colaborativo para desarrollar habilidades de pensamiento crítico en los estudiantes de grado 1°				
<b>COMPETENCIAS:</b> <p>Ordenar información para establecer prioridades</p> <p>Analizar por separado las partes que conforman un todo.</p> <p>Reflexionar sobre un problema y plantear una solución</p> <p>Utilizar la información disponible y las habilidades de pensamiento para realizar reflexiones aplicadas a la vida diaria.</p>		<b>ESTÁNDARES:</b> <p>Comprendo textos que tienen diferentes formatos y finalidades.</p> <p><b>Subproceso:</b> Elaboro hipótesis acerca del sentido global de los textos, antes y durante el proceso de lectura; para el efecto, me apoyo en mis conocimientos previos, las imágenes y los títulos.</p> <p>Comprendo textos literarios para propiciar el desarrollo de mi capacidad creativa y lúdica.</p>		

	<p><b>Subproceso:</b></p> <p>Leo fábulas, cuentos, poemas, relatos mitológicos, leyendas, o cualquier otro texto literario.</p> <p>Elaboro y socializo hipótesis predictivas acerca del contenido de los textos.</p> <p>Identifico maneras de cómo se formula el inicio y el final de algunas narraciones.</p>
<p><b>INDICADORES DE DESEMPEÑO:</b></p> <p>Describe personas, animales y lugares en forma detallada</p> <p>Lee e interpreta diferentes tipos de textos.</p> <p>Reconoce una secuencia narrativa en tres pasos: primero, después, al final.</p> <p>Reflexiona acerca de los valores contenidos en las fábulas que lee</p> <p>R</p>	<p><b>CRITERIOS DE EVALUACIÓN</b></p> <p>Participación activa en las sesiones programadas</p> <p>Aportes realizados durante la ejecución de la intervención</p> <p>Muestra respeto hacia las opiniones de los compañeros</p> <p>Manifiesta sus opiniones, intereses y sentimientos respecto a las lecturas realizadas</p> <p>Narra sucesos de manera secuencial</p> <p>Identifica elementos de análisis en un texto dado</p> <p>Reflexiona sobre su comportamiento teniendo en cuenta las enseñanzas reflejadas en las fábulas</p>
<p><b>HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO:</b> A continuación se realizará una breve explicación del concepto de las habilidades que se trabajarán durante la intervención</p>	

en el aula. Se toma como referencia la teoría de Maureen Priestley en su libro, Técnicas y estrategias del pensamiento crítico: salón pensante; grupos cooperativos; aprendizaje creativo; guía de motivación para profesores y padres.

Secuenciar (ordenar): La habilidad de secuenciar permite organizar cronológicamente la información. Esta habilidad es muy útil en la organización del pensamiento pues facilita el acceso de la “información a nuestros bancos de memoria”<sup>165</sup>

Analizar: permite separar o descomponer un todo en sus partes, con base en un plan o acuerdo con determinado criterio.

Juzgar, criticar, opinar: la capacidad de evaluación requiere el análisis de los datos y la utilización de diversas habilidades básicas del pensamiento para elaborar juicios con base en un conjunto de criterios internos o externos.

Resolución de problemas: es el punto de transición entre los niveles inferencial y crítico de las habilidades de pensamiento.

**INTRODUCCIÓN DE LA SECUENCIA:** La presente secuencia didáctica, se realizará con el fin de determinar de qué manera la lectura de fábulas contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado primero. Para ello se han diseñado siete sesiones, las cuales están organizadas en tres momentos.

Los tres momentos en los que se organiza cada sesión, son distribuidos según el diseño propuesto por Ángel Díaz Barriga quien los denomina como “actividades de apertura”, “actividades de desarrollo” y actividades de cierre”. En esta propuesta el primer momento recibirá el nombre “Iniciemos” y es donde el docente busca despertar en los estudiantes el interés por adquirir y aplicar nuevos conocimientos y generar

---

PRIESTLEY, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México. Ed. Trillas 1996(reimp. 2015) p. 109

aprendizajes significativos. Se desarrollan actividades de activación de pre-saberes o de predicciones, como lo denomina Isabel Solé.

En segundo momento Díaz Barriga lo llama “actividades de desarrollo” y tiene como fin que el estudiante logre interactuar con la nueva información. En este momento se lleva a cabo “el trabajo intelectual, donde el estudiante adquiere información y la emplea en una situación problema.

En esta secuencia didáctica, al segundo momento se le llamará “Desarrollemos un concepto”.

Por último, el tercer momento o “actividades de cierre”, busca que “el estudiante logre reelaborar la estructura conceptual que tenía al principio de la secuencia, reorganizando su estructura de pensamiento a partir de las interacciones que ha generado con las nuevas interrogantes y la información a la que tuvo acceso”, según Díaz Barriga. Para esta secuencia el tercer momento recibirá el nombre “para finalizar”

Así mismo, los estudiantes por medio de esta secuencia realizarán proceso de lectura, de trabajo colaborativo con técnicas cooperativas y actividades encaminadas al desarrollo del pensamiento crítico.

SESIÓN NÚMERO / FECHA	HABILIDAD DE PENSAMIENTO CRÍTICO	DURACIÓN	DESARROLLO DE LA SECUENCIA
1  Noviembre 2 3	Secuenciar (ordenar)	3 Horas	<p><b>INICIEMOS:</b></p> <p>La docente iniciará recordando a los estudiantes normas de comportamiento durante el desarrollo de las actividades, y la importancia de su participación y aporte en cada sesión.</p> <p>Seguidamente les pedirá que observen la imagen que se encuentra en el tablero proyectada, para determinar qué elementos muestra y realizará las siguientes preguntas las cuales serán respondidas de manera oral por los estudiantes y escritas en el tablero por la docente:</p> <p>¿De qué tratará la historia que representa la imagen anterior?</p> <p>¿Quiénes y cuántos serán los personajes importantes de la historia?</p> <p>¿Qué título le colocarías a la historia?</p> <p>¿Cómo será el final de la historia?</p> <p>Después de esto, la docente proyectará un video que contiene la fábula que se trabajará en la primera sesión: “Los ratones poniendo el cascabel al gato” y</p>

		<p>acto seguido, se compararán las respuestas dadas durante la predicción y las respuestas que brinda el video observado.</p> <p><b>DESARROLLEMOS UN CONCEPTO</b></p> <p>En este segundo momento, se pedirá a un estudiante que lea en voz alta y la docente explicará el concepto de fábula. Luego cada estudiante tiene la posibilidad de leer la fábula que fue observada anteriormente. La lectura se realizará de manera comentada. Los estudiantes responderán unas preguntas relacionadas con el texto. Estas preguntas están enfocadas al nivel de pensamiento literal en especial a la habilidad de pensamiento de Secuenciar.</p> <p>Seguidamente, se dan a conocer las características más importantes de la fábula.</p> <p>Se continúa formulando preguntas relacionadas con la fábula leída, dónde los estudiantes tienen la oportunidad para expresar qué aprendieron de la</p>
--	--	---

		<p>fábula y qué le cambiarían al final de la historia. Así mismo deben organizar en una secuencia de dibujos la historia que narra el texto.</p> <p>Todas las actividades anteriores serán realizadas de manera individual por los estudiantes, con la orientación de la docente.</p> <p><b>PARA FINALIZAR</b></p> <p>La habilidad de pensamiento que se está trabajando en esta sesión es la de secuenciar, por lo tanto se realizará primeramente con los estudiantes un ejemplo de situaciones que requieren un orden secuencial para que funcionen, por ejemplo las recetas. La docente llevará un ejemplo de una receta de comida y la preparación de ese alimento. Este texto será proyectado en el tablero. Se leerá en voz alta y se analizará qué pasa si no se siguen las orientaciones que el texto da al momento de mezclar los ingredientes o ejecutar los pasos para cocinar el alimento.</p>
--	--	---

			<p>Las respuestas de los estudiantes serán expuestas de manera oral.</p> <p>Luego, deben responder en la guía ¿cuál es el orden que deben seguir para prepararse cada mañana para ir a la escuela? Y ¿Qué pasaría si primero se colocan el uniforme y después se bañan?</p> <p>Se finalizará leyendo un mensaje sobre la importancia de seguir orientaciones y seguir un orden secuencial al desarrollar actividades diarias y al contar una historia.</p>
2  Noviembre 7 8	Secuenciar (ordenar)	5 Horas	<p><b>INICIEMOS</b></p> <p>Durante esta sesión se continuará trabajando con la fábula “Los ratones poniendo el cascabel al gato” pero enfocada al trabajo colaborativo. Para ello se explicará a los estudiantes en qué consiste el trabajo colaborativo y su importancia en el aprendizaje de nuevos conocimientos.</p> <p>Luego se pedirá a los estudiantes que conformen libremente equipos de cuatro</p>

		<p>integrantes. Deben tener en cuenta que a lo largo de la propuesta trabajarán con los mismos compañeros.</p> <p>Una vez estén organizados los equipos de trabajo, se entregará una ficha donde deben acordar y establecer un nombre para el equipo, un símbolo o dibujo que los represente cuatro reglas que se comprometan a cumplir cada vez que realicen trabajos juntos. Finalizada esta primera parte, cada equipo socializará sus acuerdos ante todo el grupo. (ANEXO D)</p> <p><b>DESARROLLEMOS UN CONCEPTO</b></p> <p>La docente leerá en voz alta tres ventajas del trabajo con otros y las debatirá con el grupo en general, escuchando sus opiniones frente a las ideas expuestas en la guía.</p> <p>Seguidamente, los estudiantes realizarán un trabajo en equipo, el cual consiste en elaborar antifaces de un gato y otros de ratones. Deben decorarlos libremente. La docente suministrará el material con el cual van</p>
--	--	---

		<p>a realizar la actividad. Después de preparar los antifaces, deben acordar cómo representar la fábula con la que se está trabajando, para ello tendrán en cuenta que el final de la misma debe ser diferente al propuesto en el texto. La docente hará énfasis en que no pueden olvidar la secuencia de cómo ocurrió la fábula.</p> <p>Cuando los equipos estén preparados, realizarán la puesta en escena de la fábula con el final inventado por ellos.</p> <p><b>PARA FINALIZAR</b></p> <p>Al terminar las representaciones, los estudiantes responderán de manera individual las siguientes preguntas: “Después de representar la fábula “los ratones poniendo el cascabel al gato”, piensa y escribe el orden en el que ocurrieron las situaciones que te permitieron realizar la actividad y cumplir la responsabilidad encargada por la maestra. No olvides utilizar las palabras inicialmente, luego, después y finalmente.</p>
--	--	---

			<p>¿Cómo te sentiste al trabajar con tu equipo de compañeros? ¿Por qué?</p> <p>¿Qué puedes hacer para que el próximo trabajo en equipo sea mejor?</p> <p>Las anteriores preguntas se realizarán con el fin de continuar reforzando la habilidad de pensamiento de secuenciar y realizar una autoevaluación del trabajo colaborativo.</p> <p>Finalmente se dejará como compromiso para desarrollar en casa, buscar y leer información relacionada con los zorros y los cuervos. (Dónde viven, de qué se alimentan, cuántas patas tienen, cómo es su cuerpo, de qué está cubierto). Esta información será útil para la próxima sesión.</p>
3	Analizar	4 Horas	<p><b>INICIEMOS</b></p> <p>Para llevar a cabo este primer momento, se escuchará la información que consultaron los estudiantes sobre el zorro y el cuervo. Esta información se escribirá de manera breve en un gráfico que se encuentra en la guía de la sesión</p>
Noviembre 9 14			

		<p>tres. Estas respuestas serán escritas por mutuo acuerdo y consenso grupal.</p> <p>Luego, de manera individual, los estudiantes responderán a las preguntas ¿De qué podría tratar una historia entre estos dos animales? ¿Qué título le colocarías a una historia que tenga estos dos animales como personajes?</p> <p>Las respuestas serán socializadas.</p> <p><b>DESARROLLEMOS UN CONCEPTO</b></p> <p>Por medio de una imagen, se recuerda algunas características de la fábula, por ejemplo que los personajes de la fábula asumen comportamientos propios de las personas y también representan actitudes o valores humanos.</p> <p>Después de esto, cada estudiante leerá la fábula “El zorro y el cuervo” y responderán las siguientes preguntas de manera individual y escrita:</p> <p>Escribe con oraciones cortas el orden en el que ocurrió la fábula</p>
--	--	--

		<p>¿En qué lugar se encontraban los personajes de la fábula?</p> <p>¿Cuál es el resultado de lo que sucedió en la fábula?</p> <p>Luego, la docente explicará el concepto de secuencia narrativa y se tomará como ejemplo la fábula empleada para esta sesión. En conjunto docente – estudiantes se analizará de manera oral cuál es el inicio, cual el desarrollo y el final de la fábula “El zorro y el cuervo”, es decir, que ocurrió al principio, que ocurrió después y que ocurrió al final.</p> <p>Posteriormente, se analizará la fábula por medio de las siguientes preguntas ¿Cuándo ocurrió la fábula?, ¿Dónde ocurrió?, ¿Qué ocurrió? (secuencia), ¿Por qué ocurrió?, ¿Qué piensas de la actitud del zorro, por qué?, ¿Qué enseñanza puedes aprender de la fábula?</p> <p>Las anteriores preguntas serán orientadas por la docente.</p>
--	--	--

		<p><b>PARA FINALIZAR</b></p> <p>La docente pedirá a los estudiantes que organicen su equipo de trabajo y realicen la siguiente actividad: (Anexo E)</p> <p>Seleccionar una película o una historia que todos conozcan</p> <p>Desarrollar la ficha entregada por la maestra, contestando las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué pasó?</p> <p>¿Dónde ocurrió?</p> <p>¿A quiénes le ocurrió?</p> <p>¿Cuándo?</p> <p>¿En qué orden ocurrieron los hechos?</p> <p>¿Qué aprenden de esa situación?</p> <p>Al finalizar la actividad cada grupo socializará sus respuestas con los compañeros del salón.</p>
--	--	--

<p>4</p> <p>Noviembre 14 - 15</p>	<p>Analizar</p>	<p>4 Horas</p>	<p><b>INICIEMOS</b></p> <p>Esta sesión se desarrollará de manera colaborativa, apoyados en la fábula leída en la sesión anterior, pero con una variación y es que los estudiantes por grupos (los que se establecieron en la sesión número dos) deben leer una versión un poco diferente a la que leyeron anteriormente de la fábula de “El zorro y el cuervo”</p> <p>Para esto es importante recalcar el rol que desempeña cada estudiante en el trabajo colaborativo y la importancia de la participación de todos para que la tarea asignada sea comprendida y desarrollada por todos.</p> <p><b>DESARROLLEMOS UN CONCEPTO</b></p> <p>Se leerá algunas ideas que recuerdan la importancia del trabajo con otros y se dan algunas recomendaciones para que éste sea eficiente.</p> <p>Los estudiantes resolverán en su guía de trabajo colaborativo, (Anexo E) una serie de preguntas relacionadas con la segunda versión de la fábula, entre estas se encuentra la actividad de analizar y establecer diferencias entre las dos versiones leídas, identificar la acciones humanas que realizan los animales de la fábula, decidir cuál de las dos versiones de la fábula les gustó más y por qué; relatar de manera secuencial y por medio de oraciones la historia que narra la fábula. Finalmente escribirán</p>
---------------------------------------	-----------------	----------------	---

			<p>cuál es la enseñanza que les deja la segunda versión de la fábula.</p> <p><b>PARA FINALIZAR</b></p> <p>Los estudiantes deben imaginar que el bosque se realizará una fiesta y que ellos deben organizarla. Para esto responderán las preguntas contenidas en un gráfico de tal manera que puedan narrar lo que ocurriría en la versión escrita por ellos. Básicamente el cuervo es uno de los personajes pues realizará su primer concierto delante de muchos animales.</p> <p>Las acciones y preguntas a las cuales responderán, son: (ANEXO F) Realizar un dibujo que represente la fiesta ¿Dónde (en qué lugar del bosque) y cuándo se llevará a cabo la fiesta? ¿Quiénes son los invitados, de dónde vienen? ¿Qué pasará en la fiesta? ¿Por qué ocurrirá? ¿En qué orden ocurrirá la historia? ¿Cómo finaliza la historia?</p> <p>Después de acordar las respuestas a las preguntas anteriores, se realizará la socialización ante todo el grupo.</p>
5	Resolución de problemas	4 Horas	<p><b>INICIEMOS</b></p> <p>La docente iniciará recordando la importancia del trabajo ordenado y colaborativo. Además de los roles que</p>

<p>Noviembre 17</p>		<p>se desempeñan dentro del equipo de trabajo cuando se trabaja con otros.</p> <p>Seguidamente les pedirá que se preparen para iniciar una nueva sesión y para eso es necesario que cierren sus ojos y comiencen a imaginar cómo sería un viaje al sol, por orientado las preguntas: cómo sería la preparación para ese maravilloso viaje, cómo sería la nave en la que viajarías, que sentirías al acercarte y al llegar a tu destino, es decir, al sol; cómo se verá la tierra desde el sol, cuál es el trabajo del sol.</p> <p>Luego les pedirá que nuevamente abran sus ojos y plasmen de manera escrita lo que imaginaban mientras tenía cerrados sus ojos. Estas ideas las escribirán en una tabla que se encuentra en la guía de trabajo. Después los estudiantes que deseen voluntariamente socializarán sus respuestas.</p> <p><b>DESARROLLEMOS UN CONCEPTO</b></p> <p>Se presentará tres datos curiosos sobre el sol, entre los cuales están:</p> <p>El sol es una estrella más de las millones que hay en el universo.  El sol es la estrella más cercana a nuestro planeta  La luz y el calor del sol permiten que en nuestro planeta sea un lugar ideal para que exista vida.  La docente realizará una breve explicación sobre la importancia del sol para la vida en el planeta tierra. Y les</p>
-------------------------	--	--

		<p>preguntará a los estudiantes qué pasaría si el sol no existiera. Se escucharán las opiniones y se aclararán dudas, si se presentan.</p> <p>Acto seguido, se realizará la presentación de la fábula “Las ranas contra el sol” y la docente leerá en voz alta y de manera comentada la historia. A lo largo del texto los estudiantes encontrarán dos veces la imagen de un sol con la palabra stop. Esto se realiza con el fin de hacer a los estudiantes preguntas que permitan predecir lo que continúa en la fábula. Por ejemplo, al encontrar el primer sol, la docente preguntará: ¿Por qué creen que las ranas no aceptaban que el sol se fuera a casar? ¿Estarían todas enamoradas del sol? Después de escuchar las respuestas, se procederá con la lectura, se recuerda en este caso que todas las respuestas a las predicciones son aceptadas pues permitirá al individuo hacer un contraste entre estas y la verdad que está contando el texto.</p> <p>Al encontrar el segundo sol en el texto, la docente preguntará: ¿el dios Júpiter le cumpliría la promesa a las ranas de hablar con el sol?, de ser así, ¿cómo se habrá sentido el sol? ¿Le haría caso el sol al dios Júpiter?</p> <p>De igual forma, se continuará con la lectura comentada por parte de la docente.</p>
--	--	---

		<p>Al finalizar la docente leerá la moraleja y preguntará a los estudiantes cómo interpretan la enseñanza que nos deja la fábula, si están de acuerdo o no con lo que esta parte de la fábula dice y por qué.</p> <p>Se procederá con una serie de preguntas las cuáles serán respondidas de manera individual y buscan conducir a los estudiantes a identificar el problema de la fábula, a reconocer la solución que dieron los protagonistas de la misma y a proponer una solución diferente. Además lleva a los estudiantes a pensar qué hacen ellos cuando deben solucionar un problema.</p> <p>La docente leerá y explicará algunos tips que pueden ser útiles al momento de solucionar un problema, por ejemplo:  Para solucionar un problema, es necesario que relajes tu cuerpo. Si lo haces podrás pensar mejor las cosas.  Piensa si depende de ti solucionar el problema</p> <p>Piensa en las diferentes maneras que tienes para solucionar el problema  Toma un momento para pensar en las consecuencias de la decisión que tomes para solucionar el problema.</p> <p>Para continuar con el objetivo de la actividad, por medio de la cual se busca desarrollar la habilidad de pensamiento relacionada con la resolución de problemas, se organizarán los equipos de trabajo y responderán algunas</p>
--	--	--

		<p>preguntas que les permitirá identificar el problema presentado en la fábula y preguntas como: Estuvo bien que el sol aceptara no casarse con una hermosa estrellita? ¿Por qué?, ¿Qué hubiera pasado si el sol no hace caso a los consejos del dios Júpiter y se casa con las hermosa estrellita? ¿Cómo sería hoy la vida en la tierra? (ANEXO G)</p> <p>Luego se presentan dos situaciones que pueden ocurrir en la cotidianidad y en grupo, deben ponerse de acuerdo e identificar el problema que se enuncia en cada una y establecer la posible solución entre todos.</p> <p>Finalmente responderán a las preguntas:  ¿Qué pasaría si...los niños no siguen las normas o reglas de la escuela?  ¿Qué haríamos si a nuestro salón de clases llega un niño de piel negra y todos lo rechazan por esta condición?  La respuesta a estas dos últimas preguntas será socializada.</p> <p><b>PARA FINALIZAR</b></p> <p>Es momento de pensar y jugar. En esta fase de la sesión, se realizará un juego, el cual consiste en escuchar atentamente algunas situaciones que requieren de una solución. Cada grupo debe ponerse de acuerdo cuál es el problema que se evidencia y cuál la posible solución.  El primer grupo en lograr un acuerdo pasará al frente y tomará una pelota, la</p>
--	--	---

		<p>cual le da el poder para explicar la posición del grupo y dará la respuesta que la docente ha solicitado.</p> <p>Al final ganará una recompensa el grupo que mejor desempeño haya demostrado durante el juego. Las situaciones a analizar son:</p> <p>En el salón de clases hay una niña que no obedece ni sigue las orientaciones de la maestra, por el contrario la mira mal cuando le llama atención o la ignora por completo para no escucharla. ¿Cuál es el problema?, ¿cuál la solución?</p> <p>En el salón de clases hay un estudiante que siempre molesta a otro porque es muy delgado. Le coloca apodosos y se burla de él. ¿Cuál es el problema?, ¿cuál la solución?</p> <p>En el salón de clases hay un niño que siempre le quita la merienda a sus compañeros y cuando no se la dan, los golpea y les dice malas palabras. ¿Cuál es el problema?, ¿cuál la solución?</p> <p>En el salón de clases hay una niña muy tímida y nunca pregunta cuando no entiende un tema, en el último periodo perdió tres áreas. ¿Cuál es el problema?, ¿cuál la solución?</p> <p>Dos amigas están jugando pero una de ellas no le quiso prestar una muñeca a la otra, por lo cual la otra niña le dijo malas palabras y le gritó que no seguirían siendo amigas porque ella es</p>
--	--	--

			una niña envidiosa. ¿Cuál es el problema?, ¿cuál la solución?
6  Noviembre 20	Resolución de problemas	4 Horas	<p><b>INICIEMOS</b></p> <p>La docente iniciará recordando las características de la fábula entre ellas que los personajes pueden ser objetos inanimados y no solamente animales que presentan comportamientos que son propios de los seres humanos.</p> <p>Posteriormente se realizará un recuento de la fábula “Las ranas contra el sol”, leída la sesión anterior para que los estudiantes que han olvidado algún detalle de ésta, lo puedan recordar.</p> <p>Luego, cada estudiante realizará tres dibujos. En el primero representarán el problema que plantea la fábula, en el segundo cuadro la solución que se da al problema y en el tercer cuadro los estudiantes deben dibujar la solución que ellos darían a esta situación. Al finalizar voluntariamente se socializará la respuesta de lo que representa el último dibujo.</p> <p><b>DESARROLLEMOS UN CONCEPTO</b></p> <p>La docente pedirá a los estudiantes que voluntariamente algunos lean tres puntos clave a tener en cuenta al momento de tomar una decisión, explicando cada uno de ellos. Estos puntos son:</p>

		<p>Para tomar una decisión es importante pensar antes de actuar.</p> <p>Debes aprender a identificar las consecuencias que puedes experimentar al tomar una decisión. Es importante tener presente que tus decisiones pueden afectar para bien o para mal a los que te rodean.</p> <p>Seguidamente los estudiantes de manera individual deben responder preguntas relacionadas con la fábula trabajada en la sesión anterior, estas son:</p> <p>¿Cuál es el problema?  ¿Qué decisión tomó el sol?  ¿Qué decisiones podría tomar yo si fuera el sol? (menciones dos)  ¿Qué podría suceder si tomo las decisiones anteriores?  ¿Qué es lo más importante para la gente que me quiere?  ¿De las decisiones anteriores cuál sería mi decisión?  ¿Qué aprendí?</p> <p><b>PARA FINALIZAR</b></p> <p>La docente mencionará una situación que se puede presentar en la institución, por ejemplo, se nota con preocupación que después del descanso lugares como el patio de la escuela y la cancha quedan con muchos empaques de comida y restos de esta misma, lo cual hace que lleguen animales como las palomas y las abejas a alimentarse de lo que encuentran en el suelo.</p>
--	--	---

		<p>Entre docente y estudiantes se determinará cuál es el problema y cuál sería la solución a este.</p> <p>Luego se les explicará a los estudiantes que deben leer tres situaciones que se presentan en un salón de clases y hacer el mismo ejercicio, es decir, identificar el problema y plantear una solución.</p> <p>Estas respuestas deben quedar registradas en una tabla que los estudiantes tienen en su guía de trabajo. Los casos que deben analizar son:</p> <p>Un niño del salón no quiere desarrollar las actividades de la clase y por eso va perdiendo el año.</p> <p>Una niña del salón trae su merienda todos los días pero les quita la merienda a sus amigas, por lo cual la profesora le llama la atención constantemente.</p> <p>Algunos niños se levantan del puesto a jugar con otros, mientras la profesora explica la clase y las actividades que deben desarrollar. Por lo tanto no prestan atención, no saben qué deben hacer en la clase y no entregan las actividades a tiempo.</p> <p>Se aclara que las tres situaciones anteriores han ocurrido en el aula de clases, esto con el fin de llevarlos a reflexionar y motivarlos a encontrar soluciones a los problemas de convivencia que experimentan los estudiantes cada día.</p>
--	--	--

<p>7</p> <p>Noviembre 22 - 23</p>	<p>Juzgar, criticar, opinar</p>	<p>5 Horas</p>	<p><b>INICIEMOS</b></p> <p>La docente iniciará la sesión recordando la fábula “La tortuga y la liebre” por medio de la lectura de ésta y el posterior recuento oral con los estudiantes. La idea es que los participantes de la sesión recuerden la idea principal y moraleja de la fábula mencionada.</p> <p>Luego los estudiantes contestarán algunas preguntas relacionadas con la versión que conocemos de la fábula “La tortuga y la liebre” con el fin de motivarlos a contar la historia siguiendo un orden o secuencialidad y para que analicen ciertos rasgos de los animales que participan en la historia. Las preguntas son:</p> <p>¿Qué sabemos de la fábula “La tortuga y la liebre”? (Escríbelo con cortas oraciones. Recuerda tener en cuenta el orden en el ocurrió la historia)</p> <p>¿Cuál era el objetivo de los dos animales?</p> <p>¿Qué actitud no le permitió a la liebre ganar?</p> <p>¿Qué cualidades hacían que la tortuga estuviera en desventaja frente a la rapidez de la liebre?</p> <p>¿Qué otro final pudo tener la fábula, diferente al que ya conocemos?</p> <p>Al terminar de responder, se socializarán las respuestas de manera voluntaria.</p>
---------------------------------------	-------------------------------------	----------------	--

		<p><b>DESARROLLEMOS UN CONCEPTO</b></p> <p>La docente pedirá a uno de los estudiantes que lea un mensaje que aparece en la guía de trabajo de la sesión 7, en la cual se encuentra tres reglas ortográficas básicas que se deben tener en cuenta la momento de escribir, con ejemplos en el tablero serán explicadas por la docente.</p> <p>Estas son:</p> <p>Al iniciar una oración o un párrafo, debemos escribir la primera letra mayúscula.</p> <p>Los nombres de personas y de ciudades se escriben al iniciar con mayúscula.</p> <p>Al finalizar una oración o un párrafo colocamos un punto final.</p> <p>Posteriormente, se realizará la lectura comentada de la fábula “La tortuga y la liebre” (versión mejorada y actualizada... para pensar)<sup>166</sup></p> <p>(Cabe resaltar, que mientras la docente lee la fábula se pedirá a los estudiantes que escuchen atentamente, mas no, que miren sus guías de trabajo, pues ellos por su curiosidad de conocer la historia, terminan leyendo la fábula completa y no permitirán hacer la predicción durante la lectura, así como se explicará a continuación)</p>
--	--	--

<sup>166</sup> : Esopo. Recuperado de: <http://www.forodeseguridad.com/artic/reflex/8175.htm>. (7 de Noviembre de 2017 )

		<p>A lo largo de la fábula se encontrará tres veces la imagen de una tortuga con la palabra stop. En ese momento se detiene la lectura y la docente realizará preguntas enfocadas a la predicción de lo que continúa en el texto. Otra pregunta permitirá analizar y emitir un juicio frente al comportamiento presentado por los animales, mencionado en el párrafo que se leyó. Por ejemplo, al encontrar la primera tortuga se preguntará: ¿Era justo que la tortuga ganara? ¿Qué creen que pasó después de que la tortuga ganó?</p> <p>La docente continuará con la lectura comentada y al encontrar la segunda tortuga, nuevamente preguntará ¿Qué opinan de lo que hizo la liebre para ganar? ¿Qué creen que pasó después? Al continuar la lectura y encontrar la tercera tortuga, la docente preguntará ¿Cuál era la habilidad que la tortuga tenía que le permitió ganar si era más lenta que la liebre? ¿Está bien o mal aprovechar nuestras habilidades para hacer nuestro trabajo? Y nuevamente, ¿Qué creen que pasó después?</p> <p>Finalmente se leerá la última parte de la fábula donde la tortuga y la liebre deciden unir sus habilidades para alcanzar una meta común y se les preguntará a los estudiantes ¿Qué opinan de la decisión tomada por la tortuga y la liebre? ¿Creen que puede haber otro final? ¿Cuál?</p>
--	--	---

		<p>Seguidamente se les pedirá a los estudiantes que contesten las preguntas que aparecen en la guía de la sesión, lo harán de manera individual.</p> <p>Las preguntas son:</p> <p>¿Qué quiere decir el texto al afirmar que el triunfo de la liebre fue evidente?</p> <p>¿Cuál de las siguientes moralejas representa lo que dice el párrafo número 3?</p> <p>a. Los rápidos siempre vencen a los lentos</p> <p>b. Quienes identifican sus cualidades y las aprovechan, pueden ganar.</p> <p>Explica por qué escogiste la respuesta</p> <p>¿Qué opinas de la actitud de la liebre y la tortuga al decir competir juntas aprovechando las habilidades o cualidades que cada una tenía? Justifica tu respuesta.</p> <p>¿Qué enseñanza puedes aprender de la segunda versión de la fábula leída en esta sesión?</p> <p>Escribe si estás de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones. Justifica tu respuesta:</p> <p>Es bueno trabajar individualmente y tener muchas capacidades que nos permite hacer las cosas muy bien. Pero realizaremos mejores trabajos cuando trabajamos en equipo donde cada uno aporta lo mejor de sí y ayuda a su compañero.</p> <p>Siempre existirán situaciones para las cuales no estamos preparados y que</p>
--	--	--

		<p>otras personas nos pueden ayudar a enfrentar mejor</p> <p>¿Cuál de las dos versiones de la fábula te parece mejor, en la que sale vencedora la tortuga porque la liebre se quedó dormida o donde la liebre y la tortuga trabajan en equipo para llegar a la meta? Escribe por qué</p> <p>Luego se socializarán algunas respuestas.</p> <p><b>PARA FINALIZAR</b></p> <p>Se explicará a los estudiantes qué es una carta y los pasos que se deben seguir al escribirla. Así mismo, se leerá un ejemplo de una escrita por la docente a cada uno de los estudiantes (ésta se puede encontrar en la guía de trabajo de la sesión 7) para que en ella se identifiquen las partes mencionadas durante la explicación.</p> <p>Esta explicación es necesaria pues, los estudiantes, de manera colaborativa escribirán una carta a uno de los personajes de la fábula.</p> <p>Luego, se pedirá a los estudiantes que organicen los equipos de trabajo pues desarrollarán una guía entre todos. Ésta consiste en responder de manera escrita unas preguntas y al final escribirle una carta con un mensaje que quieran enviarle a uno de los personajes de la fábula leída en esta sesión, con el cual se sientan identificados. No deben</p>
--	--	--

		<p>olvidar las partes de la carta vistas en esta sesión. (ANEXO H)</p> <p>Las preguntas que deben analizar para responder de manera colaborativa, son:</p> <p>1. Lean las siguientes afirmaciones, dialoguen sobre lo que dice cada una y escriban si están de acuerdo o no y por qué.</p> <p>La tortuga y la liebre tomaron la mejor decisión al decidir trabajar juntas para llegar a la meta. El más fuerte e inteligente debe ser siempre el ganador.</p> <p>2. Respondan las preguntas después de analizarlas entre todos los integrantes del equipo</p> <p>¿Cuál es la mejor manera de resolver un problema? ¿Por qué? ¿Cómo podrían las familias, los vecinos y los amigos resolver sus problemas sin acudir a la violencia por qué?</p> <p>Al finalizar se socializarán algunas respuestas.</p> <p>Se concluirá esta última sesión con una autoevaluación que será contestada por cada uno de los estudiantes donde se desea conocer su percepción y opinión acerca de las actividades realizadas a lo largo de la secuencia, cómo se sintió trabajando con otros, qué aprendió a lo largo de la aplicación de la secuencia, cómo aportó con su trabajo personal al buen desempeño de su equipo de</p>
--	--	--

			<p>trabajo y qué aprendió sobre el trabajo en equipo.</p> <p>De esta manera se da por finalizada la propuesta de intervención en el aula.</p>
--	--	--	---

Es así como se puede evidenciar que el diseño de la secuencia didáctica tuvo en cuenta la organización de la intervención en siete sesiones, donde cada una estaba planeada para ser desarrollada durante tres momentos. A continuación, se presenta el análisis de las habilidades de pensamiento que se determinaron para desarrollar el pensamiento crítico.

## 9.2 ANÁLISIS DE LAS HABILIDADES DE PENSAMIENTO

Con el fin de alcanzar el segundo objetivo específico planteado en esta investigación, el cual consiste en formular una estrategia de intervención a través del diseño de una secuencia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico de los estudiantes de grado primero a partir de la lectura de fábulas y el trabajo colaborativo en el aula; se diseñaron las sesiones que hacen parte de la secuencia didáctica que se aplicó a los estudiantes de 1-2, a partir de la información obtenida como resultado de la aplicación y análisis de la prueba diagnóstica.

Como se mencionó anteriormente se tomó como referente teórico para el diseño de la secuencia a Angel Díaz Barriga<sup>167</sup> quien establece tres momentos en la planeación y ejecución de una secuencia didáctica, los cuales fueron tenidos en cuenta para la intervención en el aula la cual estuvo organizada en siete sesiones, cada una de ellas se dividió en tres momentos que fueron llamados “inicio, desarrollemos un concepto, para finalizar” (Ver Anexo C).

---

<sup>167</sup> Díaz Barriga, Ángel. Secuencias de Aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 17, N° 3. 2013

Esta investigación se realizó con el fin de intervenir en el aula para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes a través de la lectura de fábulas y el trabajo colaborativo. Como lo menciona Linda Elder y Richard Paul en la Miniguía del pensamiento crítico, “el pensamiento crítico es ese modo de pensar... donde el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes al acto de pensar y someterlas a estándares intelectuales”<sup>168</sup> Es por ese motivo que se diseñó la secuencia didáctica con preguntas y actividades que llevan al estudiante a desarrollar habilidades del pensamiento crítico. Algunas de estas actividades fueron desarrolladas durante el trabajo individual y otras en el momento de trabajar en grupo con otros compañeros.

Para Vigotsky “el desarrollo del ser humano está íntimamente ligado con su interacción en el contexto sociohistórico – cultural”<sup>169</sup> y es por ese motivo que en la secuencia didáctica diseñada, el trabajo colaborativo es parte fundamental. Cinco de las siete sesiones fueron planeadas para ser trabajadas de manera colaborativa, es decir, se facilitó la interacción de los estudiantes con sus pares y para que esto se llevara a cabo, los estudiantes fueron organizados en grupos de trabajo que se mantuvieron a lo largo de la intervención, es importante señalar que no hubo cambio de integrantes en ninguno de los equipos lo cual se hizo para que poco a poco ellos mismos aprendieran a manejar las situaciones que se presentaban en la interacción con otros y de manera grupal comprendieran que se puede obtener muchos beneficios para el aprendizaje significativo cuando se trabaja en grupo, teniendo en cuenta que cada integrante debe ser responsable del rendimiento de sus compañeros, es decir, todos se ayudan para lograr las tareas asignadas.

---

<sup>168</sup> Paul, Richard. Elder, Linda. La Miniguía para el Pensamiento Crítico, conceptos herramientas. Fundación para el pensamiento crítico. 2003. p. 4

<sup>169</sup> Chavez Salas, Ana Lupita. Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. Revista Educación Universidad de Costa Rica. p. 59.

A continuación, se realizará un análisis de las sesiones que se planearon durante la secuencia didáctica, teniendo en cuenta la habilidad que se trabajó en la misma al igual que el trabajo colaborativo.

Cada una de las sesiones estaba compuesta por preguntas que permitían al estudiante comprender el texto leído (en este caso una fábula) y otras preguntas estaban enfocadas en trabajar una habilidad de pensamiento crítico.

Por lo tanto, la investigadora analizó las preguntas que hacen referencia a la habilidad de pensamiento de cada sesión y al trabajo colaborativo, toda vez que el objetivo de este proyecto se enfoca en el desarrollo del pensamiento crítico y el trabajo colaborativo a través de la lectura de fábulas.

### **9.2.1 Análisis De La Habilidad De Pensamiento Nivel Literal:**

Secuenciar (Ordenar). Las habilidades de pensamiento “se orientan a la comprensión y a la mejora de la capacidad de razonar del individuo, y enlazan conocimientos para realizar una tarea o dar solución a un problema” <sup>170</sup> Esto significa que las habilidades del pensamiento contribuyen a que el individuo aprenda a usar el conocimiento que tiene para dar solución a un problema, para organizar la información que considera más relevante y hacer uso de ella. Las habilidades del pensamiento permiten que el estudiante tome las experiencias que posee y logre relacionarlas con el nuevo conocimiento que va adquiriendo desarrollando un aprendizaje significativo. Las estrategias empleadas para desarrollar las habilidades de pensamiento permiten al estudiante aprender a hacer uso de la información para pensar de manera crítica y encontrar solución a situaciones cotidianas, así como mejorar su rendimiento escolar puesto que habilidades como la de analizar le permite saber cómo enfrentarse a diferentes pruebas que requieren de esta

---

<sup>170</sup> Araya Ramírez, Natalia, LAS HABILIDADES DEL PENSAMIENTO Y EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO EN MATEMÁTICA, DE ESCOLARES DE QUINTO GRADO EN COSTA RICA. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación" [en línea] 2014, 14 (Mayo-Agosto) : [Fecha de consulta: 4 de abril de 2018] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44731371003>> ISSN

habilidad para su solución. Existen otras habilidades como la de secuenciar, que lleva al estudiante a aprender a organizar una información teniendo en cuenta el orden cronológico de la misma y las consecuencias que pueden ocurrir cuando no se es capaz de llevar un orden en las actividades que realice. De igual manera las habilidades de pensamiento crítico desarrollan en el estudiante la capacidad para evaluar y juzgar la información que recibe a diario por diferentes fuentes. Esta es una de las habilidades que más necesita un ciudadano del futuro, porque debe tener la capacidad de discriminar y evaluar la veracidad de toda la información que recibe, para esto es necesario que piense y no se limite a repetir o creer sin dudar de esta.

Los anteriores son los motivos que llevan a diseñar esta secuencia basada en las habilidades de pensamiento que propone Maureen Priestley<sup>171</sup>

La habilidad de pensamiento que se desarrolló durante la primera y segunda sesión de la secuencia didáctica fue la de Secuenciar (ordenar) la cual hace parte del nivel de pensamiento literal, la cual es definida por Priestley como “disponer las cosas o las ideas de acuerdo con un orden cronológico, alfabético o según su importancia” El desarrollo de esta habilidad de pensamiento se constituye en un elemento importante a la hora de producir el pensamiento crítico en los estudiantes, puesto que aprenden a establecer prioridades e identificar consecuencias cuando no se lleva un orden.

A continuación, se analizará las preguntas realizadas en las dos primeras sesiones encaminadas al desarrollo de la habilidad de pensamiento literal: secuenciar (ordenar), para esto se partirá del análisis de las categorías y subcategorías que arroja la aplicación de la primera sesión con los estudiantes de 1-2.

---

Priestley, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México. Ed. Trillas 1996(reimp. 2015)

Cabe mencionar que en la segunda sesión, la mayor parte del trabajo fue colaborativo, ya que la presente propuesta tiene como fin desarrollar el pensamiento crítico por medio del trabajo colaborativo, el cual es uno de los ejes en los que se fundamenta la investigación. Los estudiantes conformaron grupos de máximo cuatro integrantes y como una primera parte asignar un nombre para el equipo y un símbolo (dibujo) que les daría identidad ante los demás equipos de trabajo. De igual forma, debían establecer cuatro normas, de manera concertada, las cuáles se comprometían a cumplir los integrantes del grupo. Se consideró necesario continuar trabajando en la segunda sesión con la habilidad de pensamiento de secuenciar debido a que el grupo de estudiantes con el que se está realizando la intervención es de grado 1° y se requiere de un mayor afianzamiento de esta habilidad por medio de diferentes actividades.

Las respuestas se organizaron en categorías. Para Strauss y Corbin, “agrupar los conceptos en categorías es importante porque le permite al analista reducir el número de unidades con las que trabaja”<sup>172</sup> Los autores también explican que el nombre que se le asigna a la categoría debe ser “bastante gráfico para que evoque al investigador su referente”.<sup>173</sup> Es decir, con la información que arrojan los datos recolectados por medio de los diferentes instrumentos aplicados, se procede a agrupar los datos que tengan significados comunes. A su vez estas categorías se dividen en “subcategorías las cuales la hacen más específica”<sup>174</sup> Las respuestas de los estudiantes fueron escritas en tablas para luego ser diferenciadas con colores según la característica común que poseían. Luego se determinó cuál era esa característica común y se le asignó un nombre que la identificara. Cabe resaltar toda la información obtenida a lo largo de las sesiones de intervención en el aula fueron categorizadas según lo descrito anteriormente.

---

<sup>172</sup> Strauss, Anselm y Corbin Julieth. Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Ed. Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería de la Universidad de Antioquia. p. 124

<sup>173</sup> Ibid. p. 124

<sup>174</sup> Ibid. p. 130

**Tabla 10.** Secuencia narrativa de la fábula

<b>OBJETIVO:</b> Reconocer la importancia de ordenar la información y establecer prioridades.		
<b>CATEGORÍA</b>	<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b>DESCRIPTOR</b>
Reconocimiento de una secuencia	Ordenación de eventos de manera secuencial	<p>O5VB: “Que un gato se quería comer 4 ratones y los ratones pensaron un plan el plan era ponerle un cascabel en el cuello del gato pero nadie podía porque tenían miedo”</p> <p>19MM: “1. paso el gato que tenía hambre 2. los ratones se reunieron 3. planearon un plan 4. los ratones no le pudieron ponerle el cascabel”</p> <p>11GG: “1. Me levanto para bañarme 2. Me pongo la ropa 3. Y me voy / que el uniforme se mojara”</p>

		<p>21JM: “primero me baño después me cambio y desayuno finalmente me voy para la escuela / no porque primero nos bañamos luego nos colocamos el uniforme”</p>
	<p>Realizan una secuencia narrativa de un acontecimiento experimentado.</p>	<p>Grupo colaborativo:</p> <p>GRUPO 9: “trabajando en equipo con los amigos inicialmente hicimos los antifaces luego hablamos sobre la historia luego ensayamos”</p> <p>GRUPO 3: “primero hicimos esto trabajaron e quipo a ser plan a hablamos no peleamos dijimos muchas palabras dijimos lo del gato y los ratone e hicimos el teatro”</p> <p>GRUPO 5: “1. Repasamos la historia poniéndole el cascabel al gato. 2. Hablamos</p>

		<p>como hacer la actuación”</p> <p>GRUPO 6: “1. Hablamos 2. Nos pusimos de acuerdo 3. Pensamos y a lo último actuamos”</p> <p>GRUPO 8: “inicialmente leímos la fábula luego hicimos el plan después el gato nos comió y finalmente</p>
	Se evidencia una secuencia pero no hay coherencia al escribir	<p>13GH” Un gato todos los días se comía un ratón apenas veía uno Y los ratones día yo no soy tonto”</p> <p>24IP: “Había un ratón que sería la matanza para el gato pensaba que era cena servida</p>
No se identifica los pasos cronológicos de una secuencia	No se evidencia una secuencia en las acciones	<p>01GA: “ Que el gato se comió los ratones”</p> <p>23JO: “ El gato era muy hábil</p>

		<p>Matanza de ratones</p> <p>El gato encontró un ratón para comérselo</p> <p>Los ratones tenía que tener valor</p> <p>Los ratos se metieron en un grave problema”</p> <p>04DA: “Olla y lo cocino /me baño me coloco el uniforme acomodo los útiles y arreglada”</p> <p>24IP: “desayuno me alisto me baño me coloco mi zapatos mi lonchera y me cepillo y me vengo para el colegio</p> <p>Grupo colaborativo:</p> <p>GRUPO 4:“ablamos de una fábula del gato y los tres ratones”</p> <p>GRUPO 1: “Emanuel dijo que podemos a ser y mari dijo no se y luego el gato nos persiguió i luego se comió primero a emanuel hice comer a mari”</p>
--	--	---

<p>Información no explícita en el texto</p>	<p>Mencionan situaciones diferentes a las que plantea el texto.</p>	<p>26JP: “ El gato estaba con hambre y los ratone fueron a molestar y por último se lo comió”</p> <p>12JG: “ El gato era hábil y comía ratones y los gatos de la chimenea y hicieron un plan y el</p>
---	---	---

El objetivo de estas preguntas fue desarrollar en los estudiantes la habilidad de pensamiento de secuenciar, la cual les permite exponer una idea, en este caso contar una fábula, siguiendo un orden cronológico. De igual manera, se formularon preguntas cuyo fin era que los estudiantes reflexionaran sobre la secuencia que se debe seguir al realizar acciones de la cotidianidad, en este caso, describir paso a paso que hacen antes de asistir a la escuela. Así mismo se buscó llevar a los estudiantes a reflexionar qué ocurre cuando no seguimos una secuencia, esta es una manera de permitirles conocer qué sucedería sino siguen un orden al realizar sus actividades cotidianas. En la tabla número 10 se observa que algunos estudiantes comprendieron la actividad y lograron desarrollarla demostrando dominio en la habilidad de secuenciar, es decir, que lograron ordenar la información siguiendo un orden cronológico y establecer prioridades, lo cual es útil en la organización del pensamiento. Algunos estudiantes contestaron de manera acertada y aunque no hicieron uso de palabras que indican secuencia, escribieron la respuesta en el orden en el que sucedieron las diferentes situaciones. Cabe resaltar la importancia de esta habilidad en el desarrollo del pensamiento crítico, pues le permite al estudiante pensar en las consecuencias o en qué sucedería si no se sigue una serie de pasos para realizar ciertas actividades.

Otros estudiantes no respondieron acertadamente. No tuvieron en cuenta la secuencia de la fábula, escribieron frases sin coherencia o con ideas incompletas. Lo que significa que aún presentan dificultad y requieren de mayor desarrollo de la habilidad de secuenciar. En algunos casos utilizaron números antes de escribir cada oración para indicar secuencias, pero las ideas no llevaban un orden cronológico o carecían de sentido.

Por su parte, unos pocos estudiantes respondieron con información que no aparecía en el texto como 12JG al decir “El gato era hábil y comía ratones y los gatos de la chimenea e hicieron un plan y el final feliz fue que los ratones le pusieron un cascabel” en la fábula no habla de los gatos en la chimenea y tampoco habla de un final feliz, por lo tanto esta afirmación se toma como un argumento que no aparece en el texto. Esta habilidad del pensamiento es literal, por lo tanto, no se requiere hacer inferencias o imaginar qué hechos pudieron haber ocurrido. El estudiante solo requería organizar la información que ya conocía y transmitirla siguiendo un orden cronológico.

Esto indica a la docente investigadora que se requiere de la realización de actividades como esta que permita al estudiante desarrollar la habilidad de secuenciar, por medio de diferentes estrategias donde puedan reflexionar sobre la importancia de tener un orden en las acciones que realizan.

Esta habilidad es importante en la cotidianidad, pues el seguir procesos o pasos (en este caso una secuencia) le permite al estudiante aprender a identificar y establecer prioridades en los diferentes aspectos de la vida y contribuye al desarrollo del pensamiento crítico.

Sin embargo, hubo pocos estudiantes que no siguieron la orientación, a pesar de las explicaciones realizadas por la docente de manera personalizada cuando fue necesario hacerlas escribiendo respuestas que no tenían relación alguna con las

preguntas hechas “que el gato quería comerse a los ratones”. La anterior es la respuesta de 31 DR al preguntarle ¿qué actividades realiza antes de ir a la escuela? Otros estudiantes mencionaron algunas acciones que se hacen antes de ir a la escuela, pero como ideas que no llevan una secuencia o a las que les hace falta coherencia en el momento de escribirlas:04DA respondió, “Olla y lo cocino”. Así mismo, hubo dos grupos que no lograron dar razón de lo que la docente les estaba preguntando y la información que registraron no evidencia una secuencia en las acciones que realizaron durante la sesión, tal como lo hizo el GRUPO 4:“ablamos de una fábula del gato y los tres ratones”

En términos generales se puede afirmar que el grupo mostró interés por realizar las actividades durante estas dos primeras sesiones, sin embargo, se observan estudiantes que no muestran interés para responder preguntas que les exige pensar para poder contestarlas. En la primera sesión se realizó trabajo de forma individual y en la segunda se trabajó en grupos, observándose que, al desarrollar el trabajo individual, hay mayor control de la disciplina en el aula, sin embargo, cuando realizaron las actividades en grupos de trabajo, aunque hubo un poco de ruido porque no controlaban la intensidad de la voz, contestaron preguntas de manera más coherente y acertada.

La orientación de la docente es requerida constantemente por algunos estudiantes. En este caso los estudiantes han desarrollado actividades con preguntas cerradas y para ellos fue la primera experiencia en la que se enfrentan a preguntas de carácter abierto donde deben pensar por sí mismos para dar solución a un planteamiento. Una de las estrategias empleadas durante la sesión fue la predicción del texto lo cual se convierte para los estudiantes en un factor determinante que los lleva a comparar sus respuestas con lo que narra la fábula y les permite reflexionar sobre sus conocimientos previos o pre-saberes y contrastarlos con un conocimiento nuevo.

Otra estrategia que contribuye al alcance de los objetivos es realizar la lectura de las fábulas de manera comentada porque en ocasiones el texto puede contener vocabulario o expresiones poco conocidas por los estudiantes y por medio de las aclaraciones hechas en medio de la lectura será más fácil la comprensión del texto para su posterior análisis.

Tanto en la primera como en la segunda sesión se formularon preguntas que permitían a los estudiantes realizar actividades para desarrollar la habilidad de secuenciar. Se observó que en la segunda sesión los estudiantes comenzaron a utilizar palabras que indican una secuencia, es decir, que no se limitaron a la sola ordenación de eventos sino que incluyeron palabras que les ayudaban a secuenciar y a enlazar una idea con otra: “inicialmente leímos la fábula luego hicimos el plan después el gato nos comió y finalmente vivió feliz” Lo anterior es el resultado del trabajo que realizaron en grupos durante la sesión número dos, en la cual todos los integrantes estaban atentos a que fueran escritas sus respuestas tratando de seguir las orientaciones de la docente.

Se pudo observar que algunos estudiantes comienzan a mostrar avances en esta habilidad, se evidencia que siguen las orientaciones que la docente da por medio de los enunciados de cada pregunta, escribiendo cada vez más cosas con coherencia.

Por otra parte, y como lo mencionaron algunos equipos, se trabajó de manera colaborativa, para lo cual se formularon dos preguntas que le permitía a los estudiantes evaluar su trabajo en el equipo y reflexionar sobre qué pueden hacer para mejorar cada vez que trabajen de manera colaborativa. Para realizar el análisis de trabajo colaborativo, se tomaron las subcategorías: apoyo mutuo, interacción con otros, valoración personal, evaluación del comportamiento grupal, Falta de coherencia y en algunos casos falta de argumentación. Estas subcategorías fueron establecidas con base en las respuestas escritas por los estudiantes en la guía de

trabajo. Para determinarlas se escribió cada una de las respuestas de los estudiantes y por colores se clasificó según la característica común que presentaban (ANEXO J). Vale la pena recordar que las categorías y subcategorías son determinadas según la teoría de Strauss y Corbin.

**Tabla 11.** Categorías grupos colaborativos

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
Proceso de trabajo en grupo	Apoyo mutuo	08SE: "bien porque mis amigos me ayudaron y los ayude a ellos"  24IP: "bien porque siempre nos mantenemos unidos y ayudándonos"
	Relación con otros	28 JP: "bien me senti muy bien porque trabajamos en equipo"  35CV: "me gusto porque trabajamos en equipo"  33SS: "no, por 12JG y todo lo demás es que me estresa desearía que 12JG no estuviera"
	Evaluación del comportamiento grupal	30LQ: "cumplir las reglas"  29IQ: "haciendo las cosas unidas con orden"  25AP: "que estemos en silencio"
Incoherencia en la evaluación del trabajo colaborativo	No responden a la pregunta planteada	09LF: "bien porque me gusto"  21JM: "para que el equipo sea de 6 y nos entendamos"

Las preguntas formuladas sobre trabajo colaborativo, tienen como propósito conocer cómo se sintió cada integrante trabajando con el equipo que escogió libremente y llevarlos a reflexionar de qué manera pueden contribuir a que el trabajo en grupo sea cada vez mejor. Para esto se analizaron las respuestas y se categorizaron, encontrando como resultado que a la mayoría le pareció buena la propuesta de trabajar con otros, manifestaron sentirse bien dieron respuestas como: “me gusto porque trabajamos en equipo” como lo dijo 35CV y porque” los amigos le ayudaron y ella (él) ayudó a los amigos”, tal como lo dijo 08SE.

Esto muestra que en este sentido el trabajo colaborativo ha sido aceptado por los estudiantes, quienes comienzan a encontrar beneficios al darse cuenta que todos los integrantes del equipo se apoyan entre sí y de esta manera pueden generar conocimiento y aprendizajes significativos.

Sin embargo, 33SS no estuvo de acuerdo con lo que la mayoría indicó puesto que mostró su descontento por estar trabajando con uno de sus compañeros, al decir que “desearía que 12JG no estuviera en su grupo” Esta situación se dio porque a lo largo de la sesión la docente tuvo que llamarle la atención en varias ocasiones a 12JG, quien se caracteriza por ser muy activo en clases, hablar en voz alta y en ocasiones generar indisciplina, contrario a la actitud que tiene 33SS quien mantiene una actitud más pasiva. Por medio del trabajo colaborativo, se espera que 33SS aprenda a resolver los conflictos que se puedan presentar en su grupo pues es lo que se busca obtener como resultado de la interacción cara a cara.

Por otra parte, los estudiantes son conscientes que hay comportamientos que requieren mejorar a nivel grupal, por ejemplo 25AP dice “que estemos en silencio” al responder que pueden hacer para que el trabajo en equipo sea mejor, la respuesta del estudiante se debe a que durante las sesiones la docente tuvo que llamar la atención en varias ocasiones porque se presentó mucho ruido por hablar en voz alta, lo cual no permitía que habilidades como la escucha y el diálogo se

dieran al interior de los grupos, puesto que algunos no podían comprender lo que decían sus pares evitando que se diera el debate al interior de los mismos. Un ambiente con altos niveles de ruido no favorece el normal desarrollo de la secuencia didáctica. Además, porque algunos estudiantes se levantan del puesto a pedir prestados útiles escolares (en el momento de decorar los antifaces) a otro equipo, por lo que la docente tiene que recordar que entre los integrantes del grupo deben apoyarse para comprender las actividades y suplir entre ellos mismos los materiales de trabajo que requieran para realizar las actividades. Debido a que se levantaban dos o más integrantes de algunos grupos a buscar materiales de otros compañeros, se evidenciaba el abandono de la tarea que había asumido, comenzaban a desplazarse por toda el aula interrumpiendo el trabajo de quienes, si estaban realizando la actividad que se les asignó, además, lo hacían sin interactuar primeramente con sus compañeros de grupo. Es decir, la colaboración se debía llevar a cabo principalmente en el interior de cada grupo establecido con el fin de que la conformación de cada equipo tuviera un significado para sus integrantes.

El fin de establecer grupos de máximo cuatro participantes favorecieron la interacción entre pares. Cada grupo de trabajo estableció sus reglas para lograr las metas comunes a las que llegarían por medio de la participación de cada integrante. Al delimitar la cantidad de participantes en el grupo, se buscó mejorar el aprendizaje, así como mejorar habilidades que permiten una mejor interacción al favorecer el diálogo y la escucha. De igual forma, es una oportunidad para que los estudiantes que poco participan en las actividades generales del aula, se sintieran motivados a hacerlo ya que solo necesita la atención de pocas personas.

Una de los aportes que justifican lo anterior es lo que dijo 30LQ al afirmar que deben “cumplir las normas”. Hay que recordar que al interior de cada grupo se establecieron normas (las cuales se pueden encontrar en el diario de campo) y todos coincidieron en decir que estas debían ser “no gritar, respetar y ser ordenado”,

entre otras. Al hacer la reflexión, los estudiantes reconocen que se requiere cumplir las normas para que el trabajo en equipo pueda ser mejor.

### **9.2.2 Análisis De La Habilidad De Pensamiento De Nivel Inferencial**

#### **ANALIZAR**

En las sesiones tres y cuatro se plantearon actividades enfocadas al desarrollo de la habilidad de pensamiento Analizar, que hace parte del nivel de pensamiento inferencial, la cual consiste en “separar o descomponer un todo en sus partes”<sup>175</sup>.

Se inició averiguando los pre-saberes que poseían los estudiantes referentes a dos animales que serán los protagonistas de la fábula que se trabajará, un cuervo y un zorro. Para esto se hicieron preguntas a los estudiantes, relacionadas con características generales propias de cada uno de los animales. Las respuestas eran consignadas en el tablero y en la guía de trabajo de los estudiantes. Se observó que los participantes conocían varios aspectos como saber de qué tienen cubierto el cuerpo, de qué se alimentan, cuál es su hábitat, entre otros datos importantes. Los saberes previos le ayudaron al estudiante a comprender la fábula ya que los personajes no eran desconocidos para ellos. La exploración de los pre-saberes despertó el interés por conocer la historia que la fábula les presentó.

Luego se procedió con preguntas que permitían a los estudiantes comprender el texto y desarrollar la habilidad de analizar. En la cuarta sesión se plantearon una serie de actividades para desarrollar en los grupos de trabajo colaborativo. Debido a las situaciones de indisciplina en el aula (los estudiantes hablan en voz alta mientras están juntos) la docente llevó como estrategia el manejo de caritas felices para los grupos que mantuvieran una actitud de trabajo y respeto hacia los demás durante la sesión. Mientras al interior de cada equipo se distribuyen las

---

<sup>175</sup> Priestley, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México. Ed. Trillas 1996(reimp. 2015) p. 137

responsabilidades o roles, se les recomienda rotar las responsabilidades, esto con el fin de que todos los integrantes puedan conocer las funciones que se desempeñan en cada rol y viva la experiencia que proporciona cada uno de estos. Las preguntas que se formularon durante la sesión número tres, fueron desarrolladas de manera individual y le permitían al estudiante ir paso a paso para analizar la fábula. En la cuarta sesión los estudiantes recibieron una segunda versión de la misma fábula (el zorro y el cuervo) con preguntas para analizar el texto. A continuación, se referencian las preguntas con algunas respuestas dadas por los estudiantes.

**Tabla 12.** *Habilidad de Analizar*

<b>OBJETIVO:</b> Analizar la información presentada en una fábula con el fin de reflexionar e inferir información.		
<b>CATEGORIA</b>	<b>SUBCATEGORÍA</b>	<b>DESCRIPTOR</b>
Identifica los elementos centrales que contiene un texto	Determina el tiempo y el espacio en una narración	¿Cuándo ocurrió la fábula?  32AS: “lunes en la tarde”  29IQ: “el fin de semana en la mañana”  22ZM: “lunes por la mañana”  18CL: “la noche”
		Trabajo colaborativo: G2: “en la casa de la abuela se la comió”  G6: “en el jardín”

	<p>Identificación de la idea principal y los personajes</p>	<p>Trabajo colaborativo: (¿Qué ocurrió en la historia?)</p> <p>G1: “el gato se comió a los ratones” / le ocurrió a los ratones.</p> <p>G2: “que la mamá le mando a llevarle un pedazo de pastel y una jarrita de miel” / le pasó a la abuela y a caperucita</p>
	<p>Identifica acciones humanas en la fábula</p>	<p>G5: “zorro: hablaba, engañaba y pensar Cuervo: hablaba y cantar Otros animales: eran chismosos y hablaban” G2: “zorro: hablar, engañar, decir mentiras Cuervo: cantar, hacer un concierto Otros animales: hablar” G6: “zorro: mentir, engañar, pensar, gritar, compartir Cuervo: engañar, pensar Otros animales: Lloraron, hablar”</p>
<p>Realiza comparaciones entre dos versiones de una fábula</p>	<p>Establece semejanzas entre dos versiones de la fábula</p>	<p>G 2: “en los animales, el cuervo, en el queso” G 7: “en la primera versión el zorro engaña al cuervo y en la segunda el zorro le dio queso al cuervo” G 8: “el zorro se comió el queso del cuervo que el zorro engañó al cuervo”</p>

	<p>Establece diferencias entre dos versiones de la fábula</p>	<p>G9: “versión 1 no había animales llorando ni una niña a la que se le cayó el queso. Versión 2 habían animales llorando y una niña que perdió el queso”  G3: “Versión 1: el zorro se comió todo el queso  Versión 2: lo compartió con el cuervo”  G8: “versión 1: el zorro se llevó el queso el zorro estaba engañando al cuervo”  Versión 2: los animales que a la niña se le cayó el queso”</p>
<p>Secuenciación de ideas en un texto</p>	<p>Realiza una secuencia narrativa incluyendo palabras que indican un orden cronológico</p>	<p>¿Qué ocurrió?  (secuencia)</p> <p>23JO: “primero el cuervo cantaba muy bonito. Al luego el zorro se quería llevarse el queso. Al final el zorro se llevó el queso”</p> <p>21JM: “primero que un zorro estaba hambriento. Luego hizo que el cuervo graznara y que se le cayera el queso. Al final el zorro se fue y se comió el queso”</p> <p>05VB: “1. Que un zorro se quería comer el queso que tenía un cuervo.</p>

		<p>2. después lo distrajo y le dijo que cante</p> <p>3. y el cuervo apenas abrió la boca se le cayó el queso y el zorro se lo comió”</p>
		<p>Trabajo colaborativo (secuencia de un texto diferente al que se leyó en la sesión)</p> <p>G6: “Primero la liebre apostó una carrera. Segundo la tortuga acepta. Tercero comenzó la carrera y la liebre se durmió. Cuarto la tortuga después gana”</p> <p>G8: “1. Que un zorro encontró a al cuervo. 2. Que el zorro tenía hambre. 3. Él se comió el queso del cuervo”</p>
<p>Interpreta la información proporcionada por un texto</p>	<p>Identificación de la causa que originó una situación</p>	<p>¿Por qué ocurrió?</p> <p>13GH: “porque el zorro tenía haber ” (hambre)</p> <p>21JM: “ocurrió porque el zorro quería el queso del cuervo”</p> <p>11GG: “porque el zorro estaba hambriento”</p> <p>04DA: “el zorro engaño al cuervo”</p>

		30LQ: “el zorro se comió el queso del cuervo”
	Evaluación de un comportamiento	<p>¿Qué piensas de la actitud del zorro? ¿Por qué?,</p> <p>31DR: “el zorro no estuvo bien el zorro estuvo mal”</p> <p>11GG: “mal porque le robo la comida al cuervo”</p> <p>22ZM: “estuvo mal lo que hizo el zorro porque es malo engañar a los demás aunque no sean sus amigos”</p> <p>03AA: “estuvo mal lo que hizo el zorro porque engaño al cuervo”</p>

	Identificación de una enseñanza	<p>¿Qué enseñanza puedes aprender de la fábula?</p> <p>17SL: “no a ser trampa y nunca decir mentiras y no hacer bromas”</p> <p>18CL. “no ser malo”</p> <p>15AHT: “que no hay que robar a los compañeros”</p> <p>12JG: “no mentir”</p>
		<p>Trabajo colaborativo</p> <p>G6: “que no tenemos que engañar a los demás ni robar”</p> <p>G7: “que las personas tenemos que compartir con los demás”</p>

El análisis de la habilidad trabajada en las sesiones tres y cuatro, se organizó en cuatro categorías. La primera hace está relacionada con la acción de identificar detalles en un texto, para lo cual, los estudiantes debían contestar algunas preguntas, por ejemplo, ¿Cuándo ocurrió la fábula?, las respuestas anteriores muestran que los estudiantes identifican que toda historia o suceso ocurre dentro de un tiempo determinado, como es el caso de esta fábula que aunque no dice la hora ni el momento del día o de la semana, los estudiantes hacen una inferencia respecto a esta información. Sin embargo, se puede decir que 18CL (“la noche”) no tuvo en cuenta que de estos dos animales el cuervo es por lo general diurno por lo

tanto es difícil que ocurriera en la noche. De todas maneras, ubicó la historia en un tiempo determinado del día.

La segunda pregunta era ¿Dónde ocurrió? A lo que todos los estudiantes contestaron que “en el bosque”. De igual manera, los pre-saberes que poseen los estudiantes los cuales han adquirido por cuentos que han escuchado o leído, por dibujos animados o programas educativos les han permitido conocer el entorno donde habitan estos dos animales, puesto que estos no son domesticados o animales que comúnmente se encuentren en la ciudad. Sin embargo, gracias al conocimiento previo que tienen, logran contestar acertadamente al interrogante planteado. De esta categoría también hacen parte algunas preguntas desarrolladas en los grupos de trabajo, las cuales se referencian aquí con el fin de analizar en orden las respuestas dadas por los estudiantes, las cuales pertenecen a la categoría de identificar detalles en un texto.

La última parte de la sesión número tres se organizó de manera colaborativa. Para esto los grupos de trabajo debían desarrollar una actividad que tenía como fin analizar una historia (cuento, película) que todos los integrantes conocieran y seguir desarrollando la habilidad de analizar. A continuación, se mencionan las preguntas que debían contestar en los grupos.

Nombre de la historia seleccionada

¿Qué pasó?

¿Dónde ocurrió?

¿A quiénes les ocurrió?

¿Cuándo?

¿En qué orden ocurrieron los hechos?

¿Qué aprendieron de la fábula leída (el zorro y el cuervo)?

Las historias o películas trabajadas por los grupos, fueron caperucita roja, el zorro y el cuervo, los minions, los ratones poniéndole el cascabel al gato y la tortuga y la liebre.

En el momento que realizaron la actividad grupal que contemplaba la sesión, debían identificar el lugar donde ocurrió la historia escogida por ellos encontrando que los grupos hicieron inferencias pues es información que tampoco aparece explícita y por medio del análisis que realizaron lograron identificar el espacio físico donde se desarrolló la historia. Por lo anterior, se afirma que los estudiantes en sus grupos de trabajo logran determinar el espacio en el que se desarrolla una historia, información que obtienen por medio de inferencias.

De igual manera, los grupos debían dar una idea general de qué fue lo pasó en la historia escogida y cuáles eran los personajes. La mayoría de grupos contestó bien a esta pregunta, logrando identificar los aspectos mencionados. Es decir que demostraron tener la capacidad para extraer de un texto una idea que lo generalice, así como reconocer los personajes que hacen posible la historia. Esto indica que el trabajo en los equipos, la interacción entre los estudiantes les permitió desarrollar la habilidad de analizar lo que les ayuda a dar respuestas y soluciones coherentes a las actividades que se les plantea.

Al momento de solicitarle a los estudiantes que identificaran las acciones humanas realizadas por los animales involucrados en las dos versiones, lograron responder de manera acertada por ejemplo el grupo G5 contestó: “zorro: hablaba, engañaba y pensar. Cuervo: hablaba y cantar. Otros animales: eran chismosos y hablaban” Por lo tanto se aprecia que los estudiantes demostraron la habilidad para inferir las acciones humanas (personificación) que presentan las dos versiones de la fábula.

Por otra parte, una segunda categoría fue llamada “Realiza comparaciones entre dos versiones de una fábula”. Se puede observar que a los estudiantes se les facilitó

determinar las diferencias, por ejemplo, el grupo G3, afirma que la diferencia es que en la “versión 1 el zorro se comió todo el queso y en la versión 2 lo compartió con el cuervo”. Ninguno de los equipos mostró dificultad para encontrar las diferencias; contrario a lo que sucedió cuando se les solicitó hallar las semejanzas, donde pocos grupos lograron identificarlas, G4 “Que se cayó el queso. Que el zorro le mintió al cuervo. Que el zorro estaba pensando en el queso”, mientras que los demás no mencionaron los elementos comunes en las dos versiones. La capacidad de establecer diferencias y semejanzas contribuye al desarrollo de habilidades del pensamiento como el análisis, puesto que permite al lector, en este caso al estudiante, “conocer y evaluar diferentes puntos de vista”<sup>176</sup>.

Así mismo, a la pregunta ¿Qué ocurrió? (secuencia) Para responder esta pregunta, la docente les explica que pueden usar palabras que demuestran una secuencia (por ejemplo, al principio, después, luego, finalmente) al momento de registrar la secuencia de lo que ocurre en la historia, se observa que los estudiantes están utilizando con mayor propiedad palabras o símbolos (números) para indicar una secuencia, contando la historia que escogieron de manera organizada y secuencial; lo cual deja entrever que la habilidad que se trabajó en las dos primeras sesiones ha sido desarrollada por los estudiantes quienes muestran avances significativos al hacer uso de ellas.

Una de las maneras de llevar al estudiante a analizar una situación y así desarrollar el pensamiento crítico según Priestley, es preguntar ¿cuál fue el orden en el que ocurrieron los hechos? Al solicitar a los estudiantes que respondieran esta pregunta, debían esforzarse por recordar el orden de la historia. Sumado a esto se les pidió utilizar palabras que indican una secuencia (que es la habilidad que se trabajó durante las dos primeras sesiones). Como aspecto positivo se resalta que la mayoría de los estudiantes contestaron acertadamente siguiendo la orientación

---

<sup>176</sup> GUARDIA, E. Cuadernillo N° 4 Diferencias y similitudes. Comunicación y lenguaje Sexto grado Nivel Educación Primaria. Guatemala. 2012

propuesta por la docente, enunciando los hechos ocurridos en la historia de manera secuencial. Lo que significa que los estudiantes están siguiendo el proceso con el que se busca desarrollar el pensamiento crítico a través del desarrollo de la habilidad de secuenciar, donde no sólo hacen un recuento de los eventos ocurridos en la fábula, sino que hacen uso de palabras que indican una secuencia.

La tercera categoría se ha llamado “Interpreta la información proporcionada por un texto”, de la cual se puede afirmar que las repuestas demuestran que algunos estudiantes tienen la capacidad para identificar cuál es el resultado de lo que ocurrió en la fábula, justificando que lo ocurrido es el resultado del hambre que el zorro tenía (11GG: “porque el zorro estaba hambriento”). Sin embargo, otros estudiantes como 04DA y 30LQ: “el zorro se comió el queso del cuervo”, no comprendieron la pregunta y respondieron con explicaciones que no argumentaban acertadamente la pregunta hecha, es decir, no lograron identificar la causa que originó que el zorro anhelara quedarse con el queso que tenía el cuervo. Lo anterior indica que se debe continuar planteando actividades que lleven al estudiante a analizar las causas que pueden preceder u originar de una situación.

Por otra parte, a la pregunta ¿Qué opinas de la actitud del zorro? ¿Por qué?, es decir, los estudiantes debían dar su opinión respecto a un comportamiento observado en la narración. Esta pregunta tuvo como fin llevar al estudiante a qué reflexionara sobre lo que está bien hacer moralmente y lo que no. En este caso, el zorro se valió de su habilidad para engañar al cuervo con un propósito personal y era obtener alimento y calmar el hambre. Los estudiantes coinciden en afirmar que no fue una actitud positiva porque se valió de engaños para robar la comida al cuervo. (11GG: “mal porque le robo la comida al cuervo”)

Para los estudiantes el engaño y robar son dos comportamientos no aprobados. Pero para llegar a esa conclusión ellos tuvieron que analizar la historia y encontrar un argumento con el cual justificar su opinión. 22ZM agrega que aparte de que

estuvo mal el engaño, no está bien tener este tipo de comportamientos hacia los demás, al afirmar “estuvo mal lo que hizo el zorro porque es malo engañar a los demás, aunque no sean sus amigos”, es decir que las personas deben evitar hacerle daño tanto a sus amigos como a los que no lo son.

De esta manera se puede decir que 22ZM contrastó lo que tal vez le han enseñado desde casa con lo ocurrido en la fábula analizando qué es lo que ocurre exactamente (en este caso que el zorro engañó a un desconocido para obtener su alimento). Cuando se emplean habilidades del pensamiento como analizar con los estudiantes, adquieren la capacidad para “justificar sus creencias aprender a juzgar los detalles, las evidencias y los hechos”<sup>177</sup> y eso lo demostró 22ZM al evaluar y dar su punto de vista respecto al comportamiento presentado por el zorro en la fábula. Finalmente, a la pregunta ¿Qué aprendiste de la fábula?, la cual se formuló con el fin de conocer si los estudiantes lograron identificar la moraleja o enseñanza que la fábula les dejó. Se encontraron respuestas como 15AHT: “que no hay que robar a los compañeros”. Las respuestas dadas por los estudiantes en esta pregunta, fueron muy parecidas y tenían un argumento similar a la respuesta aquí referenciada. Lo que significa que después de analizar la fábula, los estudiantes tienen argumentos para determinar qué enseñanza puede aplicar a su propia vida. Para que un estudiante pueda determinar esta enseñanza ha necesitado analizar las situaciones que ocurrieron en la fábula e interpretar qué acciones fueron positivas y cuáles negativas. “tener la capacidad de analizar por separado las partes que conforman un todo es muy útil para la solución de problemas”<sup>178</sup>. Y es en ese momento donde el estudiante demuestra estar desarrollando algunas habilidades del pensamiento, por ejemplo, es capaz de inferir información que no se encuentra explícita en el texto y tiene la capacidad para relacionarlo con su cotidianidad, es decir, “lo que están aprendiendo lo aplican a diversas situaciones de la vida” tal como lo afirma Linda

---

<sup>177</sup> Elder, Linda. La Miniguía hacia el Pensamiento Crítico para niños. Manual del profesor. Fundación para el Pensamiento Crítico. 2003. p. 10

<sup>178</sup> Prestley. Op. Cit., p 137

Elder en su obra *La Miniguía hacia el Pensamiento Crítico para niños. Manual del profesor*.

Cuando se solicitó a los grupos de trabajo identificar una enseñanza también generaron respuestas coherentes que permiten ver que lograron identificarla a pesar de no estar explícita en el texto. (G6: “que no tenemos que engañar a los demás ni robar”). Lo anterior demuestra que a través de preguntas los estudiantes pueden realizar el análisis de una historia, es decir que pueden descomponer un todo en sus partes para lograr comprender qué pasó, a quienes les ocurrió, en qué tiempo y lugar, así como secuenciar en orden cronológico los hechos que ocurren durante la narración. Se puede deducir que los estudiantes, son capaces de distinguir o analizar qué fue lo que ocurrió ya que pueden responder acertadamente a preguntas inferenciales cuando se les pide identificar la moraleja que no está explícita en el texto, así como reconocer los personajes y las acciones humanas que realizan, establecer en qué tiempo y espacio se desarrolla la historia y tener la habilidad de contrastar dos fábulas que contienen elementos similares y diferentes. Por otra parte, durante el trabajo en grupos los estudiantes cumplieron con el trabajo asignado y todos lograron terminar la actividad. Sin embargo, se notó que comenzaron a surgir dificultades en cuanto a las habilidades interpersonales donde se evidencian discusiones, no hay una buena comunicación ni se observan muestras de querer resolver conflictos constructivamente, tal como es el caso de los estudiantes 12JG y 33SS que discuten constantemente mientras trabajan en equipo. (Diario de campo) Ahora, se debe reconocer que hasta el momento los demás grupos han tratado de ir mejorando en cuanto a la responsabilidad y reconocimiento a cada integrante, donde se ve el esfuerzo de cada uno por dar lo mejor de sí y cumplir con las tareas asignadas.

Sin embargo, en la cuarta sesión se pudo observar que, aunque todos los grupos continúan en la actitud de terminar y cumplir con las actividades asignadas, por parte de algunos estudiantes no hay responsabilidad o interés por aportar ideas a

su grupo de trabajo, por lo tanto, el esfuerzo por hacer bien las actividades y terminar la tarea recae sobre unos integrantes y no sobre todos. Solo algunos están comprometidos con la actividad. Es así como varios grupos manifestaron que la actividad sólo la estaban realizando dos de los cuatro integrantes lo que genera molestias al interior de los equipos de trabajo. En cuanto a la calidad de interacción con otros, entre los integrantes de algunos grupos se observa que hay conversaciones breves y en otros se desvía el tema de conversación o se muestran distraídos o desinteresados.

El nivel de ruido en el aula es demasiado, los líderes encargados con la función de controlar el orden, no lo hacen. Lo cual es un aspecto a mejorar como parte del procesamiento de grupo o evaluación grupal.

### **9.2.3 Análisis de la Habilidad de Pensamiento Crítico**

#### **A. Resolución de Problemas**

La habilidad de Resolución de problemas es definida por la Guía para el desarrollo del Pensamiento Crítico como “el manejo de una serie de habilidades que permiten a la persona identificar una alternativa viable para solucionar una dificultad para la que no existan soluciones conocidas”<sup>179</sup>. Para poder desarrollar esta habilidad de pensamiento, es necesario que el estudiante desarrolle otras habilidades como son la de analizar, interpretar los datos y evaluar la situación, las cuales le brindarán herramientas para encontrar una solución acertada y viable.

Por medio de preguntas que le permitan al estudiante identificar el problema, proponer una solución sin desconocer sus consecuencias o implicaciones; se puede desarrollar la habilidad de resolución de problemas.

---

<sup>179</sup> GUÍA PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO. Ministerio de Educación del Perú. 2006. p. 59

Esta sesión se planeó para ser trabajada una parte de manera individual, orientada por la docente y otra parte de manera colaborativa.

**Tabla 13.** Habilidad Resolución de problemas

OBJETIVO: Identificar situaciones problema y plantear una solución basada en el análisis de la información planteada por un texto.		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
Pensar antes de leer	Ideas previas a la lectura	<p>¿De qué tratará la fábula?</p> <p>03AA: “una rana luchando con el sol”</p> <p>21JM: “una rana que quiere apagar el sol</p> <p>¿Por qué creen que las ranas no querían que el sol se casara?</p> <p>-13GH: “porque se quedarían sin el sol y todo estaría oscuro”</p> <p>-10CG: “porque si no se secaría el charco”</p> <p>Contra pregunta: ¿por qué?</p> <p>Caleb responde “porque el sol se llevaría las gotas</p> <p>¿Será que el dios Júpiter habló con el sol?</p> <p>04DA: “si le cumplió porque el sol no podía tener hijos”</p>

		<p>25AP: “no porque en la noche vemos unas estrellitas y esas estrellitas son hija del sol”</p> <p>Supongamos que el dios júpiter sí habló con el sol, ¿cómo creen que se sintió el sol?</p> <p>11GG: “triste porque no tenía hijos, estaba solo”</p> <p>¿Será que el sol le hizo caso al dios Júpiter?</p> <p>05VB: “si porque si no se sentiría culpable del calor”</p> <p>12JG: “y se morirían las plantas porque tendría mucho sol.</p>
<p>Analizar la información proporcionada por el texto</p>	<p>Identificación de un problema</p>	<p>¿Cuál es el problema por el cual las ranas no querían permitir que el sol se casara?</p> <p>20DM: “porque tendría hijos e hiciera más calor que nunca”</p> <p>04DA: “para que no se les seque la charca y los mares, ríos, lagunas y las plantas y los seres vivos”</p> <p>19MM: “Que el sol quería casarse”</p>

		<p>24IP: “el sol se iba a casar”</p> <p>02FA: “que las ranas no querían que el sol se casara”</p>
		<p>Trabajo colaborativo (respondieron la misma pregunta)</p> <p>G5: “el sol quería casarse y las ranas no querían que el sol se casara”</p> <p>G8: “que el sol se quería casar pero si se casaba tendría hijos y aria una impresionante calor.”</p> <p>G6: “Que las ranas no querían que el sol se casara”</p>
	<p>Identifica problemas presentados en su entorno</p>	<p>32AS: “un niño no desarrolla las actividades de la clase”</p> <p>12JG: “una niña del salón trae la merienda todos los días y le quita la merienda a sus amigas”</p> <p>15AHT: “que los niños jugaban a la hora de clase”</p>

	<p>Evalúa un comportamiento a partir del contexto de la fábula</p>	<p>¿Las ranas estaban siendo egoístas o malas amigas del sol al no querer que él se casara? ¿Por qué?</p> <p>20MM: “no, era para proteger al planeta”</p> <p>06ECH: “no porque se mueren los seres vivos”</p> <p>34MV: “No pero era por el bien de todos”</p>
	<p>Establecen elementos de juicio que no corresponden al contexto de la fábula</p>	<p>08SE: “si porque no querían que el sol se casara por el bien de todos”</p> <p>01GA: “porque ellas eran muy envidiosas porque le nacían muchos hijos”</p> <p>07GD: “no porque eran egoístas y eran groseras”</p>
	<p>Identifica la solución que plantea el texto</p>	<p>¿Cuál fue la solución que dieron las ranas? ¿Qué opinas de esa solución?</p> <p>08SE: “ir a hablar con el dios júpiter”</p> <p>15AHT: “que fueron adonde júpiter y le dijeron por que no podía tener hijo”</p>

		<p>29IQ: “que no se casara porque había mucho sol”</p> <p>19MM: “que no quiso para que todo se a normal”</p> <p>24IP: “que no se casara porque hubiera mucho sol”</p> <p>02FA: “2. que no se va a casar”</p>
	<p>Identifica consecuencias</p>	<p>¿Qué podría suceder si tomo las decisiones anteriores?</p> <p>04DA: “las plantas se morirían y los ríos, mares y lagunas.”</p> <p>12JG: “los seres vivos estuvieran vivos “</p> <p>05VB: “si me casaría todo el agua se secaría”</p> <p>¿Qué hubiera pasado si el sol no le hace caso al dios Júpiter?</p> <p>G5: “los ríos y los lagos no tuvieron agua y nos muramos de set”</p>

		<p>G2: “se secaría el agua que ay en la tierra”</p> <p>G8: “hubiera tenido hijos hiciera mucha calor”</p>
Propone solución a un problema	Ponerse en el lugar del personaje para tomar una decisión	<p>¿Qué decisiones podría tomar yo si fuera el sol?</p> <p>04DA: “no casarme porque si no tuviera hijos el mar y los ríos se secarían. Si me caso y tengo 3 hijos”</p> <p>29IQ: “no casarme. Primero pensar antes de actuar”</p> <p>12JG: “no casarme y estar solo”</p>
	Plantea soluciones con base en un texto	<p>¿Qué otra solución darías tú al problema causado por la boda del sol?</p> <p>16SJ: “que le hubiera hablado con el sol”</p> <p>05VB: “impedir la boda del sol”</p> <p>10CG: “que no se casara porque nos daría daño”</p> <p>12JG: “ir a otro país”</p>

		32AS: “las ranas podían hablar con el sol”
	Acude a una figura de autoridad para solucionar un problema	32AS: “llevarlo a coordinación 16SJ: “que lo llevaran a la rectoría 01GA: “decirle a profe”
	Hace uso del diálogo y la concertación para solucionar un conflicto	08SE: “que ella se coma su lonchera y que ella no le quite la lonchera a sus amigas.” 17SL:” que pida disculpas”
Interpreta la información proporcionada por un texto	Identifica la enseñanza de la fábula	¿Qué aprendí?  19MM“que tengo que pensar antes de actuar” 35CV: “algunas desee puede ser sí o no” 29IQ: “pensar antes de actuar”
	No identifica las consecuencias de las acciones ni la enseñanza de la fábula.	¿Qué podría suceder si tomo las decisiones anteriores?  02FA: “que yo le metí el pie a una amiga” 29IQ: “si corro me puede pasar un accidente” 07GD: decir a la profesora y no lo volveré a ser”

Durante las sesiones cinco y seis, se trabajaron distintas actividades que permitieron desarrollar la habilidad de pensamiento de Resolución de problemas.

Antes de realizar la lectura de un texto, se puede inducir a los estudiantes a pensar en posibles hipótesis para anticiparse al contenido del texto. Esta acción es llamada por Isabel Solé en su obra *Estrategias de la lectura* como “establecer predicciones sobre el texto”<sup>180</sup>. Para desarrollar las predicciones en la fábula trabajada durante la sesión 5, la docente hizo uso inicialmente del título “las ranas contra el sol” donde varios estudiantes participaron y compartieron de lo que ellos consideraban que iba a tratar la fábula. A lo largo de la lectura de ésta hubo dos momentos en el que se detuvo la lectura del texto y la docente realizó otra serie de preguntas que les permitió a los estudiantes anticipar lo que iba a ocurrir en la fábula.

Los estudiantes mostraron ánimo y quisieron arriesgarse a contestar, lo cual es una de las características de las predicciones, debido a que en ocasiones pueden llegar a ser ciertas, pero en otras ocasiones pueden estar completamente alejadas de la narración del texto. Solé en su obra afirma que las predicciones no son absurdas puesto que por medio de ellas el individuo formula unas expectativas que pueden ser ajustadas en caso de no coincidir con lo que dice el texto. Esta acción genera pensamiento crítico puesto que lleva al estudiante a contrastar dos tipos de información: la que él posee y la que presenta el texto, además le permite realizar una actividad significativa en su proceso de aprendizaje en la cual él mismo podrá verificar si sus hipótesis son ciertas o no.

Como se puede observar, algunas de estas predicciones están cerca de lo que contiene el texto ¿Por qué creen que las ranas no querían que el sol se casara? 10CG afirma “porque si no se secaría el charco”. En cambio, otras predicciones no se cumplieron como los estudiantes la habían planteado: ¿Será que el dios Júpiter habló con el sol?: 25AP dice “no porque en la noche vemos unas estrellitas y esas estrellitas son hijas del sol” en este último caso, se hace necesario que el estudiante ajuste lo que creyó era la respuesta, a lo que realmente dice la fábula.

---

<sup>180</sup> Solé, Isabel. *Estrategias de lectura*. Ed. Graó. Barcelona. 1998. p. 93

El problema que plantea la fábula es que el sol se quiere casar con una estrellita, pero al hacer esto, tendría hijos, es decir otros soles lo cual afectaría la vida en el planeta.

En la sesión número cinco se solicitó a los estudiantes identificar el problema de la fábula. Sin embargo, se puede apreciar en la tabla anterior, que los estudiantes lograron identificar cuál sería la consecuencia que generaría el problema que planteaba la fábula, pero en sí el problema no lo identificaron, al encontrar respuestas como la de 20DM: “porque tendría hijos e hiciera más calor que nunca”. Sin embargo, se observa que cuando resolvieron la misma pregunta en los grupos colaborativos, los estudiantes lograron identificar el problema que presentaba la fábula, con lo cual se evidencia que el trabajo colaborativo es importante para el desarrollo del pensamiento crítico y para mejorar los procesos de aprendizaje en los estudiantes. Por medio de la interacción con los compañeros, los estudiantes muestran su capacidad para analizar y dar respuesta a un problema que se encuentra presente en un texto.

Más adelante en la sesión número seis cuando se les preguntó nuevamente a los estudiantes ¿cuál era el problema planteado en fábula? (respuesta respondida de manera individual), los estudiantes dieron respuestas que explicaban el problema real, es decir, que se ratifica que las respuestas analizadas en el grupo colaborativo permitieron que la manera como contestaron inicialmente fuera modificada y los estudiantes lograran responder acertadamente. Como lo afirma Paul y Elder en la *Miniguía del pensamiento crítico*, éste (el pensamiento crítico) es “auto – corregido”, toda vez que los estudiantes demostraron haber comprendido mejor el texto y la pregunta que los llevaba a identificar el problema planteado en la fábula. El pensamiento crítico permite que el estudiante, en este caso, evalúe su opinión frente a lo que dijeron sus compañeros de grupo y tenga la capacidad para reflexionar y mejorar sus respuestas.

Al analizar si las ranas estaban siendo egoístas al no permitir que el sol se casara, algunos estudiantes dieron respuestas no acertadas a esta pregunta, pues había falta de coherencia entre lo que se preguntaba y lo que respondían (17SL: “porque se queda sin respiración y porque se mueven no pueden respirar”). Otros estudiantes, como 34MV que afirmó “No pero era por el bien de todos”, respondieron de manera más coherente o acertada a la pregunta, puesto que justificaron como lo dice en el texto, que la preocupación de las ranas era realmente que al casarse tendría hijos, lo cual afectaría la vida en el planeta. De esta manera los estudiantes están analizando la información que el texto les proporciona logrando identificar el problema, lo cual les llevará a encontrar o proponer una solución a la situación presentada. Cabe resaltar que cuando se emplean diferentes estrategias que motiven al desarrollo del pensamiento crítico, el estudiante adquiere la habilidad para “evaluar reglas, políticas y comportamientos”<sup>181</sup> como lo afirma Linda Elder en su obra.

En la sesión número cinco, al pedirles a los estudiantes que identificaran la solución y dieran su punto de vista respecto a esta, se observa que lograron hacerlo, pero no escribieron la justificación de sus respuestas. Es decir que al momento de dar una respuesta literal (¿cuál fue la solución?) supieron dar razón de esto, pero al momento de justificar se les dificultó y no lo hicieron. Por su parte, en la siguiente sesión al solicitarles identificar la decisión que tomó el sol, después de escuchar los argumentos del dios Júpiter, para solucionar el problema, la mayoría de los estudiantes logró responder acertadamente al afirmar, como lo dice el texto, que el sol decidió no casarse. Esta era información que se encontraba explícita en el texto por lo cual el estudiante requería de su habilidad para comprender la lectura y lograr identificar la respuesta a la pregunta realizada, como lo afirma 24IP: “que no se casara porque hubiera mucho sol”

---

<sup>181</sup> Elder, Linda. La Miniguía hacia el Pensamiento crítico para Niños. Fundación para el pensamiento crítico. 2003. p. 9

Una de las actividades planteadas consistía en pedirle al estudiante que asumiera el lugar del sol y pensara qué decisión tomaría (en este caso, si se casaría con la estrellita o no). El fin de esta pregunta es llevar al estudiante a reflexionar que todas las personas tienen situaciones por solucionar, que cada uno lo enfrenta de una manera diferente y hace uso de diversas formas de solucionarlo. De esta manera el estudiante debe analizar la situación y buscar la solución más acertada para ayudar a encontrar una salida. En general los estudiantes afirmaron que tampoco se casarían 04DA: “no casarme porque si no tuviera hijos el mar y los ríos se secarían. Si me caso y tengo 3 hijos”. O como lo afirmó 05VB: “si me casaría todo el agua se secaría”. Este tipo de respuestas dejan entrever que los estudiantes pensaron en las consecuencias que representaría tomar una decisión, como lo es casarse, si fuera el sol. Pensaron en el otro, dejando de lado los sentimientos que le podían generar tomar cierta decisión. De esta forma se comienza a desarrollar en algunos estudiantes el pensamiento crítico, porque han ido adquiriendo la capacidad para reconocer que toda decisión acarreará una consecuencia. Sin embargo, se nota que la mayoría de los estudiantes, contestaron de tal manera que se evidencia falta de coherencia en sus respuestas y no lograron identificar las consecuencias que conlleva la toma de una decisión, con respuestas como 07GD: decir a la profesora y no lo volveré a ser” o 02FA: “que yo le metí el pie a una amiga” Este último ejemplo se toma, porque la estudiante no tuvo en cuenta la fábula leída, sino que respondió con base en uno de los ejemplos que empleó la docente para ilustrar u orientar la pregunta. Es necesario continuar realizando ejercicios que permitan al estudiante desarrollar la habilidad que los lleve a reconocer las consecuencias que puede generar una decisión, lo cual es de vital importancia en la resolución de problemas como habilidad del pensamiento crítico.

Por otra parte, cuando los estudiantes debían proponer una nueva solución, se notó que la mayoría de estas fueron tomadas de la fábula, es decir, que fueron soluciones literales, donde se evidenció que a los estudiantes les cuesta proponer cosas diferentes a las que ya conocen. A pesar de que la docente insistió en que ellos

debían proponer soluciones diferentes, los estudiantes hicieron uso de la solución que ya conocían por medio de la fábula leída. Como lo dice Richard Paul y Linda Elder en su obra, “todo razonamiento es un intento de solucionar un problema...” lo cual indica que es una de las características que tiene el pensador crítico. Aunque está claro que los estudiantes con los que se llevó a cabo la intervención estaban cursando en el momento grado primero, por medio de la “pregunta”<sup>182</sup> cómo lo afirma Lipman, se puede desarrollar el pensamiento crítico. Por lo tanto se afirma que a los estudiantes se les debe continuar planteando situaciones que requieran de una solución y que esta sea propuesta por ellos, de tal manera que vean la necesidad de pensar y reflexionar proponiendo soluciones cada vez más coherentes y acordes a su nivel de pensamiento.

Así mismo, la mayoría de los estudiantes identifica una enseñanza como 19MM que afirmó “que tengo que pensar antes de actuar”. Para que un estudiante pueda identificar la enseñanza que un texto le pueda generar, ha tenido que realizar internamente procesos de análisis y comprensión relacionándolo con su diario vivir. Cuando el estudiante tiene la capacidad de inferir la enseñanza que puede aprender de un texto, se puede decir que el aprendizaje ha sido significativo, puesto que están relacionando lo que aprendieron por medio de la fábula, y lo relacionan con su cotidianidad.

En la parte de trabajo colaborativo se volvió a preguntar cuál era el problema que presentaba la fábula y contrario a lo que pasó con el trabajo individual donde la mayoría identificó la consecuencia del problema más no el problema, en esta ocasión las respuestas se acercaron más a la historia narrada en la fábula, por ejemplo G6 respondió a la pregunta ¿cuál era problema en la fábula? “Que las ranas

---

<sup>182</sup> Tébar Belmonte, Lorenzo, Filosofía para niños de Mathew Lipman. Un análisis crítico y aportaciones metodológicas, a partir del Programa de Enriquecimiento Instrumental del profesor Reuven Feuerstein. *Boletín de Estudios e Investigación [en línea]* 2005, ( ) : [Fecha de consulta: 16 de abril de 2018] Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77100607>> ISSN 1579-3141

no querían que el sol se casara”. Por su parte, el equipo G8 respondió “que el sol se quería casar pero si se casaba tendría hijos y aria una impresionante calor”. Las anteriores respuestas cobran mayor fuerza cuando los grupos argumentan que estuvo bien que el sol no se casara porque según G6 “si el sol tuviera hijos nadie podría salir de su casa”. Y el grupo G2 dijo que si estuvo bien porque el sol “no quería dañar la naturaleza”

Finalmente, a la pregunta ¿qué hubiera pasado si el sol no le hace caso al dios Júpiter? El equipo G5 respondió “los ríos y los lagos no tuvieron agua i nos muramos de sed” y el equipo G2 afirmó que “se secaría el agua que hay en la tierra” es decir lograron identificar una consecuencia de lo que hubiera ocurrido en caso de que el sol tomara la decisión de no seguir el consejo del dios Júpiter.

Esto demuestra que cuando los estudiantes se reunieron a realizar las actividades con sus equipos de trabajo las respuestas que proporcionaron fueron más acertadas y coherentes.

Para finalizar la sesión, se planteó dos situaciones que debían ser analizadas por los grupos de trabajo con el fin de identificar el problema y la solución que ellos consideraban pertinente.

Las situaciones fueron:

**Situación 1:** Pedro es un niño que no tiene padres y vive solo en la calle. Las personas lo rechazan porque creen que él les hará daño pero no piensan que él necesita amor de una familia que pueda ayudarlo a salir adelante.

**Situación 2:** Carlos y Santiago estaban en el descanso jugando futbol. De pronto Carlos se molestó porque Santiago no le pasó el balón para hacer un gol y comenzaron a pelear golpeándose fuertemente el uno al otro, en la mitad del patio de la escuela.

Cuando los estudiantes trabajaron juntos, llegaron a acuerdos para establecer cuál es el problema que se presentó en una situación de la vida cotidiana y mostraron la capacidad de plantear soluciones coherentes y con sentido que aporten a la solución de esa situación. El acuerdo mutuo y la interacción con otros permite escuchar diferentes puntos de vista y respetar la palabra de los demás integrantes del grupo. Además, lograron cumplir con la tarea asignada y proponer soluciones que podrían mejorar las situaciones planteadas en esta actividad. Los grupos realizaron los siguientes aportes como respuesta a la identificación del problema en las dos situaciones: G03 “Pedro era un niño de la calle las personas lo rechazaban” G01: “que Santiago no le paso el balón y se molestó” Lo anterior demuestra que los estudiantes por medio de los grupos colaborativos respondieron de manera acertada, identificando el problema en cada situación.

Ahora, con respecto a la solución que ellos plantean con base en la información transmitida por la fábula respondieron G09: “adoptándolo y dando le mucho pero mucho amor” (al referirse al niño que no tiene padres) y el grupo G05 le sugiere a los dos amigos, “que se perdonen y pasen la pelota”

En la tercera fase de la sesión número 6, la docente presentó a los estudiantes tres situaciones donde debían identificar el problema y plantear una solución. Algunas respuestas se relacionan a continuación.

Por su parte, en la tabla 13 se observa como los estudiantes logran identificar un problema en tres situaciones diferentes (registrados con las subcategorías: “Identifica problemas presentados en su entorno” y “Plantea soluciones con base en un texto”). Cabe resaltar que las tres situaciones planteadas en esta actividad, corresponden a problemáticas que se presentaron en el aula en algunas ocasiones y se tomaron con el fin de permitirles a los estudiantes reflexionar sobre los comportamientos que presentan en el aula. Al momento de plantear una solución hubo variedad de respuestas, ninguna es errada, sin embargo, se pueden clasificar

en las que harían uso de una autoridad en el colegio para solucionar la situación (como 32AS: “llevarlo a coordinación.” Y otras más drásticas como 15AHT: “lo echaría del colegio”) y las que solucionarían el problema dialogando con la persona que está generando la situación. Las respuestas son válidas puesto que como lo refiere Priestley en su obra, “cada quien tiene su manera de resolver los problemas, algunas veces se tiene éxito, y otras se fracasa”<sup>183</sup>

Por último algunos estudiantes siguen manifestando dificultad para comprender las preguntas y dar respuestas acertadas. Cabe resaltar que la aplicación de la secuencia fue dirigida por la docente de manera permanente e individualizada cuando el estudiante así lo requería. En algunas ocasiones, los ejemplos que la docente empleó para ilustrar las actividades, eran tomados como referencia por algunos estudiantes, alejándose del contexto de la fábula.

## **B. Análisis de la habilidad de juzgar, criticar, opinar**

En esta sesión se realizaron actividades que permiten el desarrollo de la habilidad de pensamiento de juzgar, criticar, opinar. Esta habilidad “requiere del análisis de los datos y la habilidad para elaborar juicios con base en un conjunto de criterios internos y externos” como lo afirma Priestley en su obra.

La importancia de esta habilidad radica en que permite al estudiante desarrollar la capacidad para analizar argumentos, reflexionar acerca de los mismos, interpretarlos y expresar una opinión basada en la información analizada.

La habilidad de juzgar, criticar, opinar; se implementó durante la sesión número siete. Para esto, se presentó la fábula “La liebre y la tortuga”, la cual se había

---

<sup>183</sup> Priestley, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México. Ed. Trillas 1996(reimp. 2015) p. 152

trabajado en otro momento durante el año escolar, motivo por el cual los estudiantes ya la conocían. En esta ocasión la fábula presenta otras variaciones dándole un sentido propicio para desarrollar la habilidad de juzgar, así como el trabajo colaborativo por medio de la moraleja que se puede inferir de la fábula.

Luego los estudiantes contestaron de manera individual una serie de preguntas planteadas con el fin de recordar aspectos relevantes de la fábula, hechos ocurridos, quiénes eran los personajes y cuáles eran las actitudes que les permitieron ganar (tortuga) o perder (liebre). Una de las preguntas que se planteó, se hizo con el fin de llevar a los estudiantes a predecir un final diferente para la versión de la fábula que se leyó en la sesión.

Después de leer la fábula, los estudiantes contestaron preguntas que facilitaban la comprensión de la fábula y otras que estaban enfocadas a la habilidad trabajada en esta sesión. Finalmente desarrollaron una guía por medio de grupos colaborativos en la cual analizaron algunas situaciones y debían concertar si estaban de acuerdo o no con lo que se planteó y argumentar la respuesta por la que optaron. De esta manera se encaminó a los estudiantes para que comenzaran a desarrollar la habilidad de pensamiento de la que se hace mención. A continuación, se categoriza la información que se obtuvo a partir de los datos suministrados por los estudiantes.

**Tabla 14.** Habilidad de evaluar

OBJETIVO: Analizar la información proporcionada por una fábula para generar argumentos que permitan evaluar comportamientos y situaciones.		
CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
Ideas previas a la lectura	Final contrario al conocido	26JP: “la liebre gana la tortuga perdió” 35CV: “la liebre gana y todos fueron a almorzar”
	Proponen un final similar al que se conoce	14AH: “que la tortuga gana por que la liebre se quedó dormida la tortuga gana y la liebre la invitó a comer” 18CL:” que la liebre estaba oliendo flores y la tortuga corrió y gana.” 33SS: “que la liebre murió y gana la tortuga”
	Todos los personajes son ganadores	19MM: “que los dos ganen y empatados” 20DM: “que hubiera un empate”
	Establecen hipótesis	27DP: “la liebre podía ganar” O5VB: “que de pronto pudo haber otra carrera”

	Un final que consolida una amistad entre los personajes	30LQ: “que ganara la liebre y la tortuga se quedó viendo unas mariposas y la tortuga la invito a jugar” 04DA: “la tortuga compartió una zanahoria y la liebre la invito a comer un rico y delicioso almuerzo”
Valoración del trabajo en equipo	Evalúan la importancia del trabajo con otros	05VB “bien porque trabajaron en equipo” 32AS: “aprovecha las cualidades para trabajar en equipo por que trabajar en equipo las hace más rápido” 06ECH: “si porque podemos hacer las actividades mejor” 01GA: “si porque nos sentimos mejor y nos ayudamos en equipo”  TRABAJO COLABORATIVO G3: “si porque se ayudaron”

		<p>G6: si porque trabajaron en equipo y porque se ayudaron en la carrera”</p> <p>G4: “si es mejor trabajar con los amigos”</p>
	No se evidencia un argumento que evalúe el trabajo en grupo	<p>19MM: “bien porque eso es chevre”</p> <p>24IP: “porque la tortuga si podía nadar y la liebre no”</p> <p>04DA: “si porque no se vale porque es trampa”</p>
Identifica la enseñanza en una fábula	Reconoce el trabajo en equipo como aprendizaje adquirido de la fábula	<p>20DM “es mejor trabajar en equipo que individual”</p> <p>10CG: “que nos podemos ayudar entre amigos y lo hacemos mejor”</p>
	Valora las habilidades que cada persona posee	<p>02FA: “yo aprendí de la enseñanza que cualquiera puede ganar”</p> <p>09LF: no tienes que creerse el mejor”</p> <p>TRABAJO COLABORATIVO</p> <p>G5: “no porque algunas veces los más fuertes e inteligentes no pueden ganar todos tenemos cualidades diferentes”</p>

		G4: “todos podemos ser inteligentes”
	No identifica la enseñanza de la fábula o carece que argumentación	14AH: “se pusieron a pelear y la tortuga gana” 06ECH: “que todo puede ser rápido o lento”
		TRABAJO COLABORATIVO G1: “no porque no tiene que ganar” G3: si porque presta mucha atención”
Evaluar para solucionar un problema	Buscar una solución	G7: “pensar una idea porque siempre hay que encontrar una solución” G2: diciendo la verdad” G5: buscando una solución porque de pronto yo tengo un problema tengo que buscar una solución”
	Solucionar por medio del diálogo	G8: “dialogar porque es la mejor manera de resolver un problema” G1: porque habla podemos solucionar las cosas”

		G8: “dialogando porque es una forma pacífica de resolver los problemas” G5: “dialogando porque si una habla arregla los problemas”
	Reconocer cuando se requiera ayuda	G9: “llamar a alguien que nos ayude porque nos podemos hacernos algo” G4: pedir ayuda llamar a los papás”  G6: ayudar a los demás o llama a la policía”
	Ayudar a encontrar la solución	G3: “ayudarlo entre todos” G6: ayudar a los amigos porque eso es ser una buena persona”  G3: ayudarlos y hablar”

En la tabla anterior se puede apreciar que una primera categoría que emerge de los datos registrados por los estudiantes es, “ideas previas a la lectura” este nombre se asignó porque las respuestas que aparecen en esa categoría las registraron los estudiantes en sus guías de trabajo antes de leer la fábula. Cabe aclarar que ninguna de las predicciones que realizaron los estudiantes es equivocada. Como se ha dicho, las predicciones pueden cumplirse o no, es decir se pueden ajustar a la realidad que presenta la fábula. La pregunta ¿qué otro final podría tener la fábula?, se planteó con el fin de analizar hasta qué punto los estudiantes tienen la capacidad

para proponer algo nuevo, a partir de un conocimiento que ya poseen. Luego los estudiantes tuvieron la posibilidad de contrastar sus opiniones con la historia narrada en la fábula, lo cual contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, debido a que el estudiante tiene en cuenta lo que ya sabe respecto a la fábula y puede decidir, con base en lo que considera bueno o justo, que cambios darle al final de la historia; es decir, que debía evaluar la situación para proponer un mejor final a la historia.

Es así como algunos estudiantes propusieron un final diferente al de la versión de la fábula que conocen al afirmar como 35CV “la liebre gana y todos fueron a almorzar” en la que se observa que además de haber un ganador diferente a la versión original, proponen un elemento más y este es, que fueron a almorzar para celebrar con el ganador. Esto indica que algunos estudiantes pasaron más allá de lo literal y registraron un comportamiento que puede ser valorado como bueno, al permitir que el personaje de la historia que no ganó, lo reconociera y aceptara. Esta es una enseñanza clara que deja entrever que internamente los estudiantes reflexionan sobre comportamientos que han experimentado en los que deben aceptar que todo el tiempo no pueden ganar los mismos, tal como lo afirma 16SJ “que siempre no se puede ganar”

Otra subcategoría emergente es cuando se propone un final similar al de la fábula original. Esto indica que algunos estudiantes, contrario al ejemplo mencionado en el párrafo anterior, continúan respondiendo a algunos interrogantes de manera literal, aún se les dificulta proponer o incorporar elementos nuevos basados en la evaluación que pueden realizar a los comportamientos de un personaje en un texto. Algunos estudiantes incorporan un elemento nuevo a la narración, pero finalmente dan como ganadora a la tortuga tal como se evidencia en la fábula original. Es decir que realizaron un esfuerzo por dar un final diferente agregando otros eventos, pero al concluir su propuesta, el mismo personaje de la versión original es el vencedor

del final que ellos proponen como lo afirma 18CL:” que la liebre estaba oliendo flores y la tortuga corrió y gano.”

Por su parte, otro grupo de estudiantes realizaron una propuesta en la que tuvieron en cuenta el equilibrio, sugiriendo un final donde los dos personajes llegaban juntos a la meta. Esta predicción en el cambio del final de la historia es la que más se acerca al final que se encontró en la segunda versión que fue tomada en cuenta para desarrollar las actividades relacionadas con la habilidad de evaluar. Los estudiantes tomaron en cuenta la posibilidad de que no existiera un perdedor, por lo tanto, se afirma que analizaron la situación planteada en la fábula original, reflexionaron sobre el significado de ganar o perder e interpretaron que la mejor manera para finalizar la historia era que los dos personajes quedaran en igualdad de condiciones. No consideraron a un animal mejor que el otro, proponiendo un final completamente diferente al que ya conocen de la versión original. 19MM: “que los dos ganen y empatados”

Por otra parte, surge otra categoría denominada valoración del trabajo en equipo. De allí se obtiene que la mayoría de los estudiantes logran evaluar la importancia que tiene el trabajo con otros para obtener los mejores resultados en lo que se hace. Es así como 32AS asevera que “aprovecha las cualidades para trabajar en equipo por que trabajar en equipo las hace más rápido”, al preguntarle ¿Qué opinión tenían respecto a la actitud de la liebre y la tortuga al decidir competir juntas aprovechando las habilidades o cualidades que cada una tenía? Las afirmaciones de los estudiantes (Diario de campo) dejan percibir que reconocen las ventajas que representa el trabajo con sus pares. Por medio de la narración encontrada en la fábula, los estudiantes logran comprender que los dos animales que hacen parte de la fábula lograron descubrir las capacidades que cada uno poseía y las aprovecharon para el bien común y evalúan este comportamiento de manera positiva como 21DM Daniela: “excelente porque trabajaron en equipo”.

Cuando a los estudiantes se les solicitó evaluar una afirmación que reconocía que por medio del trabajo en equipo se puede realizar mejores trabajos, los estudiantes respondieron que algunas virtudes del trabajo con otros es que 32AS: “aprovecha las cualidades para trabajar en equipo por que trabajar en equipo las hace más rápido” y que el trabajo en grupos permite 06ECH “... hacer las actividades mejor” (Diario de campo), es decir, que el trabajo en grupo es un facilitador al momento de trabajar juntos para alcanzar una meta.

De igual forma, en las respuestas obtenidas en esta categoría, se observa que algunos estudiantes no lograron argumentar por qué era importante el trabajo en equipo entre los dos personajes, como se puede observar con la respuesta de 19MM: “bien porque eso es chevre” que aunque utiliza una palabra que puede ser empleada para evaluar un comportamiento (la palabra “bien”), al final no argumenta por qué considera que estuvo bien que la tortuga y la liebre trabajaran juntas para alcanzar la meta, es decir, cuando el estudiante afirma que es “chevre” no explica por qué lo considera así.

Por otra parte, en un momento de la sesión, los estudiantes trabajaron en los grupos establecidos y debían analizar algunas preguntas con el fin de evaluar la importancia del trabajo en grupo y lo que implica para sus integrantes trabajar con otros. Fue así como ante la pregunta si ¿la tortuga y la liebre tomaron la mejor decisión al decidir trabajar juntas para llegar a la meta?, los grupos respondieron G3: “si porque se ayudaron”; G6: si porque trabajaron en equipo y porque se ayudaron en la carrera”. Los estudiantes al trabajar con sus compañeros, continúan reconociendo el valor que tiene el interactuar con otros al demostrar que cuando se realiza el trabajo bajo esta estrategia, se pueden ayudar entre todos los integrantes, lo cual al ser aplicado al aula de clases genera mejores aprendizajes. En algunas respuestas los estudiantes hicieron énfasis en el trabajo con los “amigos”, lo cual se puede interpretar como una de las cualidades del trabajo colaborativo donde los integrantes pueden mejorar sus relaciones interpersonales, aprendiendo a manejar

las diferentes situaciones que se les pueda presentar en el desarrollo de una actividad. (G4: “si es mejor trabajar con los amigos”) Para los estudiantes trabajar con sus amigos genera mayor motivación y disposición para el aprendizaje pues interactúa con las personas que considera afines a su manera de actuar y comportarse.

Entre las posibles enseñanzas que los estudiantes lograron inferir de la fábula leída en la sesión siete, algunos coinciden en afirmar que el texto les enseña a trabajar en grupo 10CG: “que nos podemos ayudar entre amigos y lo hacemos mejor”, es decir, después de analizar la fábula pueden evaluar la influencia que ejerce el trabajo colaborativo para alcanzar las metas que se proponen los integrantes de un equipo.

Otra enseñanza que los estudiantes identificaron en la fábula es que cada persona posee diversas capacidades, con lo que quieren decir que no debe existir un sentimiento de superioridad donde alguno de los integrantes se crea más que el otro, sino que por el contrario reconozcan que cada quien tiene capacidades que puede aprovechar para lograr una mejor tarea grupal y debilidades que puede potencializar y fortalecer en pro del alcance de la meta propuesta en su grupo de trabajo. (09LF: no tienes que creerse el mejor”; 02FA: “yo aprendí de la enseñanza que cualquiera puede ganar”). De esta manera, los estudiantes están evaluando un comportamiento y lo determinan como no apropiado en el momento de relacionarse con otros, habilidad que se observa ha ido mejorando puesto que los estudiantes lograron ir mejorando en sus respuestas, adquiriendo la capacidad para tomar su punto de vista y defenderlo con argumentos, en la mayoría de las veces. Muestran capacidad para determinar que sería aceptable y positivo en la relación con los demás y qué comportamientos no permitirían una interacción sana entre los integrantes de un grupo.

De igual forma, en uno de los momentos de la sesión, en el trabajo de grupos colaborativos se preguntó si los fuertes merecen ganar siempre. La mayoría de los grupos concluyó que no, tal como lo afirmó G5: “no porque algunas veces los más fuertes e inteligentes no pueden ganar todos tenemos cualidades diferentes”. De esta manera se observa que tanto de manera individual como grupal, los estudiantes toman una posición frente a la valoración que se le debe dar a cada persona, reconociendo que posee tanto fortalezas como debilidades, capacidad que se logra al evaluar los comportamientos y logros de los personajes de la fábula al trabajar en grupo.

Tal como sucedió en varias de las habilidades analizadas, algunos estudiantes no lograron identificar la enseñanza que la fábula les aportó, dando respuestas que no respondían a la pregunta formulada. 14AH: “se pusieron a pelear y la tortuga gana”. Lo cual significa que algunos estudiantes aún presentan dificultad para comprender una pregunta, lo cual no permite ver avances en las habilidades de pensamiento trabajadas a lo largo de la intervención.

Retomando la pregunta realizada a los grupos, si el más fuerte merece ganar siempre, algunos no lograron argumentar su respuesta u opinión, al afirmar que G1: “no porque no tiene que ganar”; G3: “si porque presta mucha atención” lo cual demuestra que en ocasiones a los estudiantes les cuesta evaluar un comportamiento. Hasta el momento había ocurrido una constante y era que a algunos estudiantes se les dificultaba un poco argumentar sus respuestas de manera individual pero al preguntarles de nuevo durante el trabajo en grupo, las respuestas eran mejor argumentadas y/o explicadas. Sin embargo, este tipo de preguntas representan un grado de dificultad, en el sentido en que no estaban enfocadas al nivel de pensamiento literal, sino al nivel de pensamiento crítico. Los estudiantes requieren comparar la información que la fábula les aportó para luego contrastarla con la realidad y evaluar un comportamiento, determinando si este es bueno o no y por qué lo consideran así.

Continuando con el trabajo en grupo, los estudiantes debían contestar dos preguntas: ¿Cuál es la mejor manera de resolver un problema? ¿Por qué?. Esta pregunta se hizo con el fin de llevar a los estudiantes a buscar posibles soluciones y evaluar cuál de las opciones era pertinente y la más adecuada al momento de enfrentarse a una situación problema. Los equipos suministraron diferentes respuestas, por ejemplo G7, afirmó “pensar una idea porque siempre hay que encontrar una solución” lo cual significa que los estudiantes son conscientes de que cada situación que se les presenta tiene una solución la cual requiere de una búsqueda. En esa búsqueda es donde interviene la habilidad de pensamiento crítico de evaluar puesto que puede presentarse que una misma situación pueda tener diversas soluciones pero es propio de quién maneja esta habilidad, escoger la alternativa más viable.

Por otra parte, algunos grupos determinaron que la mejor manera de solucionar un problema es por medio del diálogo. Al hacer la evaluación de la pregunta, estos grupos afirmaron que (G8): “dialogar porque es la mejor manera de resolver un problema”; G5: “dialogando porque si una habla arregla los problemas” Para estos grupos, la relación con los demás y los buenos términos en que se puede resolver un conflicto, se logra por medio del diálogo. Esta es una de las características del pensamiento crítico puesto que se requiere estar dispuesto para llegar a acuerdos, por medio de los argumentos y el respeto por el otro.

Así mismo, algunos grupos reconocieron que se requiere en ocasiones de la ayuda de otras personas, que tal vez, tengan mayor autoridad o experiencia en la solución de problemas, al afirmar como G4: pedir ayuda llamar a los papás”; G6: G6: ayudar a los demás o llama a la policía” Estas afirmaciones concuerdan con una subcategoría empleada en este mismo análisis, donde los estudiantes reconocían que todos no poseen las mismas habilidades y que es propio de un pensador crítico reconocer cuando estas no se poseen y que otros las han adquirido de diversas maneras.

Dos grupos dieron relevancia a la interacción y trabajo en grupo al manifestar que es necesario ayudarse unos a otros en la búsqueda de la solución de un problema, tal como lo determina G6: ayudar a los amigos porque eso es ser una buena persona”; G2: “trabajar en equipo y hablar con calma” Los estudiantes que pertenecen a estos equipos, muestran que han sido afectados positivamente por la estrategia del trabajo colaborativo, resaltando que uno de sus pilares es la ayuda mutua entre los integrantes que conforman el grupo de trabajo.

De esta manera se da por finalizado el capítulo de análisis de las habilidades empleadas en la aplicación de la secuencia didáctica durante la fase de la intervención. Se observa que en su mayoría los estudiantes manifestaron una actitud receptiva hacia las actividades propuestas, las cuales estaban enfocadas al desarrollo de habilidades del pensamiento crítico.

Después de analizar las sesiones ejecutadas en el aula, se puede concluir que los estudiantes mejoraron en cuanto a las habilidades de secuenciar, haciendo uso de palabras que indican un orden cronológico y al organizar acciones de manera secuencial. Por otra parte mostraron avances en cuanto a la habilidad de analizar la cual es determinante en la resolución de problemas. Sin embargo, los estudiantes continuaron mostrando algunas debilidades al momento de evaluar evidenciado desde la argumentación de una idea.

Así mismo se evidenciaron algunos avances en cuanto a la actitud manifestada frente al trabajo colaborativo, logrando la autoregulación de los comportamientos que impidieron inicialmente a los integrantes de los diferentes grupos llegar a acuerdos durante la realización de las diferentes actividades.

**9.2.4 Características De Las Sesiones Implementadas En El Taller.** Para la implementación de la segunda fase del proyecto “El desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura de fábulas en estudiantes de primer grado de la Escuela

Normal Superior Cristo Rey” se diseñó una secuencia didáctica, la cual se tomó como referencia el modelo que Ángel Díaz Barriga propone.<sup>184</sup>

Es así como se planteó un como tiempo para su ejecución llevar a cabo siete sesiones, de las cuales cada una tiene una duración de tres a seis horas. Cada sesión se organizó en tres momentos llamados “iniciemos, desarrollemos un concepto y para finalizar” (Según Díaz Barriga, actividades de apretura, actividades de desarrollo y actividades de cierre, respectivamente).

En cada una de las sesiones se plantearon actividades que buscaban desarrollar una habilidad de pensamiento crítico, según lo propone Maureen Priestley en su obra. Las actividades planteadas se diseñaron con base en la lectura de una fábula. Durante la primera sesión, las actividades fueron enfocadas al desarrollo de la habilidad de secuenciar (ordenar) y para ello, se realizó durante la primera fase una activación de pre-saberes por medio de preguntas basadas en la observación de una imagen relacionada con la fábula que se tomó para la sesión número uno. Seguidamente la docente proyectó un video que narra la fábula y con el cual los estudiantes podían contrastar sus pre-saberes con la fábula que se observó. La fábula que se empleó en esta ocasión fue “Los ratones poniéndole el cascabel al gato”

En el segundo momento de la sesión, la docente explicó el concepto de la fábula con el fin de que los estudiantes comprendieran las características de la tipología textual que se empleó durante la intervención. De manera comentada se hizo la lectura de la fábula y los estudiantes procedieron a dar respuestas a las preguntas planteadas y a desarrollar las actividades enfocadas al desarrollo de la habilidad de pensamiento crítico de secuenciar (ordenar). Los estudiantes en su mayoría muestran interés durante la sesión, preguntan lo que no comprenden y logran

---

<sup>184</sup> Díaz Barriga, Ángel. Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectiva didácticas? Revista del currículum y formación del profesorado. Vol 17, N° 3 (sept. – diciembre 2013). ISSN 1138-414X. p. 18

desarrollar en su totalidad el taller diseñado para la sesión, siguiendo las orientaciones de la docente y suministrando respuestas coherentes. Sin embargo, se nota que unos pocos estudiantes no muestran interés por desarrollar las actividades, se muestran apáticos lo que hace que se les dificulte comprender las preguntas o las actividades para contestarlas correctamente. Puesto que en ocasiones se observó que daban respuestas que no correspondían a lo que se preguntaba. (Diario de campo).

Para finalizar, la docente pidió a los estudiantes que describieran de manera secuencial como realizan algunas actividades cotidianas, esto con el fin de que los estudiantes comprendan la importancia de seguir secuencias al realizar ciertas actividades debido a que cuando estas no se siguen se pueden generar consecuencias que afecten el desarrollo de las situaciones. La mayoría de los estudiantes respondieron acertadamente a las situaciones que debían organizar secuencialmente. Sin embargo, se observa que los estudiantes dan sus respuestas sin tener en cuenta palabras que indican secuencia, sino que lo hacen escribiendo ideas aisladas pero que denotan la ordenación de una serie de eventos.

Por su parte, en la segunda sesión se continuó trabajando con actividades enfocadas a la habilidad de pensamiento de secuenciar. La variación que se presenta en esta sesión es que los estudiantes establecieron los grupos de trabajo con los que realizaron las actividades colaborativas a lo largo de la intervención. Fue así como la docente les pidió a los estudiantes que establecieran un nombre para su grupo, cuatro normas que se comprometían a tener en cuenta durante el trabajo colaborativo y un dibujo que los representara. Se observa que los estudiantes se organizaron de manera espontánea, es decir, cada quien eligió con qué compañeros trabajar, establecieron su nombre y las reglas internas del grupo. El dibujo que diseñaron como representación, simboliza el nombre que le asignaron al grupo. El fin de estas actividades es promover en cada grupo identidad y

apropiación de su equipo de trabajo. Además, les permite ir comprendiendo el significado de trabajar juntos.

Se insistió en conformar grupos que debían permanecer durante toda la intervención porque de esta manera se les permite identificar las fallas que están teniendo como equipo de trabajo e ir modificándolas por medio de la autoevaluación.

La docente explica en qué consiste el trabajo colaborativo y que para ello se iban a asignar algunos roles con el que cada uno contribuía al alcance de la meta establecida. Esto con el fin de que los estudiantes comprendan la importancia de aprender a trabajar con otros, apoyándose en las fortalezas que cada uno posee, de tal manera que entre todos logren aprender y cumplir con la tarea que se les asigna. La realización de tareas por medio del trabajo colaborativo, permitirá a los estudiantes compartir responsabilidades que generen aprendizaje en cada integrante.

En la segunda fase de la sesión número dos los estudiantes en sus grupos decoraron unos antifaces los cuales fueron utilizados más adelante para representar un final diferente a la fábula que se leyó en la primera sesión.

La interacción personal les permite desarrollar habilidades como la escucha, el respeto y aprender a llegar a acuerdos que procuren el bien común.

Uno de los aspectos que se observó es necesario trabajar es la autorregulación puesto que, al organizarse en grupos, los estudiantes comenzaron a conversar en voz alta, a jugar y a prestar poca atención a las orientaciones que la docente les daba. Este comportamiento afectó el normal desarrollo de la sesión debido a que se requería mayor tiempo para realizar las actividades cuando se trabajaba en grupos colaborativos.

Para finalizar esta sesión, se pidió a los grupos de trabajo que representaran un final diferente para la fábula, el cual habían planeado con anterioridad. Se observó

que sólo se dieron dos clases de finales. Uno donde se repite lo que narra la fábula original, es decir, no cambió el final y otro donde se evidencia mucha violencia y venganza por parte de los personajes que intervinieron en la fábula y de los cuáles se podría decir, fueron víctimas durante la historia.

Se concluye que por el hecho de que el final de la fábula no fue cambiado por algunos grupos, podría darse porque aún no han desarrollado un nivel de pensamiento crítico más allá de lo literal y es más fácil replicar lo que ya se conoce que proponer un nuevo final. Después de las representaciones, los estudiantes debían responder preguntas que los llevaban a secuenciar las acciones realizadas durante la sesión. Se observó que mientras los estudiantes trabajaron en forma grupal, donde interactuaban entre todos los integrantes para dar una respuesta, en menos tiempo encontraban una solución, pero al momento de trabajar individualmente se evidenciaban dificultad por parte de algunos estudiantes para responder o desarrollar las actividades.

En esta segunda sesión, como ya se dijo, se realizaron actividades enfocadas al desarrollo de la habilidad de secuenciar y se observó avances en la mayoría de los estudiantes que comenzaron no solo a hacer una ordenación de eventos, sino que además de esto se observó que integraron palabras que indican una secuencia y enlazar ideas lo cual en un principio no fue evidente (Grupo 7: “primero que el gato se distrajo luego salimos de la cueva después el gato nos quería comer y finalmente le tiramos una cuchilla y cayó en el cuello del gato). Otros grupos numeraron las oraciones que emplearon para secuenciar, dando un orden a la sucesión de eventos ocurridos (Grupo 6: “1. Hablamos 2. Nos pusimos de acuerdo 3. Pensamos y a lo último actuamos”). Sin embargo, se observa que algunos estudiantes a pesar de trabajar la actividad con sus compañeros, continuaron registrando respuestas que no son coherentes a las preguntas que se les realizaron, por ejemplo, al solicitar secuenciar las actividades llevadas a cabo durante la sesión, un grupo contestó “hablamos de una fábula del gato y los tres ratones”.

Durante la tercera sesión, se plantearon actividades con el fin de desarrollar la habilidad de pensamiento de analizar. En el primer momento, se organizó una información en dos diagramas, producto de los pre-saberes de los estudiantes sobre dos animales, los cuales eran los personajes de la fábula que se trabajaría para esta habilidad. Los animales eran un zorro y un cuervo.

La activación de conocimientos previos es importante para lograr una mejor comprensión al momento de leer. Se observó que a pesar de no ser animales domésticos o tan comunes como los perros o gatos, por ejemplo, los estudiantes tienen conocimientos sobre estos dos animales.

Un estudiante leyó en voz alta la fábula con la que se trabajó, la cual se titulaba “El zorro y el cuervo”. Seguidamente, los estudiantes respondieron algunas preguntas en las cuales debían narrar de manera secuencial la fábula que acababan de leer, identificar el lugar y determinar el resultado de lo que ocurrió en la historia.

Con el fin de desarrollar la habilidad propuesta para esta sesión, los estudiantes debían analizar la fábula por medio de algunas preguntas, de esta manera lograron establecer un tiempo y un espacio para la fábula, aunque estos elementos no se encontraban explícitos en la fábula, la mayoría de estudiantes logró inferirlos. Así mismo se pedía a los estudiantes narrar de manera secuencial lo que ocurrió en la fábula, donde se continúa notando avances respecto a la primera sesión donde se trabajó esta sesión, pues los estudiantes de manera cada vez más espontánea hacen uso de palabras que indican una secuencia (21 JM: : “primero que un zorro estaba hambriento. Luego hizo que el cuervo graznara y que se le cayera el queso. Al final el zorro se fue y se comió el queso”). Por último, los estudiantes argumentaron su opinión respecto al comportamiento del zorro y qué enseñanza les dejó la lectura de la fábula.

La mayoría de los estudiantes contestaron de manera coherente a lo que se les preguntaba, realizando aportes significativos para el análisis de la intervención en el aula. Sin embargo, se observó que algunos estudiantes no se esfuerzan por pensar e inferir cuál es la enseñanza que deja la fábula, solo espera que otros contesten para ellos registrar las mismas respuestas.

En el tercer momento de la sesión, los estudiantes debían organizar sus grupos de trabajo y analizar una historia que todos los integrantes conocieran. Se observó que la mayoría estuvo dispuesta a trabajar desde su rol para realizar la actividad asignada. Sin embargo, a nivel interpersonal se presentaron algunas dificultades entre algunos miembros de unos grupos, la docente desempeñó un papel como mediadora entre los estudiantes, logrando, por el momento, solucionar la situación. En la sesión número cuatro se continuó trabajando con la habilidad de pensamiento de analizar y con la fábula “El zorro y el cuervo” pero en esta ocasión se les presentó una versión diferente a la que leyeron en la sesión tres.

Toda la sesión se desarrolló de manera colaborativa en los grupos de trabajo, con el fin de que realizaran el análisis de la fábula, pero con sus compañeros.

Para iniciar, los estudiantes se organizaron en sus grupos de trabajo, por lo que el manejo de la disciplina se tornó un poco difícil, por lo tanto, la docente recurrió a la estrategia de colocar caritas felices a los grupos que realizaran su trabajo con respeto y orden, lo cual surtió un efecto positivo en el comportamiento de los grupos. La docente leyó la fábula de manera comentada mientras los estudiantes hacían el seguimiento de la misma. Los estudiantes comenzaron a analizar la segunda versión de la fábula por medio de preguntas orientadas a desarrollar esta habilidad. Se observó que a los estudiantes les cuesta establecer semejanzas entre dos textos, contrario a lo que sucede cuando se les solicita identificar las diferencias. Por ejemplo, el grupo 3 contestó a la pregunta ¿En qué se parecen las dos versiones de la fábula?: “el zorro le quitó el queso a el cuervo. El zorro engañó al cuervo” lo

cual no es acertado porque bien es cierto que esto ocurrió, fue solo en la primera versión, no en las dos versiones. Pero al solicitarle a este mismo grupo las diferencias, contestaron: “Versión 1: el zorro se comió todo el queso. Versión 2: lo compartió con el cuervo”

Se observó también que los estudiantes manifestaron gusto por esta fábula que contiene más elementos como personajes y situaciones nuevas, contrario a lo que ocurrió con la primera versión. Al preguntarle a los estudiantes ¿cuál de las dos versiones les había gustado más?, el grupo 4 respondió “La de hoy (segunda versión) porque fue más larga y porque fue más divertida”. Contrario a lo que pensó la docente investigadora en cuanto a la extensión de las fábulas, a los estudiantes les agrada leer textos que no sean tan cortos y que tengan diversas situaciones que ellos consideran divertidas.

En el desarrollo del trabajo, se apreció que en algunos grupos había integrantes que no se quisieron comprometer con el trabajo a realizar, sino que descargaron la responsabilidad en los demás, el esfuerzo por hacer bien y terminar la tarea recae sobre unos integrantes y no sobre todos los que conforman el grupo. Solo algunos están comprometidos con la actividad. Lo anterior indica que no todos los participantes cumplían con la tarea o rol que internamente se asignaban. Esto no favorece el aprendizaje de los estudiantes, puesto que el trabajo colaborativo tiene como fin aprender con otros, en este caso, aprender con sus pares, provocando una interacción poco favorable al interior del equipo de trabajo que llevaba a los individuos a manifestar una constante molestia y discusiones (peleas) porque algunos no cumplían con sus funciones. Una posible hipótesis es que los estudiantes perdían interés en la tarea asignada cuando no les agradaba el rol acordado al interior del grupo de trabajo y una manera de manifestar su molestia era dejando de participar en las actividades de la sesión. Cabe resaltar que los estudiantes estuvieron atentos a la rotación de los roles con el fin de que cada uno

podiera vivir la experiencia de llevar a cabo funciones diferentes durante la intervención.

Por medio de las preguntas formuladas, los estudiantes a través de su trabajo con otros, responden de manera acertada la mayoría de ellas, sin embargo, en ocasiones se nota que algunos grupos responden cosas que no se les ha preguntado, es decir, no existe relación entre la pregunta y la respuesta, por ejemplo: ¿Qué enseñanza aprenden de la fábula?, el grupo 8 contestó “en el medio día a las 12:30”. Esto indica que no hubo un acuerdo, que probablemente uno de los integrantes escribió la respuesta sin ser debatida entre todos, pues al hacerlo pudieron haber determinado que esa respuesta no era la indicada para la pregunta formulada.

Para finalizar esta sesión, cada grupo debía completar un organizador gráfico para planear una fiesta donde uno de los personajes de la fábula, brindaría un concierto para los animales del bosque. Para ello era necesario tener clara la información de las dos versiones de la fábula y haberla analizado para poder comprender algunos ítems que contemplaba el organizador gráfico. Por medio de esta estrategia, los estudiantes analizaron los detalles, en este caso de una posible fiesta, que ellos planearon, convirtiéndose en un elemento importante para analizar información respondiendo una serie de preguntas que facilitan la comprensión y análisis de una situación.

En la sesión número cinco se realizaron actividades relacionadas con la habilidad de pensamiento de resolución de problemas. En la primera fase, iniciamos, la docente solicitó a los estudiantes que cerraran sus ojos para hacer un viaje imaginario y por medio de preguntas los estudiantes imaginaban un posible viaje al sol. Seguidamente, los estudiantes plasmaron por medio de dibujos y escritos lo que imaginaron. Esta actividad se hizo con el fin de despertar el interés de los

estudiantes antes de leer la fábula que se tomó para esta sesión, la cual llevaba por nombre “Las ranas contra el sol”. Algunos estudiantes socializaron las respuestas. Esta primera fase del trabajo era individual, por lo tanto, se evidenció en los estudiantes, un comportamiento respetuoso, mostraron interés y participaron activamente. Las respuestas suministradas por los estudiantes se caracterizaron por ser coherentes, al afirmar que por ejemplo la tierra vista desde el sol se apreciaría 28JP, “muy chiquito porque estaba muy lejos”.

En el segundo momento, desarrollemos un concepto, estudiante leyó algunos datos curiosos del sol y la docente procedió a hacer la lectura de forma comentada de la fábula, puesto que en algunos momentos de la lectura se debía detener para hacer preguntas que buscaban indagar en los estudiantes sus predicciones acerca de lo que posiblemente ocurriría en la fábula. Cada estudiante hacía el seguimiento en su guía de trabajo. Es así como se logró observar que los estudiantes que estuvieron atentos a la lectura lograron dar respuesta a los interrogantes planteados por la docente. Sin embargo, se observó que, en cierto punto, las predicciones de los estudiantes se hacían repetitivas y no aportaban comentarios diferentes a la actividad, por ejemplo, cuando la docente pregunta ¿de qué creen que tratará la fábula?, 33SS responde “una rana que quiere matar al sol” y 12JG replica “una rana que quiere matar con un cuchillo al sol” (Diario de campo).

Se observó que las predicciones hechas por los estudiantes, en ocasiones se acercaban a la realidad que narra la fábula en otras ocasiones no coincidían lo que permitía a los estudiantes ajustar sus predicciones a lo que refería el texto.

Seguidamente los estudiantes respondieron algunas preguntas que les permitía comprender el texto y otras enfocadas al desarrollo de la habilidad de resolución de problemas, por lo tanto, debían identificar el problema que planteó la fábula “Las ranas contra el sol”. Respecto a esto, se observó que, de manera general, a los estudiantes se les dificultó identificar el problema, pero lo que si fue más fácil para

ellos fue determinar la consecuencia que se derivó del problema planteado en el texto. Cabe aclarar que esta parte de la sesión fue trabajo individual. Se observó que además a algunos estudiantes se les dificultó identificar la solución que menciona la fábula, al dar respuestas no acertadas al preguntarles cuál fue la solución. Cuando la docente les solicitó a los estudiantes proponer otra manera de solucionar el problema presentado en el texto, se evidenció que a la mayoría se le dificultó hacer una nueva propuesta, escribiendo de nuevo la solución que el texto les dio a conocer. 08SE, “que le hubiera hablado con el sol”; 10CG “que no se casara porque nos daría daño”.

La actividad que continuaba, debía ser desarrollada en los grupos colaborativos, pero se observó que al organizar los equipos se presentó una dificultad entre sus integrantes, la docente trata de mediar, pero la situación continúa por un momento más. Se esperaba que las diferencias en los grupos de trabajo poco a poco fueran disminuyendo, lo cual ha pasado con la mayoría de los grupos, pero hay uno en particular donde aún se evidencian muchas discusiones entre tres de los cuatro integrantes. Cuando la situación se logró superar se continúa con la actividad.

Se planteó una serie de preguntas con el fin de que los estudiantes identificaran los personajes, el problema de la fábula, analizar si la solución planteada fue la mejor, qué hubiera ocurrido si no se soluciona el problema y dar su punto de vista como grupo frente a la moraleja. Con base en lo anterior, se aprecia que lograron identificar a los personajes y contrario a lo que ocurrió con el trabajo individual, en esta ocasión identificaron el problema que se plantea en la fábula, con lo cual, los estudiantes demostraron que por medio del trabajo colaborativo se les facilita inferir información de un texto y por lo tanto el aprendizaje es más significativo. Es decir, que los estudiantes están aprendiendo al trabajar con otros.

Para finalizar, se realizó un juego con los grupos de trabajo, en el cual la docente leía una situación que presentaba un problema que debía ser debatido rápidamente

por los grupos para lograr identificarlo. Se observó que debido al deseo de querer ganarle a los demás pocas veces concertaban la respuesta en los grupos y el comunicador salía y daba su opinión. Estas son actitudes que demuestran que es necesario continuar aplicando estrategias en el aula que les permita a los estudiantes reflexionar sobre la importancia del trabajo con otros para lograr mejores resultados.

Durante la sesión número seis, se continuó trabajando con la fábula “Las ranas contra el sol” y con la habilidad del pensamiento de resolución de problemas. Antes de iniciar con las actividades planteadas para esta sesión, la docente hizo un recuento de la fábula “Las ranas contra el sol”, con la ayuda de los estudiantes se recordó ¿quiénes eran los personajes, ¿cuál era el problema, ¿cuál la solución? Entre otros detalles de la fábula, esto se hizo con el fin de que recordar detalles que tal vez no quedaron claros o se habían olvidado desde la última sesión que se realizó.

Después de esto se dio paso a la primera fase de la sesión, donde los estudiantes debían representar por medio de tres dibujos el problema de la fábula, la solución que se planteó y proponer una solución diferente. En este último aspecto se observó que la mayoría de las respuestas fueron literales, es decir, no se evidenció un final diferente al que ya se conocía. Esta es una dificultad que se ha encontrado en varias actividades realizadas a lo largo de la aplicación de la secuencia, a los estudiantes se les dificulta proponer elementos nuevos ante una situación.

En la segunda fase de la sesión se realizaron algunas preguntas que permitían a los estudiantes analizar la situación presentada en la fábula y se les llevaba a plantear dos soluciones más. En este momento, algunos estudiantes dieron respuestas acertadas y se comenzó a ver algunos avances en este aspecto. Al solicitarles dos posibles soluciones, algunos registraron, además de la solución que ya conocen, afirmaciones como 29IQ “Primero pensar antes de actuar”, 12JG “no casarme y estar solo”. Cuando los estudiantes se enfrentan a una situación donde

se requiere pensar para proponer y donde ellos mismos se deben exigir para poder hacerlo, surgen algunas ideas nuevas. Esto significa que los estudiantes pueden mejorar su nivel de pensamiento cuando se les propone actividades con las cuales se deben exigir así mismos para pensar y dar una respuesta.

En el tercer momento de la sexta sesión, los estudiantes organizados en los grupos colaborativos, leyeron tres situaciones e identificaron el problema y lograron proponer una solución. Se observó que llegaron a acuerdos lo que muestra una mejoría en la comunicación que se da entre los integrantes del grupo, puesto que debatían de manera más tranquila las situaciones que se planteaban en la actividad. Esto le permitió a cada equipo cumplir con la tarea asignada. Sin embargo, se observó que algunos estudiantes aún manifiestan dificultad para comprender las preguntas y dar respuestas acertadas.

En la última sesión, la sesión número siete se desarrollaron actividades enfocadas a la habilidad de pensamiento de evaluar. Para esto en el primer momento se realizó un recuento de la fábula “La liebre y la tortuga” puesto que en esta sesión se trabajó con otra versión de la fábula mencionada. Las preguntas se realizaron con el fin de recordar aspectos relevantes de la fábula, hechos ocurridos, quiénes eran los personajes y cuáles eran las actitudes que les permitieron ganar (tortuga) o perder (liebre). Algunas de estas preguntas fueron ¿qué sabían de la fábula la liebre y la tortuga, ¿cuál era el objetivo de los personajes, ¿cuáles fue la actitud que no le permitió a la liebre ganar y cuál era la cualidad que hacía que la tortuga estuviera en desventaja al inicio de la carrera? También se les pidió a los estudiantes predecir otro final para la fábula, aspecto en el cual la mayoría de los estudiantes se acercó a alguna de las partes que narra la versión trabajada en esta sesión.

En la segunda fase de la sesión, a lo largo de la lectura de la fábula, esta se debía detener para que la docente realizara preguntas a los estudiantes como que creerían que pasaría después y se repite el comportamiento de responder de

manera literal con la información que ya conocen porque ha suministrada por la fábula y muestran de nuevo dificultad para proponer elementos nuevos. Así mismo se les solicita evaluar el comportamiento de los personajes y argumentar la respuesta. Se observó que los estudiantes establecen algunos elementos de juicio y evalúan un comportamiento, aunque no lo justifican. Por ejemplo, ante la pregunta ¿qué opinan de lo que hizo la liebre? 33SS contestó: “es como una revancha” contra pregunta y eso está bien o no? A lo que responde: “si está bien” (esta pregunta se hizo porque en la nueva versión de la fábula se encuentra que la liebre retó otra vez a la tortuga para demostrarle que ella era más rápida).

Los estudiantes debían leer algunas situaciones y emitir un juicio de valor ante las mismas, argumentando sus respuestas. Respecto a lo anterior se observó que los estudiantes están evaluando un comportamiento y determinan cuando este es apropiado o no en el momento de relacionarse con otros, habilidad que se observa ha ido mejorando puesto que los estudiantes lograron corregir la manera como registran sus respuestas, adquiriendo la capacidad para definir su punto de vista y defenderlo con argumentos, en la mayoría de las veces. Muestran capacidad para determinar que sería aceptable y positivo en la relación con los demás. Sin embargo, se continuó observando que algunos estudiantes continúan presentando dificultad al momento de comprender un pregunta lo cual se evidencia en la calidad de las respuestas que se observan en las guías de trabajo.

Se observa que la mayoría de estudiantes ha logrado reconocer la importancia del trabajo colaborativo. Al preguntarles su opinión respecto a este, algunas respuestas fueron: 01GA “si porque nos sentimos mejor y nos ayudamos en equipo”; 05VB “si porque si yo lo hago con mis compañeros todo va a salir bien”. Lo que permite concluir que en cuanto trabajo colaborativo, la intervención ha logrado influenciar positivamente a los estudiantes y ha permitido un cambio de conducta y comportamiento al trabajar con otros. Es así como algunos grupos reconocieron en ocasiones se presentan situaciones que ellos nos pueden resolver pero se pueden

valer de otros que tengan la experiencia o el conocimiento para lograr un objetivo que benefice al grupo en general.

Es así como se da por finalizada el análisis de la secuencia didáctica y los datos consignados en los diarios de campo. Esta información fue de gran utilidad al momento de determinar los hallazgos encontrados durante la aplicación de la secuencia didáctica.

## 10. FASE 3: FASE DE REFLEXIÓN Y EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

Con el fin de evaluar la intervención en el aula se aplicó la técnica de grupos focales. Esto se hizo con el fin de evaluar la acción y como lo denomina Mckernan, en esta fase se buscó identificar “cuáles han sido los efectos y qué se ha aprendido como resultado de la acción”<sup>185</sup>

Por otra parte, el grupo focal es una técnica que permite recolectar información en poco tiempo, orientado por un moderador quien genera algunas preguntas que llevan a la discusión y exposición de las ideas y conocimientos que tienen los participantes frente a un tema considerado como importante para la investigación, tal como lo afirman Bonilla y Rodríguez.<sup>186</sup>

Vale la pena recordar que uno de los ejes de este proyecto es el trabajo colaborativo, por lo tanto la técnica de grupos focales es pertinente, puesto que una de las características que posee es que la entrevista se realiza a pequeños grupos de personas participantes durante la intervención. Esto permite observar la interacción que existe entre los miembros de cada grupo.

Para realizar los grupos focales, se determinaron las preguntas que hicieron parte de la entrevista realizada a los estudiantes por medio de las cuales se buscaba conocer los avances en cuanto a pensamiento crítico y el aprendizaje por medio del trabajo colaborativo. (ANEXO K). Luego se organizó aleatoriamente el grupo de estudiantes de tal manera que en cada uno quedaran máximo dos integrantes de los equipos conformados durante la propuesta, con el fin de que sintieran mayor libertad al momento de expresar sus ideas respecto al trabajo desarrollado en grupo.

---

<sup>185</sup> Mckernan, James. Investigación-acción y currículum. Ediciones Morata. Primera edición. 1999. p. 48. ISBN: 84-7112-438-6

<sup>186</sup> Bonilla Castro, Elssy, Rodríguez Sehk, Penélope. La investigación en Ciencias Sociales. Más allá del dilema de los métodos. Norma 1995 p. 104

En total se organizaron tres grupos con nueve estudiantes y uno con ocho. Pero solo asistieron veintiocho a la entrevista del grupo focal.

Al iniciar la entrevista con cada grupo, se explicó que se tenía como fin compartir como se sintieron a lo largo de la experiencia a medida que se aplicó la secuencia didáctica y para ello la docente investigadora realizaría algunas preguntas que debían ser respondidas con sinceridad y que las respuestas dadas por cada uno eran confidenciales. La sesión llevada a cabo con cada uno de los cuatro grupos, fue realizada en el aula de clases y sólo estuvieron presentes los participantes.

Después de realizadas las preguntas, se procedió a realizar el análisis respectivo de las respuestas suministradas por los estudiantes. Para ello, se establecieron categorías y subcategorías emergentes a partir de lo que contestaron los estudiantes, clasificándolas según la característica común que evocan las repuestas de la población intervenida. La clasificación de las respuestas se refleja en la siguiente tabla:

**Tabla 15.** Análisis grupo focal.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
IDENTIFICACIÓN DE FORTALEZAS Y DEBILIDADES EN CUANTO AL TRABAJO EN GRUPO	Evaluación de su desempeño en las sesiones	- “Me gustó más (ser) la de líder porque controla el orden del grupo” -“Me gustó más la (responsabilidad o rol) de líder porque hace que el grupo se porte mejor”

		<p>“La (responsabilidad) que más me gustó fue la de líder porque mandaba”</p> <p>- “Me gustó más la de líder porque controla el orden del grupo”</p>
	Disposición frente al trabajo colaborativo	<p>“De comunicadora porque yo también soy penosa pero salí por las compañeras que no querían”</p>
	Analiza e identifica sus debilidades personales	<p>“ser comunicadora porque soy penosa”</p> <p>- “Cuando llevé el tiempo y estuve pendiente del orden fue difícil porque nadie me quería hacer caso”</p> <p>- Fue difícil ser “escritor por escribir”</p>
IDENTIFICA PROBLEMAS Y PLANTEA SOLUCIONES	Identifica problemas surgidos en la interacción con otros	<p>- “Peleábamos mucho en mi grupo”</p> <p>-“Todas querían ser escritoras y no se ponían de acuerdo”</p> <p>- “Que todos se peleaban</p>

		porque querían la misma responsabilidad
	Planteamiento de estrategias para solucionar problemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Diciéndole a la profe”</li> <li>- “a veces solucionábamos y Luego discutíamos otra vez y Peleábamos. A veces estábamos de acuerdo y otras veces no”</li> <li>- “Diciéndoles que no hicieran bulla para no ganarse caritas tristes”</li> <li>- “calmándonos”</li> <li>- “pensar para hacer algo”</li> </ul>
SE GENERAN CONOCIMIENTOS A PARTIR DE LA REFLEXIÓN	Valoración positiva de los aprendizajes adquiridos	<p>“Que cuando hacíamos las actividades nos teníamos que ayudar entre todos”</p> <p>“que podemos ayudarnos para hacer las actividades”</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “que no hay que quitarle las cosas a los demás y que hay que levantar la mano para hablar”</li> <li>- “A no engañar. Trabajar en equipo”</li> </ul>

EVALUACIÓN DE LA TIPOLOGÍA TEXTUAL EMPLEADA	Pertinencia de la tipología textual	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Bonitas porque tienen una enseñanzas muy bonitas”</li> <li>- “Bacanas porque tenían moralejas muy bonitas”</li> </ul>
	Preferencia de otras tipologías textuales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Me hubiera gustado el cuento porque me gusta leer cuentos”</li> <li>- “Me hubiera gustado leer el periódico. Porque yo todos los días leo el periódico</li> </ul> <p>¿Dónde lo lees? En la casa de mi abuela yo vivo donde mi mamá y allá nunca nos llega el periódico pero donde mi abuela si”</p>
COMPROMISO CON LAS TAREAS ASIGNADAS	Responsabilidad compartida en el desarrollo de tareas de grupo	<p>“nos ayudábamos para entender las actividades y participamos en las preguntas...”</p> <p>“que cuando hacíamos las actividades nos teníamos que ayudar entre todos”</p>

	<p>Falta de compromiso al desarrollar las tareas grupales</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Que no ayudaban tanto”</li> <li>“...hacen mucho desorden y no siguen las orientaciones”</li> <li>- “A veces no entendía lo que tenía que hacer. De escritora porque tenía que escribir mucho. ¿y si no entendías lo que tenías que hacer, no le preguntabas al grupo?: si pero ellos no me querían responder es que a veces ellos son groseros conmigo y cuando les pregunto”</li> <li>- “Durante la última sesión Jeremy no estaba dando respuestas porque estaba jugando con Andrés”</li> </ul>
<p>EVALUACIÓN DEL TRABAJO GRUPAL</p>	<p>Cambios positivos en el trabajo grupal</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Con el grupo que escogí porque ya no hacen casi desorden. Al principio hacían bastante desorden y ya casi no hacen desorden”</li> </ul>

		- no, porque ya casi no hacen tanto desorden
	Comportamiento grupal por mejorar	- “ no (le gustó trabajar en grupo) porque peleábamos mucho” - “no me gustó porque peleábamos mucho. Discutíamos y nos decíamos mentiras”
	Actitud negativa hacia el trabajo con otros	- “Me gustaría trabajar solo. No me gusta trabajar en equipo” - “Me gusta trabajar sola pero con los demás no”
	Inconformidad con el grupo de trabajo escogido	- “No porque ellas siempre peleaban” - “No porque Jeremy molesta mucho” - “Más o menos porque Gabriela quería ser la escritora y al día siguiente quería ser otra cosa. No me gustó porque acordamos que íbamos a ponerla de comunicadora y dijo que no”

ASPECTOS QUE CARACTERIZARON DEL TRABAJO CON OTROS	Establecen acuerdos grupales	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jugando. Quien ganara era el líder. Con piedra papel o tijera escogíamos cada uno.</li> <li>- Por ejemplo si alguien quería ser el comunicador miraban si todos estaban de acuerdo</li> <li>- Nos poníamos de acuerdo y decidíamos quien iba a hacer las cosas”</li> </ul>
	Asignación de roles determinada por un integrante	- “Diciendo quién es la líder, quien la comunicadora ¿y quién era la que decía que era cada una?: Sara Sofía. ¿Por qué ella? Porque decidimos que ella era que decía.
	Fortalecimiento de la relación con otros	<ul style="list-style-type: none"> <li>-“ porque nos respetábamos cada uno y nos ayudábamos”</li> <li>- “si porque podíamos trabajar con nuestros amigos y estar de acuerdo en las cosas”</li> </ul>

	Identificación de los beneficios de trabajar con sus pares	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Podemos aprender muchas cosas”</li> <li>- “que ayudaban a los amigos para que respondan”</li> <li>- “Que aprendemos más con los compañeros”</li> </ul>
--	--	--

Como se observa, en la tabla anterior se presentan siete categorías las cuales se organizaron en subcategorías. Las categorías que emergieron están relacionadas con el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y la tipología textual empleada durante la intervención. Es así como la primera categoría llamada identificación de fortalezas y debilidades en cuanto al trabajo en grupo, hace referencia a la manera como los estudiantes evaluaron su desempeño en los momentos de trabajo colaborativo durante las sesiones, también se refiere la disposición que algunos estudiantes tuvieron frente a la responsabilidad del trabajo grupal, donde lograron cumplir con sus responsabilidades a pesar de las debilidades que poseen.

La segunda categoría emerge a partir de la identificación que los estudiantes hicieron de los problemas que se presentaron durante el trabajo con sus pares y la manera cómo los solucionaron, algunas veces llegando a acuerdos, pero en otras acudieron a la docente como mediadora del proceso que se llevó a cabo. Por otra parte, se encuentra una tercera categoría que muestra la percepción de los estudiantes sobre la generación de conocimientos a partir de la reflexión del trabajo colaborativo.

La siguiente categoría surge de la evaluación que la población intervenida hizo de la tipología textual empleada en la investigación, donde se menciona la pertinencia y la preferencia al hacer uso de otros textos. Una quinta categoría se refiere a la manera como los integrantes de los grupos fueron comprometidos en cuanto al

desarrollo de las tareas y como esto pudo favorecer o afectar negativamente la calidad de las mismas.

De igual forma, emerge la categoría evaluación del trabajo grupal, la cual surge a partir de la experiencia que los estudiantes adquirieron por medio del trabajo entre pares. De lo cual se observa que hubo cambios positivos, así como actitudes que deben mejorar para un mejor desempeño grupal.

Por último, los estudiantes mencionaron diversas formas como establecieron los acuerdos en sus grupos de trabajo con el fin de evitar los conflictos y hacerlo de manera concertada. También explican cómo el trabajo colaborativo les permitió mejorar sus relaciones entre compañeros al identificar los beneficios que se generan al trabajar colaborativamente; de esta manera surge la última categoría llamada aspectos que caracterizaron el trabajo con otros.

Cabe resaltar que durante la entrevista realizada a los estudiantes, fue necesario en varias ocasiones, replantear las preguntas, aunque se procuró por parte de la investigadora formularlas de la manera más apropiada posible para que fuera comprendida por los estudiantes de grado 1º, se notó la necesidad de explicarlas para que pudieran ser contestadas.

Por medio del grupo focal se pudo determinar que los estudiantes lograron identificar habilidades que poseían de manera individual, la cual facilitaba el trabajo en grupo. Es así como la cualidad de liderazgo que algunos poseen, las emplearon para beneficio grupal 12JG: -“Me gustó más la (responsabilidad o rol) de líder porque hace que el grupo se porte mejor”. Por otra parte, los estudiantes reconocieron que se les dificultó cumplir con alguno de los roles asignados al interior de los grupos, sin embargo, decidieron hacerle frente y trataron de hacer lo mejor posible para el beneficio común. 15AHT: (Fue difícil ser) “comunicadora porque yo también soy penosa, pero salí por las compañeras que no querían”.

Los estudiantes lograron identificar los problemas que se presentaron en sus grupos 14AH: “Peleábamos mucho en mi grupo” Esta es una de las habilidades de pensamiento crítico desarrolladas durante la intervención. Los estudiantes tienen la capacidad para identificar y reconocer los problemas que pueden experimentar las situaciones conflictivas en la que son protagonistas. También demostraron que tienen la capacidad para encontrar una solución a los conflictos que vivenciaron. La resolución de problemas, que es otra de las habilidades de pensamiento trabajadas en la secuencia didáctica, les permite buscar las diferentes soluciones que pueden darle a un problema, esto le permite al individuo pensar, analizar posibles consecuencias y escoger la solución más conveniente. Es así como algunos grupos establecieron estrategias para sobrellevar las diferentes situaciones presentadas en el aula. 32AS: “Diciéndole a la profe”; 22ZM: “calmándonos”.

Otra de las categorías muestra como los estudiantes lograron generar conocimientos a partir de la reflexión, en el grupo focal se suministraron respuestas que permitía ver aprendizajes obtenidos de las fábulas leídas y de las actividades desarrolladas durante las sesiones. 11GG: “que podemos ayudarnos para hacer las actividades”. Esta afirmación argumenta la importancia del trabajo colaborativo y su incidencia en el establecimiento de relaciones interpersonales. La población participante logró reconocer el valor del trabajo en grupo.

Al solicitarle a los estudiantes dar su opinión respecto a la tipología textual empleada, algunos afirmaron su gusto por la fábula al recordar que una de sus características es la moraleja que contiene 12JG: “Bacanas porque tenían moralejas muy bonitas”. Sin embargo, algunos estudiantes afirmaron que les hubiera gustado leer otro tipo de texto, por ejemplo 27DP dijo que le gustaba leer el periódico y que le hubiera agradado realizar lecturas de este medio: “Me hubiera gustado leer el periódico. Porque yo todos los días leo el periódico en la casa de mi abuela” esto indica que leer es un proceso que debe estar regulado no por la obligación sino por

el gusto y que éste no debe ser llevado solo en la escuela, en la casa también se pueden generar espacios para incentivar la lectura en los niños.

Por otra parte, los estudiantes valoran el trabajo colaborativo de manera positiva. Argumentan que por medio de éste, logran aprender y obtienen ayuda cuando no comprenden una actividad: 29IQ: “Que aprendemos más con los compañeros”. De igual forma, en algunos grupos se presentaron mejoras en cuanto al comportamiento al momento de trabajar, pues lograron regular el ruido al momento de estar juntos y el comportamiento que no les permitía trabajar adecuadamente: 05VB: “Con el grupo que escogí porque ya no hacen casi desorden. Al principio hacían bastante desorden y ya casi no hacen desorden”.

Sin embargo, en otros grupos fueron reiterativas las discusiones y problemas aún en la última sesión por lo que sus integrantes afirmaron que no les gustaría seguir trabajando juntos por las continuas peleas que se presentaban al interior del grupo: 04DA: “no me gustó porque peleábamos mucho. Discutíamos y nos decíamos mentiras”.

Al hablar de la responsabilidad de grupo algunos estudiantes manifestaron que el compromiso por desarrollar las tareas asignadas recaía sobre unos pocos, pues otros se distraían y no aportaban sus opiniones para alcanzar la meta establecida para el grupo. 32AS: “Durante la última sesión Jeremy no estaba dando respuestas porque estaba jugando con Andrés”. Esto indica que es necesario que cada participante aprenda a valorar la importancia de la participación activa en las actividades grupales, puesto que esa es una de las características del trabajo colaborativo donde todos trabajan para alcanzar una meta común.

Llama la atención la respuesta dada por dos estudiantes al afirmar que no sintieron gusto trabajando en grupo: 33SS: “Me gustaría trabajar solo. No me gusta trabajar en equipo”; 14AH: “Me gusta trabajar sola pero con los demás no”. No justificaron

el porqué de su afirmación pero si mostraron poco interés durante las sesiones cuando debían trabajar en grupo. Lo que significa que a todos los estudiantes no les agrada compartir e interactuar con otros, prefiriendo el trabajo individual.

Se encontró por medio de las respuestas del grupo focal que los estudiantes buscaron diferentes estrategias para establecer los roles al interior de cada grupo. Es así como algunos se ponían de acuerdo de manera rápida y en cada sesión iban rotando las responsabilidades (lo cual era una regla general para todos los grupos colaborativos, de tal manera que cada integrante tuviera la oportunidad de experimentar las tareas de cada cargo); otros grupos requerían la intervención de la docente y algunos acudieron a una manera particular para realizar la asignación de roles, por medio de un juego: 11GG: “Jugando. Quien ganara era el líder. Con piedra papel o tijera escogíamos cada uno”.

Un grupo asignó a una de las integrantes quien tenía la responsabilidad de determinar los roles: 02FA: “diciendo quién es la líder, quien la comunicadora ¿y quién era la que decía que era cada una?: Sara Sofía. ¿Por qué ella? Porque decidimos que ella era que decía”.

Las anteriores estrategias fueron establecidas al interior de cada grupo, de manera autónoma pues la docente les permitió llegar acuerdos con el fin de que cada uno cumpliera con su tarea. Haciendo uso de estas estrategias planteadas por los mismos estudiantes evitaban conflictos y tomaban decisiones concertadas.

Es así como se dio por terminada la intervención en el aula y la evaluación de la misma, lo cual brindó herramientas a la investigadora para analizar y replantear las estrategias que se consideren pertinentes, siendo esto una de las características de la Investigación Acción.

## 11. HALLAZGOS

Tomando como referencia los resultados de las pruebas saber de grado tercero en la institución en la que se llevó a cabo este proyecto, se decidió implementar una propuesta de investigación que buscó desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de primer grado que tuviera como característica que se basaba en la lectura de las fábulas con un enfoque en el trabajo colaborativo. Es así como se decidió aplicar una prueba diagnóstica que arrojó información con la cual se determinó que era necesario trabajar algunas habilidades del pensamiento crítico y a partir de esto, se diseñó una secuencia didáctica que respondiera a las exigencias que implica el trabajo en el aula.

Se formuló una pregunta general de investigación: ¿De qué manera la lectura de fábulas contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado primero de la Escuela Normal Superior Cristo Rey?

Para responder a esta pregunta es necesario darle respuesta a las preguntas orientadoras. La primera de ellas es ¿Cuál es el nivel de pensamiento que tienen los niños de grado primero a partir de la lectura de fábulas?

El proceso que se siguió para responder al anterior interrogante fue aplicar una prueba diagnóstica con algunas habilidades del pensamiento crítico, las cuales estaban organizadas en los niveles de pensamiento literal, inferencial y crítico. Cada uno de estos niveles tenía cuatro preguntas que se direccionaban hacia una habilidad de pensamiento específica. Es así como en el nivel de pensamiento literal se tomaron las habilidades de Nombrar - identificar, identificar detalles y secuenciar (ordenar).

Después de analizar la información generada por los estudiantes, se encuentra que en cuanto al pensamiento crítico los estudiantes mostraron dominio en las

habilidades de pensamiento literal pues la información que brindaron por medio de la solución de un cuestionario basado en la lectura de una fábula así lo evidenciaron, contestando acertadamente la mayoría de las preguntas enfocadas a este nivel. Sin embargo, se observó que a la mayoría de los estudiantes se les dificultó responder acertadamente la pregunta relacionada con la habilidad de secuenciar (ordenar). La dificultad observada radica en que la mayor parte de la población intervenida no logró secuenciar de manera adecuada y lógica la fábula leída lo cual se convirtió en uno de los aspectos a tener en cuenta en el momento de diseñar la secuencia didáctica.

Otro de los elementos encontrados por medio de la aplicación de la prueba diagnóstica, es la dificultad que presentaron los estudiantes al responder preguntas orientadas a las habilidades de pensamiento inferencial. Las habilidades de pensamiento inferencial tomadas para el diseño de la prueba diagnóstica fueron predecir-estimar, describir-explicar y analizar.

Se observó que en la habilidad de pensamiento que los estudiantes mostraron mayor dificultad fue en la de analizar, es decir, que no mostraron destrezas al momento de tomar la información y “reflexionar sobre ella, con miras a una solución”<sup>187</sup> . La mayoría de los estudiantes no comprendieron las partes que conforman un hecho o situación. La importancia de esta habilidad radica en que permite al individuo “manejar mejor la información”, como lo afirma la misma autora. Por otra parte en cuanto al nivel de pensamiento crítico, se tomó en cuenta las habilidades de pensamiento de evaluar, debatir-argumentar y resolución de problemas. Las preguntas enfocadas a este nivel, tenían opciones de respuesta que debían ser justificadas.

---

<sup>187</sup> Priestley, Maureen. Técnicas y estrategias del pensamiento crítico. México. Ed. Trillas 1996(reimp. 2015) p. 137

Respecto a las anteriores habilidades se observó que los estudiantes mostraron dificultad al momento de argumentar sus respuestas, pues lo hacían de manera literal, no justificaban el porqué de la escogencia de una de respuesta a pesar de seleccionar la opción acertada. Los estudiantes no lograron ir más allá de lo literal ya que al argumentar lo que hacían era transcribir una parte del texto que no era precisamente la que respondía a lo que se cuestionaba.

Teniendo en cuenta lo expuesto en los párrafos anteriores, los estudiantes se encontraban en el nivel de pensamiento literal pues allí se encontraban la mayoría de habilidades en las que mostraban dominio. En cuanto al nivel de pensamiento inferencial, se observa en la mayoría de los casos que existen algunas habilidades desarrolladas pero que la habilidad de analizar requiere de mayor trabajo para lograr mejor desempeño en ésta. En el nivel de pensamiento crítico fue necesario desarrollar diversas estrategias que permitiera a los estudiantes alcanzar un mejor desempeño, puesto que, se observó que en muchos casos, por ejemplo, lograban identificar un problema o una situación planteada de manera literal en una fábula pero al momento de solicitarles argumentar o justificar su punto de vista o su posición frente a algo, los estudiantes mostraban mayor dificultad y terminaban respondiendo lo mismo que aparecía en el texto.

Por otra parte, en el trabajo colaborativo se observó que los niveles de ruido generados mientras trabajaban en grupo eran en ocasiones muy fuertes. Como segunda medida, se presentaron diferencias al interior de cada grupo, por ejemplo, al momento de escoger a la persona que escribiría los acuerdos a los que llegaban para responder las diferentes preguntas se dieron discusiones porque varios de los integrantes querían desempeñar una misma función.

Los integrantes que tomaron la responsabilidad de escribir las respuestas, no tenían en cuenta los acuerdos establecidos previamente y consignaba lo que a él le parecía

conveniente registrar. Esto no permitía que la opinión de cada integrante fuera escuchada y valorada.

Fueron constantes las discusiones y conflictos en algunos grupos, a pesar de que en el momento de conformar los grupos de trabajo para esta primera fase, se pidió a los estudiantes organizarse libremente, es decir, que podían unirse a las personas con las que querían desarrollar la actividad y se observó que se juntaron con quienes tenían mayor afinidad o tenían algún lazo de amistad. Como lo afirma Linda Elder, “los niños son altamente egocéntricos”<sup>188</sup>, sin embargo, “pueden empezar a pensar cómo su comportamiento afecta a los demás”. En el primer momento de la intervención se observó cómo esta afirmación se convirtió en una característica propia de la población objeto de estudio, evidenciado por medio de las dificultades presentadas durante el desarrollo del trabajo colaborativo donde a los estudiantes les costó llegar a acuerdos para desarrollar la tarea asignada.

Los estudiantes se muestran más cómodos y disfrutan más el trabajar individualmente. Al realizar el trabajo con otros además de que discuten cuando no llegan a acuerdos, conversan de temas no relacionados con la actividad asignada o juegan entre ellos; es decir, que no hay una disciplina de trabajo cuando los individuos comparten la realización de una tarea con otros compañeros. Lo anterior significa que se evidencian comportamientos que no permiten el desarrollo de las actividades planeadas durante las sesiones pues no hay autorregulación por parte de los estudiantes, motivo por el cual era necesaria la intervención de la docente por medio de actividades cortas como pausas activas con el fin de captar la atención de cada grupo para que mejoraran en aspectos como la escucha y el respeto hacia el otro.

---

<sup>188</sup> Elder, Linda. La Miniguía hacia el pensamiento crítico para niños. Manual del profesor. Fundación para el pensamiento crítico. 2003. p. 4

Una segunda pregunta orientadora a la que se le dio respuesta es, ¿Qué características debe tener una secuencia didáctica que involucre la fábula y el aprendizaje colaborativo para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de grado primero?

Primeramente, fue necesario partir del análisis de los resultados de la prueba diagnóstica porque éste brindó la información que orientó el diseño de la propuesta de intervención. La secuencia didáctica debe estar diseñada con una intención clara respecto a qué es lo que se quiere lograr; de qué manera se quiere lograr y cuáles con las habilidades de pensamiento en las que mostraron mayor dificultad los estudiantes.

Cada una de las actividades y estrategias debe tener una finalidad que permita a los estudiantes lograr el aprendizaje esperado. Uno de los elementos que se tuvo en cuenta fue la planeación de actividades enfocadas en el trabajo en grupos colaborativos de tal manera que cada estudiante comprendiera por sí mismo que esta estrategia es importante en la adquisición de diversas habilidades y de nuevos conocimientos.

Así mismo, la escogencia de las fábulas tuvo un propósito, en este caso se buscó fábulas que fueran entendibles para los estudiantes de tal manera que se les facilitara la comprensión de las mismas. Además de tener en cuenta la moraleja o enseñanza que deje, que esta sea aplicable a las vidas de cada estudiante; que ésta permita una reflexión sobre los comportamientos propios y el estudiante pueda aprender a dar una su opinión frente a un tema.

El diseño de la secuencia didáctica fue tomado del modelo que plantea Ángel Díaz Barriga<sup>189</sup> quien organiza una secuencia didáctica en tres momentos o actividades:

---

<sup>189</sup> Díaz Barriga, Ángel. Secuencias de Aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? Revista de currículum y formación del profesorado. Vol. 17, N° 3. 2013

apertura, desarrollo y cierre. Se consideró importante tomar estos tres momentos al diseñar la secuencia didáctica que se ejecutó, puesto que permitió a los estudiantes la motivación antes de realizar las lecturas de las fábulas y de las actividades relacionadas con el pensamiento crítico despertando el interés hacia las tareas que se asignarían en el desarrollo de cada sesión.

Una de las características de la organización de las sesiones en los tres momentos mencionados, es la activación de pre-saberes, la cual se realizó en el momento de apertura. Ésta le permitió a los estudiantes crear una serie de predicciones que luego podían contrastar con lo que decía el texto. De esta manera podían reafirmar sus supuestos frente a la lectura o modificarlas en caso de que estas se alejaran del contenido del texto. Esta es una de las características del pensamiento crítico, como lo afirman Paul y Elder en su obra, “un pensador crítico llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes”<sup>190</sup>

Durante el momento del desarrollo de cada sesión los estudiantes tuvieron la oportunidad de entrar en contacto con la fábula seleccionada para trabajar cada habilidad de pensamiento y podían responder preguntas que se relacionaban con ésta. En este momento se realizaban las actividades con las que se buscaba desarrollar una habilidad de pensamiento crítico. Las preguntas que contenía esta sesión llevaban a los estudiantes a identificar la secuencia de los hechos que ocurrían en el texto, se formularon preguntas con la intención de llevar a los estudiantes a analizar situaciones y consecuencias de las mismas, ocurridas en la historia; así mismo, se presentaron situaciones donde los estudiantes debían identificar un problema y plantear posibles soluciones. Finalmente, las actividades planteadas en esta fase se diseñaron también con el fin de que la población

---

<sup>190</sup> Paul, Richard. Elder, Linda. La Miniguía para el Pensamiento Crítico, conceptos herramientas. Fundación para el pensamiento crítico. 2003. p. 4

intervenida lograra evaluar un comportamiento y tomar una posición frente al comportamiento de los personajes de la fábula.

Para el momento de cierre se tuvo en cuenta el trabajo en grupos colaborativos donde se continuaba con actividades que les permitiera a los estudiantes secuenciar analizar, identificar un problema con sus posibles soluciones y evaluar un comportamiento.

Respecto a este último momento se observó que los estudiantes lograban dar respuestas acertadas cuando estaban en grupos contrario a lo que ocurría en ocasiones cuando trabajaban individualmente. Por ejemplo, en la sesión número 5 (Diario de campo) al solicitarle a los estudiantes que de manera individual identificaran el problema planteado en la fábula, 02FA, afirmó “nos moriríamos y se cecarian la tierra”. Aquí el estudiante mencionó la consecuencia de una decisión que podría tomar el sol que es el personaje principal de la fábula. En otro momento de la sesión, cuando los estudiantes estaban trabajando en grupos colaborativos, se preguntó de nuevo por el problema planteado en la fábula, a lo que el grupo del estudiante mencionado respondió “que el sol se quería casar pero si se casaba tendría hijos y aria una impresionante calor”. De esta manera se evidenció que en el momento de trabajar en los grupos colaborativos algunos estudiantes mostraron avances y mejoraron su respuesta al escribir con mayor coherencia y de forma más acertada sobre lo que se les preguntó.

Respecto a la habilidad de secuenciar, habilidad que fue trabajada durante las sesiones uno y dos, se pudo verificar que hubo un avance significativo en los estudiantes. Cabe recordar que cuando se aplicó la prueba diagnóstica, esta habilidad fue la que arrojó menor desarrollo por parte de los estudiantes. Durante la primera sesión, algunos no hacían uso de palabras que indican una secuencia, se les dificultó escribir ideas completas y no respetaban el orden cronológico de la historia, es decir, que continuaban presentando dificultades para secuenciar las

acciones. Por el contrario, otro grupo de estudiantes comenzó a mostrar algunos avances y aunque tampoco hicieron uso de palabras que indican secuencia, narraron la historia siguiendo la cronología de los acontecimientos.

En la siguiente sesión, (número dos) los estudiantes comenzaron a incluir palabras que indican un orden o secuencia así como a utilizar palabras de enlace entre una idea y otra, es decir, los avances mostrados fueron significativos en relación con la primera prueba aplicada y la sesión número uno que trabajó las misma habilidad de pensamiento crítico. 20DM “inicialmente leímos la fábula luego hicimos el plan después el gato nos comió y finalmente él vivió feliz”

Por otra parte, la habilidad de analizar que pertenece al nivel de pensamiento inferencial, fue la habilidad donde los estudiantes mostraron mayor dificultad durante la aplicación de la prueba diagnóstica. Por lo tanto, se retomó en las sesiones tres y cuatro durante la intervención en el aula. Se evidenció que por medio de preguntas formuladas con el fin de llevar a los estudiantes a analizar paso por paso lo que ocurrió para lo cual se hizo uso de un organizadores gráficos que les permitió identificar un tiempo y un espacio; a reconocer consecuencias y que la fábula tiene implícita una moraleja; se puede alcanzar el objetivo propuesto para las dos sesiones que es lograr que el estudiante reflexione sobre su comportamiento a partir del análisis de la información presentada en la fábula.

Una de las características de esta habilidad de pensamiento es la capacidad para inferir información. Es así como los estudiantes lograban deducir las acciones humanas que realizan los personajes en una fábula al responder cuáles eran las manifestaciones que estos presentaban las cuales son propias de comportamientos humanos.

Una de las situaciones observadas es que algunos estudiantes decían no reconocer la moraleja implícita en la fábula, pues se les solicitó inferir cuál era la enseñanza

que podían extraer del texto y algunos no realizaron la actividad. Al llevar a cabo este ejercicio se notó que por parte de algunos había cierto desinterés para analizar y simplemente esperaban que otro compañero respondiera y ellos registraban la respuesta en su guía de trabajo. Lo anterior indica que es importante la disposición que los sujetos presenten para que las estrategias implementadas para lograr el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico sean eficaces y se obtengan los resultados esperados. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes expusieron sus respuestas y las argumentaron, teniendo en cuenta el análisis que realizaron de la fábula.

Algunos estudiantes lograron establecer diferencias y semejanzas entre dos textos, en este caso, entre dos versiones de una misma fábula. Sin embargo, la mayoría de ellos mostró destrezas al determinar las diferencias que se presentaban entre los textos, por ejemplo, G2: “versión 1: en el zorro en la naturaleza no hay animales. Versión 2: si hay animales y el queso no tenía agujeros. (El zorro) Compartió”

Contrario ocurrió cuando se les solicitó hallar las semejanzas, donde los estudiantes que estaban reunidos en ese momento en sus grupos de trabajo, respondieron de forma no acertada, por ejemplo, G6: “el comportamiento del zorro y del cuervo”. El comportamiento que mostraron los dos personajes principales de la fábula no tenían ese tipo de similitudes en las dos versiones, en la primera el zorro actuó como un ser egoísta que sólo pensó en calmar su necesidad de comida, valiéndose de engaños y en la segunda versión aunque comenzó a alagar al cuervo, no se dejó llevar por su egoísmo y presionado por la cantidad de animales que presenciaban la conversación entre los dos personajes, decidió compartir un pedazo de queso. Por ese motivo la respuesta dada por el grupo no es acertada.

En cuanto a la habilidad de pensamiento crítico: resolución de problemas, se observó que a algunos estudiantes inicialmente se les dificultó determinar cuál era el problema que presentaba la fábula, pero sí lograron inferir las consecuencias que

acarreaba el problema. 26JP: “nos moriríamos y se secarían la tierra”. Vale la pena mencionar que la primera vez que se les solicitó esta información, los alumnos estaban trabajando de manera individual. Por el contrario, otros alumnos respondieron acertadamente al considerar que el problema era porque 22ZM: “porque abría tres soles y todo se podría morir” El panorama mejoró cuando de nuevo se solicitó hallar el problema que planteaba la fábula, pero esta vez lo hicieron en compañía de los integrantes de su grupo de trabajo colaborativo y se evidenció avances en este aspecto, debido a que lograron identificar la situación que presentaba el texto, la cual se consideraría como un asunto al que más adelante se le debía dar una solución. G8: “que el sol se quería casar pero si se casaba tendría hijos y aría una impresionante calor” (el estudiante 26JP, era uno de los integrantes del G8). Lo cual indica que cuando los estudiantes trabajaron con sus pares lograron reacomodar su pensamiento y procesar respuestas cada vez más coherentes y acertadas.

La mayoría de los estudiantes logró identificar la solución que planteó el texto para solucionar el problema, pero cuando se les solicitó proponer una nueva solución, dieron respuestas literales, es decir, mostraron dificultad para proponer algo nuevo, algo diferente. Esta es una de las características que desarrolla la habilidad de resolución de problemas. Esto exige al individuo replantear todas las posibles soluciones y determinar las consecuencias que estas acarrearán.

Es importante mencionar que en otro momento de la intervención se solicitó a los estudiantes determinar un problema y proponer una solución a tres situaciones que fueron tomadas de conflictos presentados en el aula. En ese momento los estudiantes mostraron un mejor desempeño al realizar propuestas coherentes. Lo cual indica que para que exista una reflexión y adquisición de aprendizajes significativos el individuo requiere sentirse identificado con el problema que requiere solución. Es así como surgieron diversas respuestas donde proponían acudir a personas que representaban para ellos autoridad; tomar medidas radicales para

solucionar los problemas o acudir al diálogo como herramienta de reflexión. Por lo tanto para que la habilidad de pensamiento de resolución de problemas sea desarrollada en los estudiantes, se requiere que sean situaciones propias de su entorno pues esto motiva la generación de soluciones innovadoras.

Se observó en varias ocasiones que al momento de socializar las opiniones que plasmaban en sus guías de trabajo, los estudiantes tenían como tendencia repetir lo que los demás habían dicho. Por este motivo la investigadora solicitó pocas veces a lo largo de las sesiones socializar las respuestas, puesto que se caía en la repetición de las mismas. Esto se presentaba porque a la población intervenida se le dificultaba escuchar al otro para no ser reiterativo al momento de contestar. Otro motivo es porque la población intervenida contaba con estudiantes a los que les agrada participar en clases y así alguien con anterioridad hubiera respondido algo muy parecido a lo que ellos pensaban, pedían la palabra y repetían sus puntos de vista.

Por otra parte, se encontró que, a los participantes, se les dificultó justificar sus respuestas. Vale la pena recordar que esta fue una de las debilidades que se evidenciaron en el diagnóstico pero no se han observado avances significativos en este aspecto. Se presentó cada vez que debían justificar una respuesta literal, las cuales, por lo general eran acertadas pero al tener que argumentar lo hicieron tomando respuestas literales de la fábula con la que se trabajó. En otras palabras, no se lograron avances significativos en la argumentación o justificación de una respuesta. En ocasiones se presentó el caso de que algunos estudiantes no respondían con base en la lectura sino en los ejemplos que colocaba la docente para ejemplificar y orientar las preguntas. Esto es un indicador de que se requiere continuar realizando actividades que le permita a los estudiantes mejorar este aspecto y sean capaces de justificar sus opiniones y proponer soluciones ante una situación.

Se observaron avances con referencia a la identificación de la moraleja y cómo esta es aplicable a la cotidianidad de los participantes durante la intervención. Al preguntarle por la moraleja de la fábula empleada en la sesión que se trabajó la habilidad de pensamiento crítico: resolución de problemas, los estudiantes lograron dar respuestas que evidenciaban un proceso de comprensión y reflexión que aplicaban a su diario vivir. La moraleja extraída del texto para 08SE fue “que siempre tengo pensar antes de actuar”. Es así como se toma la afirmación de Linda Elder en su obra de que “los niños empiezan a evaluar las reglas, políticas y el comportamiento; cuando se hace uso de estrategias para desarrollar el pensamiento crítico”<sup>191</sup>

La cuarta y última habilidad de pensamiento crítico abordada durante la intervención en el aula fue la de evaluar. Esta habilidad se trabajó durante la sesión número siete e inicialmente se hizo uso de las predicciones, solicitándole a los estudiantes proponer un final para fábula “la tortuga y la liebre” (que ya era conocida por los estudiantes porque en otro momento fue leída y analizada en clase).

Se encontró que en algunos estudiantes persiste el hecho de responder literalmente al retomar lo que recordaban de la fábula: 14AH “que la tortuga gano por que la liebre se quedó dormida y la tortuga gano y la liebre la invitó a comer”. Es decir, no proponen nuevos finales tal como se presentó a lo largo de la intervención. Por otra parte la mayoría de estudiantes cambió el final, al incorporar elementos nuevos o dar como ganadores a los dos competidores. Este último grupo de estudiantes manifestó opiniones que dejaron entrever que realizaron una reflexión de lo que es aceptado como un comportamiento adecuado y decidieron proponer un final que reflejara este sentir. 04DA “la tortuga compartió una zanahoria y la liebre la invito a comer un rico y delicioso almuerzo”; 06ECH “el conejo la felicito y la invito a

---

<sup>191</sup> Elder, Linda. La Miniguía hacia el pensamiento crítico para niños. Manual del profesor. Fundación para el pensamiento crítico. 2003. p. 9

almorzar” los ejemplos mencionados evidencian que los estudiantes no solo dieron un final diferente sino que agregaron elementos nuevos e hicieron alusión a valores que se deben practicar para que exista una buena convivencia. Lo anterior hace parte de la habilidad de pensamiento crítico de evaluar, puesto que les permitió a los estudiantes reflexionar sobre el comportamiento de los personajes y expresar su opinión basada en la interpretación de la información que poseían y la que incorporaron demostrando la capacidad para determinar qué es positivo en la relación con otros. En otras palabras, algunos estudiantes mostraron avances en la habilidad de evaluar determinando si una acción es apropiada o no.

A los estudiantes se les pidió plantear si estaban de acuerdo o no con algunas afirmaciones relacionadas con el trabajo en grupo y la relación con los demás. Las respuestas dadas por los participantes giraron en torno a que la solución para algunos problemas es llegar a acuerdos. Esto lo convierte en un aspecto que favorece el desarrollo del pensamiento crítico donde las ideas se defienden con argumentos y se llega a concertaciones en la búsqueda de la solución más conveniente en una situación.

Los estudiantes mostraron mayor dominio al determinar cuál era la moraleja de la fábula que se trabajó durante la sesión, afirmando que 10CG: “que nos podemos ayudar entre amigos y lo hacemos mejor”. La población intervenida comenzó a dar importancia al trabajo que se realiza con otros, al especificar que se pueden lograr mejores resultados cuando los integrantes se ayudan entre sí. Esta es una de las características del grupo colaborativo donde las personas que lo conforman trabajan por una meta común.

Como ya se mencionó el trabajo colaborativo fue otro de los elementos con los que contó la presente investigación y que fueron incorporados durante la intervención en el aula.

Respecto a este tema surgieron varios datos que permiten reconocer la conveniencia del trabajo llevado a cabo por medio de la integración con sus pares. Primeramente, se encontró que al principio durante las actividades realizadas en grupos colaborativos, se presentaron altos niveles de ruido, pues los estudiantes conversaban de temas relacionados con las tareas asignadas al tiempo que aprovechaban el espacio para conversar de temas que no eran pertinentes para el trabajo que se debía desarrollar.

De igual forma, se presentaron conflictos en todos los grupos donde los integrantes discutían porque no llegaban a acuerdos sobre los roles a desempeñar (más de una persona quería tener la misma responsabilidad). Al final de las sesiones aplicadas, algunos de ellos lograron mejorar sus relaciones interpersonales y les era más fácil llegar a acuerdos y mantener un poco el orden.

Fue necesario ejecutar una estrategia por parte de la docente, quien buscó motivar a los estudiantes por medio del uso de caritas felices a los grupos que mantuvieran un comportamiento que permitiera el desarrollo de la cada sesión. En el momento de no llegar a acuerdos y pelear entre ellos, las caritas felices les eran retiradas. Se observó que la estrategia logró que el orden se mantuviera por más tiempo y entre los integrantes de cada grupo, se motivaban a ganar caritas felices. 09LF. “tuve todas (las responsabilidades o roles) me gustó más la de líder porque si el grupo se mantenía callado podían obtener caritas felices” (diario de campo Grupo focal).

Para dar respuesta a la tercera pregunta orientadora, con la cual se buscaba identificar cuáles son los alcances de la secuencia didáctica basada en la lectura de fábulas y el trabajo colaborativo en relación con el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes del grado primero; se realizó un grupo focal. Para ello, se organizó a los estudiantes en tres grupos de nueve estudiantes y un grupo de ocho, lo cual suma 35 estudiantes de los cuales asistieron 28 participantes.

Para la aplicación de la entrevista semiestructurada del grupo focal fue necesario organizar con anterioridad las preguntas que brindaron la información empleada para evaluar los alcances de la secuencia didáctica.

En primera medida en cuanto al pensamiento crítico, los estudiantes reconocieron que sus habilidades personales les permiten trabajar para alcanzar la meta común que tenía cada grupo. Aunque algunos manifestaron que cumplir con ciertos roles se les dificultó, decidieron tomarlos por el bien del grupo, por ejemplo, 15AHT: (Fue difícil ser) “comunicadora porque yo también soy penosa pero salí por las compañeras que no querían”. Esto demuestra que los estudiantes lograron identificar una de las particularidades del trabajo colaborativo donde los integrantes buscan alcanzar una meta que es primeramente adquirir un nuevo conocimiento mientras trabaja con otros.

En todos los grupos se presentaron discusiones y diferencias. Durante la entrevista del grupo focal lograron identificarlas y plantearon las soluciones empleadas para subsanarlas. A medida que la intervención se desarrollaba y se realizaban diferentes actividades en grupo, mejoraron la actitud y se comenzó a evidenciar mayor tolerancia entre los integrantes. Sin embargo, hubo un grupo en el que aún la última sesión tuvo diferencias que en ocasiones no lograron superar. Los integrantes de ese grupo coincidieron en afirmar que nos les gustaría trabajar nuevamente con los mismos compañeros debido a las continuas discusiones que se presentaron: 14AH: “no porque pelábamos mucho”; 17SJ: “no porque ellas siempre peleaban” (las tres compañeras que tuvo). Es importante anotar que los integrantes de este grupo asistieron en diferentes momentos a la entrevista del grupo focal pero aun así todos coincidieron en afirmar que prefieren trabajar con otras personas. Los grupos se formaron de manera espontánea, es decir, cada estudiante decidió con quién unirse para desarrollar el trabajo grupal.

Los estudiantes muestran capacidad para reconocer los problemas y las posibles soluciones de los mismos. Un grupo se ideó como estrategia jugar a “piedra papel

o tijera para elegir quién ocupaba cada uno de los roles. 11GG: “jugando. Quien ganara era el líder. Con piedra papel o tijera escogíamos cada uno”, es decir, el grupo al que perteneció el estudiante buscó la manera de evitar conflictos al momento de escoger sus roles. Otro estudiante manifestó que una de las integrantes de su grupo era quien decidía quien ocupaba cada rol durante las sesiones de trabajo colaborativo y las demás estaban de acuerdo con que así fuera. De igual forma, los estudiantes evaluaron la estrategia de trabajo en grupos colaborativos como pertinente para generar mejores aprendizajes y establecer relaciones interpersonales más sólidas. 20DM: “porque podemos aprender muchas cosas”; 29IQ: “que aprendemos más con los compañeros”. Cabe recordar que Vigotsky afirma que “el desarrollo del ser humano está íntimamente ligado con su interacción en el contexto sociohistórico – cultural”<sup>192</sup> es decir, en la interacción con otros y en un contexto determinado. Algunos aportes reconociendo los beneficios del trabajo colaborativo y de las enseñanzas que les dejó las fábulas, fueron: 12JG: “no decir mentiras. Pensar en los demás. Aprovechar las habilidades que uno tiene”. De esta manera el estudiante logró un avance en cuanto al pensamiento crítico, toda vez que partió del análisis que las moralejas le dejaron y lo aplicó a su cotidianidad, es decir, que hizo un proceso de reflexión que le permitió relacionar lo que leyó, con quién lo leyó y como lo aplicó a su vida.

Respecto a la tipología textual, los estudiantes afirmaron que 04DA “me gustaron porque me dejaron unas enseñanzas muy lindas”. En este caso los estudiantes se enfocaron en la moraleja que cada fábula presentaba. Aunque en ocasiones se les dificultó conceptualizar o identificar la moraleja, cuando trabajaron en grupos lograron en muchas ocasiones determinar la enseñanza que era aplicable a su relación con los compañeros. Se observó además que la mayoría de las respuestas dadas por los estudiantes respecto a la tipología textual se enfocó en la moraleja

---

<sup>192</sup> Chavez Salas, Ana Lupita. Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. Revista Educación Universidad de Costa Rica. p. 59.

pero la manera como justificaron por qué les gusto trabajar con fábulas, aún requiere ser mejorada.

Durante la entrevista del grupo focal, los estudiantes manifestaron que en ocasiones la responsabilidad del trabajo recaía sobre unos porque los demás se dedicaban a jugar. 32AS: “Durante la última sesión Jeremy no estaba dando respuestas porque estaba jugando con Andrés”.

Durante el grupo focal un estudiante manifestó que ocurrió cambios positivos motivados por la interacción con sus pares por medio del trabajo colaborativo, 05VB: “con el grupo que escogí porque ya no hacen casi desorden. Al principio hacían bastante desorden y ya casi no hacen desorden”

Por último, es necesario mencionar que todos los entrevistados hablaron de su gusto por la lectura de fábulas y el trabajo colaborativos. Sin embargo, dos estudiantes manifestaron que no les gustó trabajar con otros, lo que significa que para todos los individuos, a pesar de ser sociales y dependientes los unos de los otros, les gusta interactuar durante el desarrollo de tareas escolares. Este comportamiento es justificado en el desinterés que uno de los estudiantes tuvo a lo largo de la intervención en el aula y en la actitud, en ocasiones intolerante y conflictiva, que presentó la otra participante que manifestó no haber estado a gusto trabajando con otros. 14AH: “me gusta trabajar sola pero con los demás no” 33SS: “me gustaría trabajar solo. No me gusta trabajar en equipo”.

Para concluir, este capítulo se evidenció avances en algunos estudiantes, quienes lograron desarrollar habilidades que les permitieron alcanzar el nivel pensamiento inferencial. Aún hay mucho por hacer para que se pueda alcanzar el nivel de pensamiento crítico debido a que se continuaron observando dificultades al momento de evaluar y argumentar una posición tomada frente a un texto. Sin embargo, es importante resaltar que en cuanto a la habilidad de pensamiento crítico

de resolución de problemas los estudiantes hicieron propuestas innovadoras cada vez que se sintieron identificados con situaciones que se habían vivenciado en el aula durante el año escolar. Lo que implica que el docente no puede desconocer la realidad del estudiante pues a partir de ésta se pueden generar aprendizajes significativos.

## 12. CONCLUSIONES

Después de finalizar el proceso llevado a cabo por medio de la intervención en el aula, el cual partió desde el análisis de la realidad que presentaba la institución en cuanto al desempeño en la prueba saber del grado tercero, seguido por el diagnóstico aplicado al grupo de estudiantes seleccionados para llevar a cabo la intervención, se tomó la información arrojada por dicha prueba y se diseñó y ejecutó una secuencia didáctica con el fin de desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de grado primero. Por lo tanto, después de recorrer y analizar cada una de las pruebas y situaciones presentadas, se puede concluir que:

- El grado de madurez en el que se encuentran los estudiantes hace que en ocasiones cuando deben pensar más allá de lo literal, prefieren no hacerlo y esperar que otros opinen por él. Sin embargo, el papel de la docente investigadora es importante al momento de motivar y demostrarles que es valioso el hecho de reflexionar y pensar ante las diferentes situaciones de la cotidianidad.
- Los estudiantes lograron identificar las soluciones que proponían las fábulas ante el problema que trataban, pero al momento de solicitarles plantear soluciones diferentes que fueran construidas por ellos mismos, terminaban dando respuestas literales, es decir, mostraban dificultad para proponer elementos nuevos en una narración. Sin embargo, cuando se les solicitó plantear soluciones a problemas que habían ocurrido en el aula y con los que se sentían identificados, las respuestas fueron variadas proponiendo diferentes alternativas para dar respuesta a un problema, es decir, cuando las situaciones afectan el entorno del estudiante emergen soluciones creativas.
- La secuencia didáctica como estrategia pedagógica en el aula es apropiada para fortalecer en los estudiantes el trabajo colaborativo el cual les brindará

aprendizajes significativos aplicables su cotidianidad, sumado a esto se puede lograr mejores desempeños cuando se trabaja con otros.

- La organización de la secuencia didáctica en tres momentos permite a los estudiantes activar sus conocimientos frente a un tema, realizar predicciones antes de la lectura, las cuales le servirá como punto de inicio para desarrollar el pensamiento crítico puesta esta le permite contrastar la información que posee con información nueva y ajustar su pensamiento al contenido real.
- El uso de organizadores gráficos permite a los estudiantes identificar y analizar información de un texto, tales como determinar un tiempo y espacio para la historia narrada en la fábula, reconocer los hechos más importantes y las consecuencias que se derivan los mismos, así como identificar la moraleja o enseñanza.
- La fábula es una tipología textual que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico, puesto que el lector tiene la posibilidad de reflexionar sobre su comportamiento y las consecuencias que traen consigo ciertas maneras de actuar, con miras a mejorarlo de tal manera que tenga en cuenta valores que le permiten vivir en sociedad.
- En cuanto al pensamiento crítico, los estudiantes lograron desarrollar habilidades de pensamiento que les permite secuenciar los acontecimientos ocurridos en una historia teniendo en cuenta el orden cronológico y haciendo uso de palabras que indican secuencia y conectores que enlazan una idea con otra evidenciándose una sucesión de acontecimientos con sentido lógico.
- Una de las acciones donde se continuó observando dificultades fue en la de argumentar o justificar las respuestas. Por lo general los estudiantes contestaban bien las preguntas literales que se les planteaban en las diferentes actividades llevadas a cabo durante la intervención, pero al solicitar la justificación de estas, se

limitaban a repetir lo que decía el texto y no se evidenciaba una argumentación de la misma. Vale la pena aclarar que fue una de las debilidades encontradas en el diagnóstico y donde no se logró mayores avances. Es decir, se evidencia el desarrollo de la capacidad para analizar, identificar problemas y plantear soluciones, pero aún muestran dificultad al argumentar sus puntos de vista. Lo que significa que los estudiantes alcanzaron el nivel de pensamiento inferencial. Uno de los factores que no favorecieron el desarrollo del pensamiento crítico fue el poco tiempo en el que se ejecutó la secuencia didáctica con la que se intervino la población. Por lo cual, para futuras investigaciones es necesario implementar las estrategias empleadas a lo largo de todo el año escolar.

- En cuanto al trabajo colaborativo la mayoría de los estudiantes logró mejorar sus relaciones interpersonales comprendiendo la importancia de llegar a acuerdos cuando se trabaja con otros para que se pueda alcanzar la meta común que se fijan como integrantes de un grupo colaborativo. Sin embargo, se requiere de disposición por parte de los integrantes que lo conforman para lograr mantener un buen clima en el aula. Uno de los nueve grupos participantes en la intervención no logró adaptarse y fueron recurrentes los conflictos entre ellos donde la mediación de la docente investigadora fue requerida constantemente.
- Los estudiantes plantearon sus propias estrategias al interior de los grupos y de manera autónoma establecían las reglas para seleccionar los roles que cada integrante desempeñaría (algunos por medio un juego, otro asignándole la responsabilidad de escoger a uno de los integrantes y los demás llegando a acuerdos verbales).
- La docente investigadora debe estar presta a implementar estrategias que contribuyan al mejoramiento de las relaciones entre los integrantes del grupo colaborativo y a la generación de nuevos aprendizajes.

- Es importante la reflexión constante por parte de la docente investigadora, teniendo en cuenta que la intervención en el aula es significativa para los estudiantes y genera aprendizajes para todos los involucrados en la investigación cuando se parte de las necesidades que se identifiquen y requiera de acciones de mejora.
- Los estudiantes reconocen que poseen fortalezas con las cuales pueden ayudar a su grupo de trabajo a mejorar. Así mismo, identifican la manera de reforzar las debilidades individuales que presentan con el fin de alcanzar una meta grupal.
- La población intervenida reconoció que cuando trabajan con otros aprenden más porque si no entienden algo los compañeros están ahí para ayudarles.
- En el grupo seleccionado para ejecutar una investigación que tenga como estrategia de aprendizaje el trabajo colaborativo, se puede encontrar estudiantes que manifiesten su gusto por trabajar solos y no hacerlo con sus pares.
- Como docente investigadora, es necesario continuar mejorando las prácticas en el aula con el fin de continuar desarrollando en los estudiantes el pensamiento crítico a través de la lectura y del trabajo colaborativo. Además, es necesario hacer una revisión minuciosa con el fin de analizar si alguna de las estrategias debe ser replanteadas para una próxima intervención en el aula que busque alcanzar los objetivos propuestos en este proyecto.
- Finalmente, es importante para las instituciones educativas implementar proyectos de investigación en el aula, los cuales se pueden llevar a cabo por medio del diseño y aplicación de secuencias didácticas como estrategia pedagógica que tenga como propósito el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes y el trabajo colaborativo como generador de aprendizajes.

### 13. RECOMENDACIONES

Como resultado del análisis de la intervención en el aula y de los avances que se lograron con los estudiantes de primer grado dos de la Escuela Normal Superior Cristo Rey, se sugiere continuar fortaleciendo la lectura como facilitadora del desarrollo del pensamiento crítico desde los primeros años de escolaridad.

Es necesario implementar espacios que permita a los estudiantes de grado primero, que en muchas ocasiones inician su proceso lector, tomar la lectura como un hábito pues esta mejorará sus niveles de comprensión y formará ciudadanos críticos con argumentos sólidos para defender su postura por medio del diálogo y la reflexión.

Se sugiere a la institución hacer una revisión sobre la pertinencia de implementar como estrategia pedagógica el uso de secuencias didácticas como facilitadoras del aprendizaje significativo, que incluya la lectura de textos que generen pensamiento crítico y fortalezca el trabajo colaborativo.

Continuar dando importancia a programas como el plan lector realizando un seguimiento periódico sobre los avances que logren los estudiantes no solo en cuanto a fluidez lectora, sino que también referente a las habilidades del pensamiento.

Realizar talleres de lectura con los padres de familia de tal manera que éste sea un generador de espacios de lectura en casa. No se debe permitir que los estudiantes sólo lean en la escuela.

Dar mayor relevancia al trabajo en grupos colaborativos en el aula, de tal manera que haga parte de un momento de la clase o de cada contenido enseñado dentro de la práctica pedagógica en el aula.

Continuar realizando prácticas investigativas que generen el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico teniendo como estrategia la lectura y el trabajo colaborativo de tal manera que se pueda continuar mejorando los procesos de calidad de la educación a nivel institucional.

Por último, motivar a los docentes de todas las áreas a ver la lectura como un elemento importante en la adquisición de conocimientos y que no solo le corresponde al docente de lengua castellana incluirla en sus planes de clase.

## 14. CONTRIBUCIÓN ACADÉMICA

Socializar los resultados de la investigación con el fin de analizar la pertinencia de la aplicación de secuencias didácticas para promover en los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico y el trabajo colaborativo a través de la lectura de diferentes tipologías textuales.

Continuar llevando a cabo procesos de investigación en la institución que promuevan el mejoramiento de la calidad educativa.

Este proyecto de investigación hace parte del macro proyecto “El desarrollo del pensamiento crítico a través del trabajo colaborativo en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura” que a su vez conforma el grupo de investigación Paidópolis de la Universidad Industrial de Santander. Por medio de la propuesta desarrollada se realiza un aporte a la generación de proyectos enfocados al desarrollo del pensamiento crítico.

Por otra parte, se recomienda a los estudiantes que participaron en la intervención, continuar fomentando el hábito de la lectura, hacer cuestionamientos de la misma y analizar de qué manera pueden aplicarla a su cotidianidad, identificando las enseñanzas que esta pueda darles. Para ello pueden hacer uso de organizadores gráficos, de preguntas y de la reflexión de los textos leídos. A los padres de familia se les recomienda enseñar y cultivar el hábito de la lectura por medio del ejemplo y llevando a sus hijos a la permanente reflexión por medio de preguntas que les permitan comprender el texto identificando los personajes y hechos llevados a cabo dentro de la narración, así como la aplicación a su cotidianidad.

Es importante que la institución continúe promoviendo los espacios donde los estudiantes y docentes tengan la oportunidad de leer textos, reflexionar sobre estos lo cual les permite desarrollar un pensamiento con sentido cada vez más crítico. Cabe resaltar que, para que ese objetivo se cumpla, las lecturas o textos que se

llevan al aula deben ser, preferiblemente, concertados y partan de los intereses de los estudiantes.

Como investigadora, es necesario continuar mejorando las prácticas pedagógicas relacionadas con la lectura de textos, el trabajo colaborativo y el desarrollo del pensamiento crítico, con el fin de impactar positivamente en los estudiantes y estos puedan aprender a pensar antes de actuar y no dejarse llevar por los conceptos de los demás sino que tengan las bases para discutir y argumentar su posición frente a un tema.

## 15. CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Para llevar a cabo cada una de las fases y actividades propuestas en el proyecto se tuvieron en cuenta los siguientes tiempos:

ACTIVIDADES		2016			2017												2018					
		OC T	NO V	DI C	EN R	FE B	M A	ABR	MA Y	J U N	J U L	AG O	SE P	OC T	NO V	D I	EN E	F E	MA R	AB R	MA Y	
ELABORACION Y ENTREGA DEL ANTEPROYECTO																						
FASE 1 PLANIFICACION	DOCUMENTACION																					
	DISEÑO Y VALIDACION DEL DIAGNÓSTICO																					
	DISEÑO DE LA ESTRATEGIA																					
FASE 2 ACCION	APLICACIÓN DEL DIAGNOSTICO																					
	APLICACIÓN DE LA ESTRATEGIA																					
FASE 3 EVALUACIÓN	RECOLECCION DE INFORMACIÓN																					
	ANÁLISIS DE RESULTADOS																					
	ELABORACIÓN DE INFORME FINAL																					
	ENTREGA Y SUSTENTACIÓN																					

## 16. PRESUPUESTO

RUBROS	FUENTES RECURSOS PERSONALES	OTRAS FUENTES		TOTAL
		INSTITUCIÓN DONDE TRABAJA	OTRAS INSTITUCIONES	
Impresora	\$600.000			\$600.000
Tinta (negra, amarilla, azul y roja)	\$100.000			\$100.000
Material bibliográfico	\$200.000			\$200.000
Fotocopias	\$100.000			\$100.000
Tablero inteligente		\$7'000.000		\$7'000.000
Video beam		\$3'000.000		\$3'000.000
Internet	\$500.000			\$500.000
Transporte	\$200.000			\$200.000
Imprevistos	\$300.000			\$300.000
Honorarios del investigador	\$10'000.000			\$10'000.000
Cámara fotográfica	\$300.000			\$300.000
Videocámara	\$1'000.000			1'000.000
Dispositivo de memoria	\$50.000			\$50.000
Honorarios del digitador	\$200.000			\$200.000
<b>TOTAL</b>				<b>\$23'550.000</b>

## BIBLIOGRAFÍA

ARÉVALO, Lyda Marcela, PARDO ROMERO, Sonia Liliana, QUIAZUA FETECUA, María Yolanda. Desarrollo del pensamiento crítico a partir de rutinas de pensamiento en niños de ciclo I de educación. Universidad de la Sabana. Chía 2014

Arias Ibarra Martha E, Beltrán Amaya Diana Maritza, Solano Cobos María de Jesús. La secuencia didáctica como estrategia para desarrollar niveles de lectura crítica en estudiantes de grado quinto. Uniminuto Programa de especialización en procesos lecto escriturales. Año 2012

Ayala, Carlos. Prólogo a Antología de fábulas. En. DIDO, Juan Carlos. Teoría de la fábula. En: *Espéculo, Revista de Estudios Literarios*. Vol. 41. Madrid. 2009

Bérard. “La grammaire, encore... et l’approche communicative”. Citado por MAATI BEGHADID, Halima: El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente.

Bermúdez, Lily, González, Liliana, La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones Quórum Académico [en línea] 2011, 8 (Enero-Junio) : [Fecha de consulta: 18 de mayo de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=199018964006>> ISSN 1690-7582

Bermúdez Rueda, Danitza, Cabrera Ruiz, Deicy Rocío, Ramírez Vianchá, Dayana. Diseño de una unidad didáctica para el fortalecimiento de la lectura crítica en estudiantes de educación multigrado, tercero – quinto de primaria del Centro educativo rural la Malaña. Universidad Industrial de Santander. 2016

Bonilla castro, elssy, rodriguez sehk, penélope. Más allá del dilema de los métodos La investigación en Ciencias Sociales. Norma 1995

Canal Feijóo, Bernardo. Burla, credo, culpa en la creación anónima. Nova. Buenos Aires. Citado por DIDO, Juan Carlos. Teoría de la fábula. En: *Espéculo, Revista de Estudios Literarios*. Vol. 41. Madrid. 2009

Carvajal Ordóñez, Katherine Verónica. La narración de fábulas y su incidencia en el lenguaje oral de los niños y niñas del primero, segundo y tercer año de educación general básica de la Unidad Educativa Totoras. Universidad técnica de Ambato – Ecuador. 2014

Cassany, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiva: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*. 2003; (32): 113-32

Luna, Marta Y Sanz, Gloria. Enseñar lengua. 9º edición. Barcelona: Grao. 2003

\_\_\_\_\_. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama. 2006.

Características de la fábula. Disponible en:  
<[http://www.materialesdelengua.org/LITERATURA/TEXTOS\\_LITERARIOS/CUENTOS/contar/fabula\\_caracteristicas.htm](http://www.materialesdelengua.org/LITERATURA/TEXTOS_LITERARIOS/CUENTOS/contar/fabula_caracteristicas.htm)>

Carreño Lescano, Alba Viviana, Chaves Escobar, María Del Pilar, Lombana Bohórquez, María Fernanda. *Leer literatura para hablar de nosotros: dialogar (en el aula) en una comunidad de lectores*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá 2015

Colombia. Constitución política de Colombia 1991.

Colombia. DANE. Encuesta de Consumo Cultural (ECC) 2016. Disponible en:  
<[https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/eccultulral/bole\\_ecc\\_2016.pdf](https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/eccultulral/bole_ecc_2016.pdf)>

Colombia. ICFES interactivo. Prueba Saber 3°, 5° y 9°. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014. p. 18. Disponible en: [http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos\\_muestral\\_censal\\_saber359\\_2014.pdf](http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos_muestral_censal_saber359_2014.pdf)

Colombia. Ministerio de educación nacional. Estándares Básicos de competencias del Lenguaje. 1° Edición. 2006.

Colombia. Ministerio de educación nacional. Lineamientos curriculares de la lengua castellana. Ed. Magisterio. 1998.

Chavez Salas, Ana Lupita. Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigotsky. Revista Educación. Volumen 25, núm. 2, septiembre Universidad de Costa Rica. 2001. pp. 59-65

Díaz Barriga, Ángel. Secuencias de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? En: Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado. Septiembre - Diciembre 2013. Vol 17, N° 3

DÍAZ BARRIGA, Frida Y HERNÁNDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México. 2010

Dido, Juan Carlos. Teoría de la Fábula. *Espéculo, Revista de Estudios Literarios*, 2009, vol. 41.

Duarte Cunha, Rosemary. Tesis doctoral la enseñanza de la lectura y su repercusión en el desarrollo del comportamiento lector. Universidad de Alcalá. Madrid. 2012

Elder, Linda. La miniguía hacia el pensamiento crítico para niños. Fundación para el pensamiento crítico. 2003.

El enfoque constructivista de Piaget. Disponible en:  
<[http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap\\_05\\_piaget.pdf](http://www.ub.edu/dppsed/fvillar/principal/pdf/proyecto/cap_05_piaget.pdf)>

Elliot, Jhon. La investigación Acción en Educación. 4 ed. Madrid. Ediciones Morata. 2000

Enciclopedia de conocimientos fundamentales. Textos narrativos. Vol I, Español|Literatura. UNAM-Siglo XXI México, 2010, págs. 22-28, 41-42 Disponible en:[http://www.joveneslectores.sems.gob.mx/biblio\\_sems/interactivos/literatura/borrador/pdf/narracion.pdf](http://www.joveneslectores.sems.gob.mx/biblio_sems/interactivos/literatura/borrador/pdf/narracion.pdf)

Gallardo Álvarez, Isabel. Leer por placer en los colegios: ¿Misión imposible? Revista Electrónica “Actualidades Investigativas en Educación” [en línea] 2008 (septiembre-Diciembre). Recuperado el 4 de noviembre de 2018. En: <http://www.redalyc.org/pdf/447/44713048005.pdf>

Garrido Domínguez, Antonio. Teoría de la literatura y literatura comparada. El Texto Narrativo. Madrid. Ed. Síntesis.1996

Guardia De Viggiano, Nisla Victoria. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana Colección Pedagógica Formación Inicial de Docentes Centroamericanos de Educación Primaria o Básica Lenguaje y Comunicación. Volumen 25. Costa Rica 2009

Guardia, E. (2012). Cuadernillo No. 4 Diferencias y Similitudes. En *Comunicación y Lenguaje Sexto Grado Nivel Educación Primaria*. Guatemala: Dgeduca.

Hernández Sampieri, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTALUCIO, María del Pilar. Metodología de la investigación. 6 Edición. México. McGraw Hill, 2014

Hymes, Dell. Acerca de la competencia Comunicativa. Traducción del original en Pride and Holmes (eds.) (1972), Sociolinguistics. Harmondsworth: Penguin (págs. 269-293). Traducido por GOMEZ BERNAL, Juan. Universidad Nacional. Bogotá. 1972

Jaramillo, Triana Alexandra, Oliveros Montealegre, Carolina del Mar, Fernández Galván, Eunice Esther, DÍAZ Barragán, María Cristina. Estrategias para Fomentar la Lectura Crítica en Estudiantes de Quinto y Sexto Grado. Corporación universitaria Adventista. Medellín. 2014

Johnson, David W; Johnson, Roger T y Holubec Edythe J. El aprendizaje cooperativo en el aula. México: Paidós. 1999

Jurado Valencia, Fabio. La lectura crítica: el diálogo entre los textos. En: Ruta Maestra. Agosto de 2014. Edición 08. p. 10-15.

Jurado Valencia, Lectura crítica versus pensamiento crítico [en línea]. Eduteka, junio 2003 [citado 20 junio,. 2017]. Disponible en Internet: <<http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/1/163/184/1>>.

(s.f.).

Guardia, E. (2012). Cuadernillo No. 4 Diferencias y Similitudes. En Comunicación y Lenguaje Sexto Grado Nivel Educación Primaria. Guatemala: Dgeduca.




Kurland, D. (2003). Lectura Crítica y Pensamiento. Universidad catolica del Oriente.

Leer es mi Cuento. (18 de Febrero de 2016). Colombia Aprende. Obtenido de <http://leeresmicuento.com/>

- Pacheco Gualdron, J. (2016). El uso del facebook como apoyo para el desarrollo de la escritura de cuentos. Bucarmanga: Universidad Industrial de Santander.
- Piaget, J. (1979). El Enfoque Constructivista de Piaget. En Psicología Educativa y Psicología de la Educación (págs. 263-305).
- Villamizar Martinez, G., & Fernandez Cristovao, M. (Mayo de 2012). Guía para la lectura e interpretación de los reportes de los resultados institucionales de la aplicación muestral 2011. Obtenido de Icfes Interactivo: <file:///C:/Users/HP/Downloads/Guia%20para%20lectura%20e%20interpretacion%20reportes%20resultados%20institucionales%20aplicacion%20muest%202011.pdf>

## ANEXOS

### ANEXO A. GUÍA DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA (PLANEACIÓN)

 			
<b>Nombre del docente:</b> Leidys C. Gutierrez Meza		<b>Duración de cada sesión:</b> 3 horas	
<b>Asignatura:</b> Lengua castellana		<b>Tema:</b> La fábula	
<b>Objetivo:</b> Determinar de qué manera la lectura de fábulas contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado primero de la Escuela Normal Superior Cristo Rey			

ESCUELA NORMAL SUPERIOR CRISTO REY

PRUEBA DIAGNÓSTICA

GRADO 1°

**NOMBRE:** \_\_\_\_\_

Objetivo: Identificar el nivel de pensamiento crítico que tienen los estudiantes de grado primero a partir de la lectura de fábulas.

**ANTES DE LA LECTURA: ACTIVACIÓN DE PRE-SABERES (20 minutos)**

La docente explicará a los estudiantes que se realizará una actividad relacionada con la lectura de una historia cuyos protagonistas son un asno y un caballo. En el tablero se fijará una imagen de los dos animales y se pedirá a los estudiantes que expliquen las características físicas que estos poseen, donde viven, de qué se alimentan y qué cualidades podrían tener estos personajes en la historia que leeremos durante la actividad.



Seguidamente, se pedirá a los estudiantes que voluntariamente se organicen en grupos de 4 integrantes para responder (de manera colaborativa) unas preguntas. Las dos primeras preguntas serán contestadas antes de la lectura y las dos últimas se responderán después de desarrollar el cuestionario así como la última parte la cual consiste en inventar otro final para la historia.

Antes de iniciar esta primera parte de la actividad, se les explicará que todos los integrantes del grupo deben participar expresando sus ideas u opiniones, que uno de ellos se debe encargar de escribir las respuestas que se piden y entre todos sacar una idea que resuma lo que cada persona ha dicho. Esta primera actividad se muestra a continuación:

Observen detenidamente la imagen y contesten las dos primeras preguntas del cuadro que está debajo.

¿Cómo se llamará la historia?	¿Qué ocurrirá en la historia?	¿Qué sucedió en la historia?	¿Qué enseñanza nos deja la historia y en
-------------------------------	-------------------------------	------------------------------	--

			qué momentos de la vida podemos aplicarla?

¿La historia podría terminar de otra manera?, Escribe cómo



Después de responder de manera colaborativa las dos primeras preguntas, se realizará una socialización donde cada grupo de trabajo tendrá un representante que leerá las respuestas ante todo el grupo. Se les recordará que todas las respuestas y opiniones son válidas e importantes. Seguidamente se recogerá la hoja en la que escribieron las respuestas.

**DURANTE LA LECTURA** (30 Minutos)

La docente pedirá a los niños que se organicen para trabajar de manera individual y leerá en voz alta la fábula. No se realizará explicaciones ni comentarios de la misma. Luego, se entregará a cada niño la lectura con el cuestionario de preguntas:

Lee la siguiente historia con mucha atención

**El caballo y el asno**



Un hombre tenía un caballo y un asno. Un día que ambos iban camino a la ciudad, el asno sintiéndose cansado, le dijo al caballo: si mi vida te preocupa un poco, ayúdame a llevar una parte de mi carga. Pero el caballo haciéndose el sordo no dijo nada y el asno se desmayó víctima del cansancio y murió allí mismo.

Entonces el dueño echó toda la carga encima del caballo, incluso la piel del asno. Y el caballo suspirando, dijo: ¡Qué mala suerte tengo! ¡Por no haber querido llevar una pequeña carga, ahora tengo que cargar con todo y hasta con la piel del asno encima!

Autor: Esopo

Ahora contesta las preguntas:

**1. NIVEL: LITERAL**

**HABILIDAD: Nombrar - identificar**

**RESPUESTA: C**

¿Hacia qué lugar iba el hombre con el caballo y el asno?

- a. A la capital
- b. Al campo
- c. A la ciudad

**2. NIVEL: LITERAL**

**HABILIDAD: Identificar detalles**

**RESPUESTA: C**

¿Cómo se sintió el asno durante su recorrido?

- a. Feliz
- b. Tenía sueño
- c. Cansado

**3. NIVEL: LITERAL**

**HABILIDAD: Secuenciar (ordenar)**

**RESPUESTA: B**

¿En qué orden ocurrió la historia?

- a. El asno murió, un hombre iba para la ciudad y el caballo tuvo que llevar toda la carga.
- b. Un hombre iba para la ciudad con un caballo y un asno, el asno murió y el caballo tuvo que llevar toda la carga.
- c. Un caballo tuvo que llevar una gran carga, un asno murió y un hombre iba para la ciudad con un caballo y un asno.

**4. NIVEL: INFERENCIAL**

**HABILIDAD: Predecir - estimar**

**RESPUESTA: B**

El asno murió porque...

- a. Estaba muy cansado porque el camino a la ciudad era muy largo
- b. Estaba muy cansado pues la carga que llevaba pesaba mucho
- c. Estaba muy cansado porque no había dormido muy bien

**5. NIVEL: INFERENCIAL**

**HABILIDAD: Describir - explicar**

**RESPUESTA: B**

Cuando el texto dice que el caballo se hizo el sordo, significa que

- a. El asno le habló con un tono de voz muy bajo
- b. El caballo no quería ayudarle
- c. El caballo no escuchaba muy bien porque no tenía orejas

**6. NIVEL: INFERENCIAL**

**HABILIDAD: Analizar**

**RESPUESTA: A**

Cuando el asno le dijo al caballo "si mi vida te preocupa un poco" le quería decir que...

- a. Si el asno le interesara un poco, el caballo le ayudaría

- b. El caballo estaba muy preocupado y tenía que ayudarlo
- c. El asno estaba muy enojado porque el caballo no lo quería ayudar

**7. NIVEL: CRÍTICO**

**HABILIDAD: Evaluar (juzgar, criticar, opinar)**

**RESPUESTA: B**

¿Qué consejo le darías al caballo?

- a. Que es bueno salir a caminar con los amigos
- b. Que debemos ayudar a los demás cuando más nos necesiten
- c. Que no debemos andar con otros para que no nos pidan ayuda

Escribe por qué escogiste la respuesta

---

---

**8. NIVEL: CRÍTICO**

**HABILIDAD: Debatir, argumentar**

**RESPUESTA: C**

¿El caballo debía ayudarle al asno?

- a. Sí porque iban para la ciudad
- b. Sí porque eran grandes amigos
- c. Sí porque el asno iba muy cansado

Escribe por qué escogiste la respuesta:

---

---

**9. NIVEL: CRÍTICO**

**HABILIDAD: Evaluar (juzgar, criticar, opinar)**

**RESPUESTA: A**

¿Qué podemos aprender de la historia del caballo y el asno?

- a. Que tratemos de ayudar a otros porque el mal que le ocurre a otros nos puede afectar a nosotros
- b. Que no andemos con los asnos porque se mueren muy rápido
- c. Que cuando vayamos a una ciudad no llevemos muchas cosas pesadas porque nos podemos sentir cansados.

Escribe por qué escogiste la respuesta.

---

---

**10. NIVEL: LITERAL**

**HABILIDAD: Nombrar - identificar**

**RESPUESTA: C**

¿Quiénes eran los personajes importantes de la historia?

- a. Un hombre y un asno
- b. Un hombre y un caballo
- c. Un asno y un caballo

**11. NIVEL: CRÍTICO**

**HABILIDAD:** Evaluar (juzgar, criticar, opinar)

**RESPUESTA:** C

¿Cómo crees que fue el comportamiento del caballo?

- a. Malo porque cada quien es responsable de lo que le pasa
- b. Bueno porque no ayudó a al asno cuando más lo necesitaba
- c. Malo porque no se interesó en ayudar al asno a llevar la carga

Escribe por qué escogiste la respuesta.

---

---

**12. NIVEL: CRÍTICO**

**HABILIDAD:** Resolución de problemas

**RESPUESTA:** B

¿Qué crees que hubiera pasado si el hombre escuchaba al asno pedirle ayuda al caballo?

- a. No le prestaría atención
- b. Lo obligaría a llevar la carga
- c. Golpearía al asno para que dejara de hablar y caminara más rápido

Escribe por qué escogiste la respuesta.

---

---

**DESPUÉS DE LA LECTURA (20 minutos)**

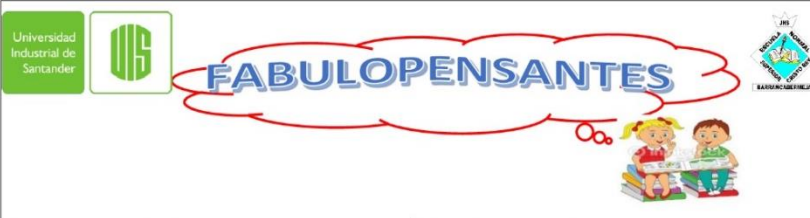
Después de realizar la lectura y responder el cuestionario, la docente organizará a los estudiantes en los mismos grupos que se conformaron al comienzo de la prueba y les entregará nuevamente la hoja donde está la tabla que buscaba predecir lo que ocurrirá en el texto (actividad correspondiente a las dos preguntas que respondieron antes de la lectura). Ahora, responderán las últimas dos preguntas donde compararán lo que realmente ocurrió y de manera colaborativa llegarán a un consenso para determinar en qué momentos de su cotidianidad pueden aplicar la enseñanza que les dejó la fábula.

Terminada esta parte, cada equipo de trabajo debe inventar, en conjunto, un final diferente para la historia y escribirlo en la última parte de la ficha (hoja) entregada.

Finalmente (y como se hizo al principio) un representante de cada equipo se encargará de socializar las respuestas, según el turno de participación que la docente le otorgue. Cabe aclarar que se enfatizará en que la solución a las preguntas se debe responder de acuerdo a la participación de cada integrante y permitiendo diferentes roles en el grupo.

Con esta última actividad se busca observar el comportamiento durante el trabajo desarrollado de manera colaborativa y establecer un contraste entre lo que se predijo antes de la lectura y la conclusión a la que se llega después de realizarla y contestar el cuestionario.

## ANEXO B. SESIÓN 1 DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

	
<b>Nombre del docente:</b> Leidys C. Gutierrez Meza	<b>Duración de cada sesión:</b> 3 horas
<b>Asignatura:</b> Lengua castellana	<b>Tema:</b> La fábula
<b>Objetivo:</b> Determinar de qué manera la lectura de fábulas contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado primero de la Escuela Normal Superior Cristo Rey	

### Sesión número 1

## INICIEMOS

Observa la siguiente imagen...



Ahora contesta a partir de lo observado:

- ¿De qué tratará la historia que representa la imagen anterior?
- ¿Quiénes y cuántos serán los personajes importantes de la historia?
- ¿Qué título le pondrías a la historia?
- ¿Cómo será el final de la historia?

**Veamos la historia y comparemos nuestras respuestas...**

## DESARROLLEMOS UN CONCEPTO

Sabías que...

Las fábulas son historias cortas donde interactúan dos o tres personajes los cuales son animales que se visten, se comportan y hablan como las personas.



A continuación, leerás la fábula vista y contestarás las preguntas que aparecen al final:

### LOS RATONES PONIENDO EL CASCABEL AL GATO

Un hábil gato hacía tal matanza de ratones, que apenas veía uno, era cena servida. Los pocos que quedaban, sin valor para salir de su agujero, se conformaban con su hambre. Una noche en que le gato partió a los tejados en busca de sus amigos, los ratones hicieron una junta sobre su problema más urgente.



Desde el principio, el ratón más anciano, sabio y prudente, sostuvo que había que idear un modo de avisar la presencia del gato para que ellos pudieran esconderse a tiempo. Efectivamente, ese era el remedio y no había otro. Todos fueron de la misma opinión y nada les pareció indicado.

Uno de los asistentes propuso ponerle un cascabel al cuello del gato, lo que les pareció una excelente solución. Sin embargo, ¿quién le ponía el cascabel al gato?

¡Yo no, soy tonto!

¡Ah, yo no sé cómo hacerlo!

En fin, terminó la reunión sin llegar a ningún acuerdo.

Esopo

Contenidos para aprender (18 de octubre de 2017) Recuperado de: [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/G\\_1/L/SM/SM\\_L\\_G01\\_U04\\_L04.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/ContenidosAprender/G_1/L/SM/SM_L_G01_U04_L04.pdf).

1. Según lo que dice el texto, ¿Qué significa la frase "apenas veía uno, era cena servida"?

---

---

---

---

2. ¿Cuáles son los personajes de la fábula y qué comportamientos de los seres humanos muestran estos personajes?

---

---

---

---

3. ¿En qué lugar se desarrolla la junta de los ratones?

---

---

---

---

---

---

4. Escribe el orden en el que ocurrió la fábula utilizando solamente oraciones cortas.

## sabías que...

Algunas características de la fábula son:



Los personajes de la fábula son objetos o animales que pueden hablar, comportarse y vestirse como las personas.



Las fábulas tienen un inicio en el que se presentan los personajes, luego plantean un problema y finalmente nos dejan una moraleja o enseñanza.



Las fábulas son historias breves o cortas.

5. ¿Qué significa la siguiente moraleja: **"Nunca busques soluciones imposibles de realizar"**

---

---

---

---

6. ¿Qué enseñanza te deja la fábula "Los ratones poniendo el cascabel al gato"?

---

---

---

7. ¿Qué otra solución le darías a la situación que estaban viviendo los ratones de la fábula?

---

---

---

8. Realiza una secuencia de tres dibujos donde muestres que pasó en la fábula "los ratones poniendo el cascabel al gato". Cada dibujo debe representar el inicio, el problema y la solución que dieron los ratones.

Inicio	Problema	Solución

## PARA FINALIZAR...

Piensa en la siguiente situación y escribe el orden en que la realizas. Recuerda utilizar palabras como primero, después y finalmente:

✚ Me preparo para ir a la escuela

---

---

---

---

¿Qué pasaría si al momento de prepararnos para ir a la escuela primero nos colocamos el uniforme y luego nos bañamos?

---

---

---

**Cuando no seguimos un orden en las actividades que realizamos se pueden presentar situaciones que no permitan el normal desarrollo de nuestras acciones.**

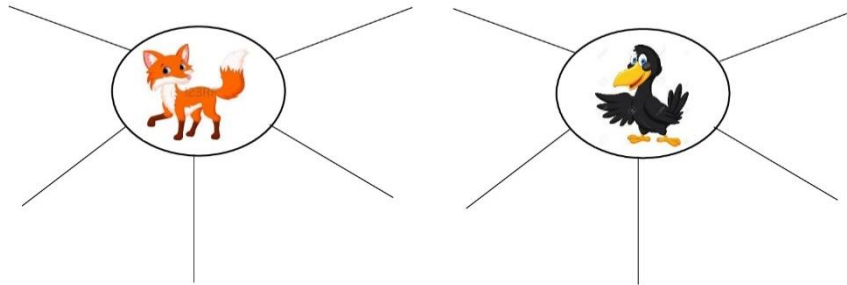
**También es importante escuchar con atención y seguir las orientaciones. Así nuestros compromisos estarán bien realizados.**

## ANEXO C. SESIÓN 3 DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

### Sesión número 3

### INICIEMOS

Vamos a observar con atención las imágenes de los animales y comentemos teniendo en cuenta la información consultada en casa: ¿Qué conocemos de ellos? ¿Dónde viven? ¿De qué se alimentan? ¿Cuántas patas tienen?, ¿cómo es su cuerpo? ¿De qué está cubierto? ¿De qué podría tratar una historia entre estos dos animales?



¿De qué podría tratar una historia entre estos dos animales?

¿Cómo titularías una historia que tenga estos dos animales como personajes?

### DESARROLLEMOS UN CONCEPTO

#### Recuerda que...

En la fábula los animales realizan actividades que sólo pueden hacer las personas, por ejemplo hablar y pensar. También representan actitudes de los seres humanos, por ejemplo la vanidad, la tolerancia, la amabilidad, la fidelidad, la astucia, entre otros.



#### Momento de leer.

Lee con atención la fábula "El zorro y el cuervo" luego contesta las preguntas relacionadas con el texto

### EL ZORRO Y EL CUERVO

Un zorro hambriento descubrió en lo alto de un árbol, a un cuervo que sostenía un trozo de queso en su pico. El zorro, que quería quedarse con el queso comenzó a alabar su bella voz, diciendo que no había otra igual entre las aves cantoras. Al escucharlo, la vanidad hizo que el cuervo abriera el pico para graznar y se le cayera el queso. El zorro lo atrapó al vuelo y se alejó satisfecho, dejando al cuervo sin comida y avergonzado.



Autor: Esopo  
Fábulas y antifábulas

Responde:

1. Escribe, con oraciones cortas, el orden en el que ocurrió la fábula

---

---

---

2. ¿En qué lugar se encontraban los personajes de la fábula?

---

3. ¿Cuál es el resultado de lo que sucedió en la fábula?

---

---

## sabías que...

La secuencia narrativa en textos cortos como la fábula se organiza en tres momentos:



El inicio: se cuenta en qué lugar sucede la fábula y cómo son los personajes.



El desarrollo: Cuenta un problema o conflicto que tienen los personajes



El final: Se cuenta cómo se solucionó el problema o conflicto

### Analicemos la fábula...

¿Cuándo ocurrió la fábula?

¿Dónde ocurrió?

¿Qué ocurrió? (secuencia)



¿Por qué ocurrió?

¿Qué piensas de la actitud del zorro? ¿Por qué?

¿Qué enseñanza puedes aprender de la fábula?

PARA FINALIZAR

## Trabajemos en equipo

Organiza tu grupo de trabajo y realicen la siguiente actividad:

- ✚ Seleccionen una película o una historia que todos conozcan
- ✚ Desarrollen la ficha entregada por la maestra, contestando las siguientes preguntas:
  - ¿Qué pasó?
  - ¿Dónde ocurrió?
  - ¿A quiénes les ocurrió?
  - ¿Cuándo?
  - ¿En qué orden ocurrieron los hechos?
  - ¿Qué aprendieron de esa situación?
- ✚ Ahora deben socializarla con los compañeros del salón.

## ANEXO D. SESIÓN 5 DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

### Sesión número 5

## INICIEMOS

Cierra los ojos por un momento e imagina que puedes realizar un viaje y llegar al sol. Piensa cómo sería la preparación para ese maravilloso viaje, cómo sería la nave en la que viajarías, que sentirías al acercarte y al llegar a tu destino, es decir, al sol; cómo se verá la tierra desde el sol, cuál es el trabajo del sol. Cuando abras los ojos escribe lo que imaginaste, contestando de manera escrita las preguntas:

¿Cómo te prepararías para el viaje?	¿Cómo sería la nave?	¿Qué sentirías al llegar al sol?	¿Cómo se verá la tierra desde el sol?	¿Cuál es el trabajo del sol?

Comparte las respuestas con tus compañeros

## DESAROLLEMOS UN CONCEPTO

### sabías que...



- ✚ El sol es una estrella más de las millones que hay en el universo.
- ✚ El sol es la estrella más cercana a nuestro planeta
- ✚ La luz y el calor del sol permite que en nuestro planeta sea un lugar ideal para que exista vida.

### Momento de leer

Lee con mucha atención la siguiente fábula pero detente donde el texto indique para que respondas oralmente las preguntas que tu maestra leerá.

#### LAS RANAS CONTRA EL SOL

Hace millones y millones de años, cuando el mundo comenzaba a ser como hoy lo conocemos, el sol se aburría demasiado.

El sol era muy joven y estaba más que harto de vivir solo y sin poder hacer nada divertido. Pero sobre todas las cosas, lo que más quería era vivir un gran amor y compartir su vida con alguien que lo quisiera.

Un día se armó de valor y tomó una decisión muy importante: se casaría cuanto antes con una hermosa y reluciente estrellita del cielo.

El rumor de la futura boda se extendió por todo el universo hasta llegar a la tierra.

Todos los animales se alegraron mucho al saber que el sol se había comprometido y le desearon toda la felicidad del mundo, pero hubo una excepción: las ranas que vivían en una pequeña charca se pusieron a gritar con espanto nada más escuchar la noticia.

La más pequeña de todas, exclamó:

– ¡Oh, no, eso no puede ser! ¡No podemos permitirlo!

La que estaba a su lado también dijo horrorizada:

– ¡Esa boda no puede celebrarse! ¡Tenemos que impedirlo como sea!



Una tras otra fueron expresando su malestar hasta que la más anciana de las ranas dijo:

– Se trata de un tema difícil que hay que resolver. Vamos a hablar con el dios Júpiter y que sea él quien ponga fin a este disparate.

Dando brincos se dirigieron al hogar donde vivía el gran dios, que como siempre, las recibió con los brazos abiertos.

– Veo que vienen muy alborotadas y nerviosas ¿Quieren explicarme con tranquilidad qué sucede? ¡Supongo que será algo importante para vengan a mi casa a la hora de cenar!

La vieja rana se adelantó unos pasos y habló con claridad.

– ¡Señor, es que acabamos de enterarnos de que el sol va a casarse dentro de poco!

– Cierto, así es... ¿Algún problema?

– ¡Pues que eso no puede ser!

– ¿Por qué no? El sol está en edad de casarse y tener pareja ¡Se merece ser feliz igual que los demás!

La rana explicó la razón de su oposición: – Verá, señor, todos le deseamos lo mejor a nuestro querido sol, pero usted sabe que durante los meses de verano sus rayos son ardientes y eso provoca que muchos ríos y lagos se sequen.

El dios Júpiter respondió – Bueno, ya sabes que son pequeños daños que siempre ocurren... ¡El verano es así!

– Ya, pero todos los años durante esa época gran parte del planeta se convierte en

puro desierto y los animales no encuentran agua para beber y refrescarse.

– No te entiendo, rana. La obligación del sol es dar luz y calor... ¡Solo cumple con su trabajo!

– Sí, sí, pero ¿no cree que con un sol es suficiente? Si se casa tendrá hijos que crecerán y serán tan grandes como él ¿Se imagina que hubiera varios soles? ¡La tierra no soportaría tanta luz ni tanto calor y acabaríamos todos secos como pasas!

Júpiter cayó en cuenta de que el verdadero temor de la rana era que el sol tuviera hijos y entendió su preocupación.

– Querida rana, tienes toda la razón, solo puede haber un sol. Tranquila, hablaré con él y pondré fin a este problema.



En cuanto se fueron las ranas, Júpiter mandó llamar al sol para explicarle la situación. El pobre sol lloró desconsoladamente al saber que no podría casarse jamás, pero comprendió que era por el bien de millones de plantas y animales que vivían en el hermoso planeta azul.

– La Tierra está llena de maravillosos seres vivos que existen gracias a mí ¡Jamás permitiría que nada malo les sucediera! Tiene mi palabra de que nunca me casaré ni tendré hijos.

Han pasado millones de años desde que sucedió esta curiosa historia y como tú mismo puedes comprobar, el sol sigue brillando sobre nuestras cabezas y envejeciendo en soledad.

**Moraleja:** A veces tomamos decisiones o hacemos cosas que pueden perjudicar a la gente que nos rodea. Ten siempre en cuenta que no estás solo en el mundo y que hay que pensar bien antes de actuar.

Fedro

<https://www.mundoprimaria.com/fabulas-para-ninos/las-ranas-sol>

Responde:

<p>¿Cuál es el problema por el cual las ranas no querían permitir que el sol se casara?</p> <hr/> <hr/>	<p>¿Las ranas estaban siendo egoístas o malas amigas del sol al no querer que él se casara? ¿Por qué?</p> <hr/>
<p>¿Cuál fue la solución que dieron las ranas? ¿Qué opinas de esa solución?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	<p>¿Qué otra solución darías tú al problema causado por la boda del sol?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

¿Qué haces cuando debes solucionar un problema?





---

---

---

## Aprende...



-  Para solucionar un problema, es necesario que relajes tu cuerpo. Si lo haces podrás pensar mejor las cosas.
-  Piensa si depende de ti solucionar el problema
-  Piensa en las diferentes maneras que tienes para solucionar el problema
-  Toma un momento para pensar en las consecuencias de la decisión que tomes para solucionar el problema

## Trabajemos en equipo

Es momento de realizar una actividad con tu grupo de trabajo.

Para esto leerán algunas situaciones que se presentan en la ficha que les entregará la docente y pensarán cuál es el problema y cuáles pueden ser las soluciones. (Anexo 3)

Al final socialicen sus respuestas con todo el grupo.

PARA FINALIZAR

### Es momento de pensar y jugar...

La docente leerá en voz alta algunas situaciones. Cada grupo de trabajo deberá escucharlas atentamente.

Luego, se ponen de acuerdo y deciden cuál es el problema y cuál la solución que le darían.

El primer grupo en ponerse de acuerdo, enviará a un representante que debe tomar una pelota que está en la mesa de la docente y decir cuál es el problema y cuál es la solución que acordaron en su grupo. Ganará el grupo que más respuestas acertadas tenga a las situaciones.





Lee con atención una nueva versión de la fábula "La tortuga y la liebre"

## LA TORTUGA Y LA LIEBRE

(Versión mejorada y actualizada... para pensar)

Una tortuga y una liebre siempre discutían sobre quién era más rápida. Para descubrir quién era más rápida, decidieron correr una carrera. Fue así como iniciaron la competencia. La liebre arrancó a toda velocidad y corrió velozmente durante algún tiempo. Luego, al ver que llevaba mucha ventaja, decidió sentarse bajo un árbol para descansar un rato, recuperar fuerzas y luego continuar la carrera, pero pronto se durmió. La tortuga, que andaba con paso lento, la alcanzó, la superó y terminó primera, declarándose vencedora indiscutible.

Pero la historia no termina aquí:



La liebre, decepcionada tras haber perdido, pensó y reconoció sus errores.

Descubrió que había perdido la carrera por ser presumida y descuidada. Si no se hubiera creído más veloz que la tortuga, nunca la hubiesen vencido. Entonces, desafió a la tortuga a una nueva competencia. Esta vez, la liebre corrió de principio a fin y su triunfo fue evidente.

Pero la historia tampoco termina aquí:



Tras ser derrotada, la tortuga reflexionó detenidamente y llegó a la conclusión de que no había forma de ganarle a la liebre en velocidad. Como estaba planeada la carrera, ella siempre perdería. Por eso, desafió nuevamente a la liebre, pero propuso correr sobre una ruta un poco diferente. La liebre aceptó y corrió a toda velocidad, hasta que se encontró en su camino con un ancho río.

Mientras la liebre, que no sabía nadar, se preguntaba "¿qué hago ahora?", la tortuga nadó hasta la otra orilla, continuó a su paso y terminó en primer lugar.

Pero la historia tampoco termina aquí:



El tiempo pasó y tanto compartieron la liebre y la tortuga, que terminaron haciéndose buenas amigas. Ambas reconocieron que eran buenas competidoras y decidieron repetir la última carrera, pero esta vez corriendo en equipo. En la primera parte, la liebre cargó a la tortuga hasta llegar al río.

Allí, la tortuga atravesó el río con la liebre sobre su caparazón y, sobre la orilla de enfrente, la liebre cargó nuevamente a la tortuga hasta la meta. Como alcanzaron la línea de llegada en un tiempo récord, sintieron una mayor satisfacción que aquella que habían experimentado en sus logros individuales.

Autor: Esopo

Recuperado de: <http://www.forodeseguridad.com/artic/reflex/8175.htm>. (7 de Noviembre de 2017)

Ahora responde:

1. ¿Qué quiere decir el texto al afirmar que el triunfo de la liebre fue evidente?

---

---

2. ¿Cuál de las siguientes moralejas representa lo que dice el párrafo número 3?

a. Los rápidos siempre vencen a los lentos

b. Quienes identifican sus cualidades y las aprovechan, pueden ganar

Explica por qué escogiste la respuesta:

---

---

3. ¿Qué opinas de la actitud de la liebre y la tortuga al decir competir juntas aprovechando las habilidades o cualidades que cada una tenía? Justifica tu respuesta.

---

---

4. ¿Qué enseñanza puedes aprender de la segunda versión de la fábula leída en esta sesión?

---

---

5. Escribe si estás de acuerdo o no con las siguientes afirmaciones. Justifica tu respuesta:

- Es bueno trabajar individualmente y tener muchas capacidades que nos permite hacer las cosas muy bien. Pero realizaremos mejores trabajos cuando trabajamos en equipo donde cada uno aporta lo mejor de sí y ayuda a su compañero.

---

---

- Siempre existirán situaciones para las cuales no estamos preparados y que otras personas nos pueden ayudar a enfrentar mejor.

---

---

6. ¿Cuál de las dos versiones de la fábula te parece mejor, en la que sale vencedora la tortuga porque la liebre se quedó dormida o donde la liebre y la tortuga trabajan en equipo para llegar a la meta? Escribe por qué

---

---

---

---

## PARA FINALIZAR

### Sabías que...

- La carta es un texto escrito por medio del cual nos comunicamos con otra persona.
- Al escribir una carta, debemos tener en cuenta sus partes:
  - Ciudad y fecha en la que escribo la carta
  - Saludo
  - Cuerpo (que es el mensaje que queremos comunicar)
  - Despedida y firma de quién la escribió



#### Ejemplo de una carta:

Barrancabermeja, noviembre 8 de 2017

Querido estudiante:

Quiero aprovechar este momento para decirte que ha sido un año maravilloso el que compartimos juntos muchas aventuras.

Fue una experiencia muy linda llena de momentos súper agradables, donde todos aprendimos de los demás.

Espero que hayas disfrutado de esta maravillosa aventura y por favor nunca olvides que eres muy valioso e importante, que posees cualidades que te hacen único y especial.

Que el próximo año esté lleno de muchas bendiciones para ti y tu familia.

Con mucho cariño

Tu profesora Leidys Catherine Gutiérrez Meza

## Trabajemos en equipo

Llegó el momento de su último trabajo en equipo. Por lo tanto deben organizarse en los grupos establecidos y desarrollar la guía que la docente les entregará.





### Recuerda que...

Quando trabajas en equipo aprendes de los demás y los demás aprenden de ti.

## ANEXO F. IDENTIFICACIÓN DE LOS GRUPOS COLABORATIVOS

  
<p style="text-align: center;"><b>FABULOPENSANTES</b></p> 
<p><b>Nombre de los integrantes:</b></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
<p><b>Nombre del equipo:</b> _____</p>
<p>Nuestras reglas son:</p> <p>1.</p> <hr/> <hr/>
<p>2.</p> <hr/> <hr/>
<p>3.</p> <hr/> <hr/>
<p>4.</p> <hr/> <hr/>
<p><b>Nuestro símbolo es:</b></p> <div style="border: 2px solid green; border-radius: 20px; width: 300px; height: 150px; margin: 20px auto;"></div>

## ANEXO G. TRABAJO COLABORATIVO SESIÓN 3

Universidad Industrial de Santander			
			
<b>Nombre de los integrantes:</b> _____ _____ _____			
<b>Nombre del equipo:</b> _____			
<p>Después de organizar el equipo de trabajo, realicen la siguiente actividad:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Seleccionen una película o una historia que todos conozcan</li><li>2. Contesten las siguientes preguntas escribiendo las respuestas en las fichas de arriba. En las fichas de la parte inferior realicen un dibujo que represente cada idea</li></ol>			
<b>¿Qué pasó?</b>	<b>¿Dónde ocurrió?</b>	<b>¿A quiénes les ocurrió?</b>	<b>¿Cuándo?</b>
<p>- ¿En qué orden ocurrieron los hechos?</p> _____ _____ _____ _____			

- ¿Qué aprendieron de la fábula leída?

---

---





---

---

Es hora de socializar nuestra respuestas con los demás compañeros y con la docente



## Anexo H. TRABAJO COLABORATIVO SESIÓN 4

   
<b>Nombre de los integrantes:</b> _____ _____ _____
<b>Nombre del equipo:</b> _____
Lee con atención otra versión de la fábula El zorro y el cuervo. Luego contesten las preguntas. Recuerden la importancia de tener en cuenta la opinión de todos los integrantes.
<h3>EL ZORRO Y EL CUERVO</h3> <p>Alto en la rama, el cuervo observaba al zorro acercarse. Llevaba bien sujeto en el pico un trozo de queso amarillo, sin agujeros. Lo había perdido la hija de un aldeano esa mañana, que saltando distraída no notó cuántas cosas caían de su canasta.</p> <p>El zorro deseaba el queso, pero, ¿cómo hacer para acercarse? A los zorros no se les da bien eso de treparse en los árboles. En cambio tienen un gran talento para el engaño.</p> <p>- Buen día, amigo cuervo – le dijo, mientras se paraba bajo el árbol- ¡Qué hermosa mañana nos ha tocado hoy!</p> <p>El cuervo miró a su alrededor. Lo único distinto que tenía esa mañana de las anteriores era el bocado que había encontrado para el almuerzo. Apretó mpas fuerte el pico.</p> <p>- Para que la mañana fuera más perfecta – seguía diciendo el zorro- sólo faltaría que una gran garganta privilegiada para el canto entonara una melodía. Entonces jugarían las hojas con un viento cálido y bailarían las flores, alegres.</p> <p>El cuervo no entendía nada ¿De qué habalaba ese zorro? ¿Por qué decía tantas frases ridículas?</p> <p>- Por desgracia – continuó el zorro-, no tengo talento musical pero la suerte me permitió encontrarme con un cantor maravilloso.</p> <p>Tan fuerte hablaba el zorro, que los animales de los alrededores fueron acercándose, curiosos por saber a quién se refería. Entre todos los que llegaban había liebres, pájaros, leones. De todos, menos ratas de campo. Escuchaban escondidos entre la hierba, atentos a las palabras del zorro.</p> <p>¿De quién habla? – se preguntaban unos a otros. El cuervo también sentía curiosidad y escuchaba fascinado.</p> <p>- Ayer conversé con el ruiseñor. Le pedí que me hablara de la música actual, comparando su exquisito canto con el de los otros pájaros – continuó diciendo el zorro -. Fue bastante amable con todos, salvo cuando habló de tu voz. Dijo (y yo solo repito, no es mi intención ofender) que no era más que un graznido desagradable. Soy un zorro viejoy tanta crítica me hizo dudar, pensé que tal vez hablaba de envidia... ¡Y tuve bueba suerte de encontrarte! Con que solo cantaras un poco, ya podría darme por satisfesco...</p>

Sin que el zorro lo notara, los demás animales murmuraban a su alrededor.  
 ¿El cuervo es un gran cantor? ¡Lo tenía bien escondido!  
 Parece que lo asguró el ruiseñor. O el ruiseñor lo quiso ocultar... pero como siempre dicen  
 ¡en el bosque todo se sabe!  
 Y lentamente se fueron acercando por detrás al zorro, que no hacía sino pensar en el queso  
 amarillo.

¡Por favor amigo cuervo, una pequeña melodía y seguiré feliz mi camino! Insistía el zorro.  
 El cuervo nunca había imaginado que su voz pudiera despertar envidia. Pero, ¿por qué no  
 comprobarlo? Esponjó las pluma, trató de recordar qué canciones se sabía... abrió el pico  
 y comenzó a emitir un largo y chirriante graznido. El queso se cayó directamente en la  
 boca del zorro, que se preparó para salir corriendo. Pero no pudo.  
 De todas partes salían animales con lágrimas en los ojos. -¡Es maravilloso! ¡Qué sonido tan  
 rústico! ¡No empalaga, como el del ruiseñor! ¡Es la música moderna que necesitábamos! -  
 comentaban- ¡Bravo! ¡Bravo! ¡Bravo!- aplaudían.

El cuervo descendió de la rama para saludar a sus admiradores.  
 - Toma, le dijo el zorro, devolviéndole la mitad del queso. Compartamos.  
 Luego giró hacia los demás animales y les anunció: - Este espectáculo fue gratis, para el  
 próximo que será esta tarde, tendrán que pagar la entrada. Todos los animales aplaudieron  
 sus palabras.

## Trabajemos en equipo



Después de leer la fábula anterior, responder:

1. En el siguiente gráfico, escriban en qué se parecen las historias dos versiones de la fábula

---



---



---

El zorro y el cuervo y en qué son diferentes:



**Versión 1**

**Versión 2**


2. ¿Cuál era la razón por la cual el zorro le decía palabras tan bonitas al cuervo?

---

---

3. Recuerden que en la fábula, los animales realizan actividades que sólo pueden hacer las personas. ¿Cuáles eran las acciones que hacían los animales de la fábula?

**Zorro:**

---

---

**Cuervo:**

---

---

**Los demás animales:**

---

---

3. ¿Cuál de las dos versiones de la fábula les llamó más la atención? ¿Por qué?

---

---

---

4. Con oraciones cortas, escriban ¿Cuál es el orden en el que ocurrió la fábula? Tener en cuenta palabras como, al principio, después, al final.

---

---

---

---

---

---

---

5. ¿Qué enseñanza pueden aprender de la fábula y en qué momento de la vida la aplicarían?

---

---

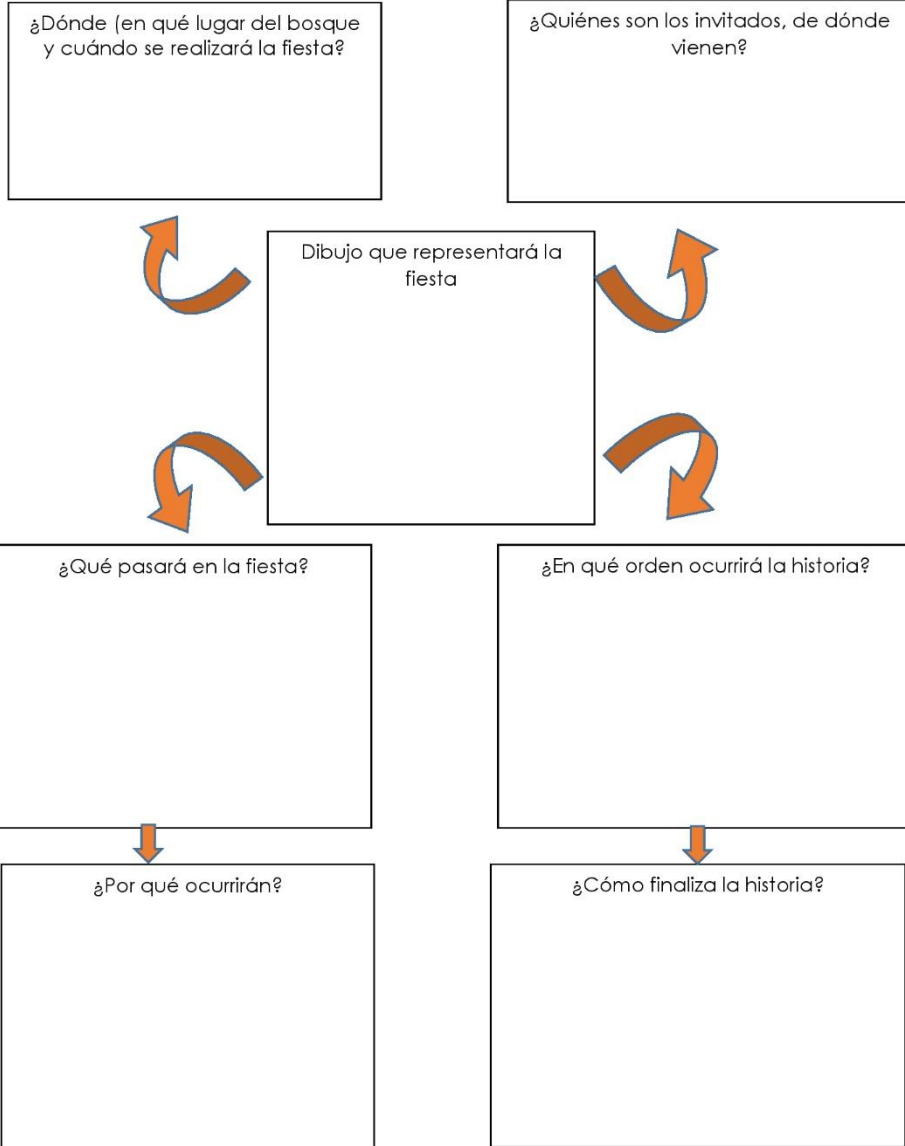
---

---

---



---

6. Imaginen que en el bosque se ha programado una gran fiesta con muchos animales invitados. Se realizará un concierto de nuevas estrellas de la música y por primera vez el cuervo cantará sus más hermosas melodías frente a tantos animales. Piensen de qué manera organizarían una historia que cuente todo lo que ocurrirá durante la fiesta. Para eso, escriban la información en el siguiente gráfico:



Al finalizar, socialicen su respuesta con los demás grupos y con la maestra.

## ANEXO I. TRABAJO COLABORATIVO SESIÓN 6

Universidad Industrial de Santander		 
<b>Nombre de los integrantes:</b> _____ _____ _____		
<b>Nombre del equipo:</b> _____		
	1. Escriban cuales eran los personajes de la fábula y al frente mencionen las acciones que realizaron en la fábula que solamente pueden hacer los seres humanos. _____ _____ _____ _____	
2. Recuerden la fábula "Las ranas contra el sol". Escriban cuál era el problema que se mencionaba en la historia _____ _____ _____ _____		
¿Estuvo bien que el sol aceptara no casarse con una hermosa estrellita? ¿Por qué? _____ _____ _____		
¿Qué hubiera pasado si el sol no hace caso a los consejos del dios Júpiter y se casa con las hermosa estrellita? ¿Cómo sería hoy la vida en la tierra? _____ _____ _____		
2. la moraleja de esta fabula es: "A veces tomamos decisiones o hacemos cosas que pueden perjudicar a la gente que nos rodea. Ten siempre en cuenta que no estas solo en el mundo y que hay que pensar bien antes de actuar". Piensen y respondan si estan de acuerdo y por qué _____ _____ _____		

3. A continuación leerán dos situaciones. Entre todos deben identificar cuál es el problema al que se enfrentan los personajes y cómo lo solucionarían

**Situación 1:** Pedro es un niño que no tiene padres y vive solo en la calle. Las personas lo rechazan porque creen que él les hará daño pero no piensan que él necesita amor de una familia que pueda ayudarlo a salir adelante.

¿Cuál es el problema?	¿Cómo lo solucionarían ustedes?
_____	_____
_____	_____
_____	_____

**Situación 2:** Carlos y Santiago estaban en el descanso jugando fútbol. De pronto Carlos se molestó porque Santiago no le pasó el balón para hacer un gol y comenzaron a pelear golpeándose fuertemente el uno al otro, en la mitad del patio de la escuela.

¿Cuál es el problema?	¿Cómo lo solucionarían ustedes?
_____	_____
_____	_____
_____	_____

3. Finalmente piensen en las siguientes situaciones y escriban la respuesta más acertada:

✚ ¿Qué pasaría si...los niños no siguen las normas o reglas de la escuela?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

✚ ¿Qué haríamos si a nuestro salón de clases llega un niño de piel negra y todos lo rechazan por esta condición?





\_\_\_\_\_

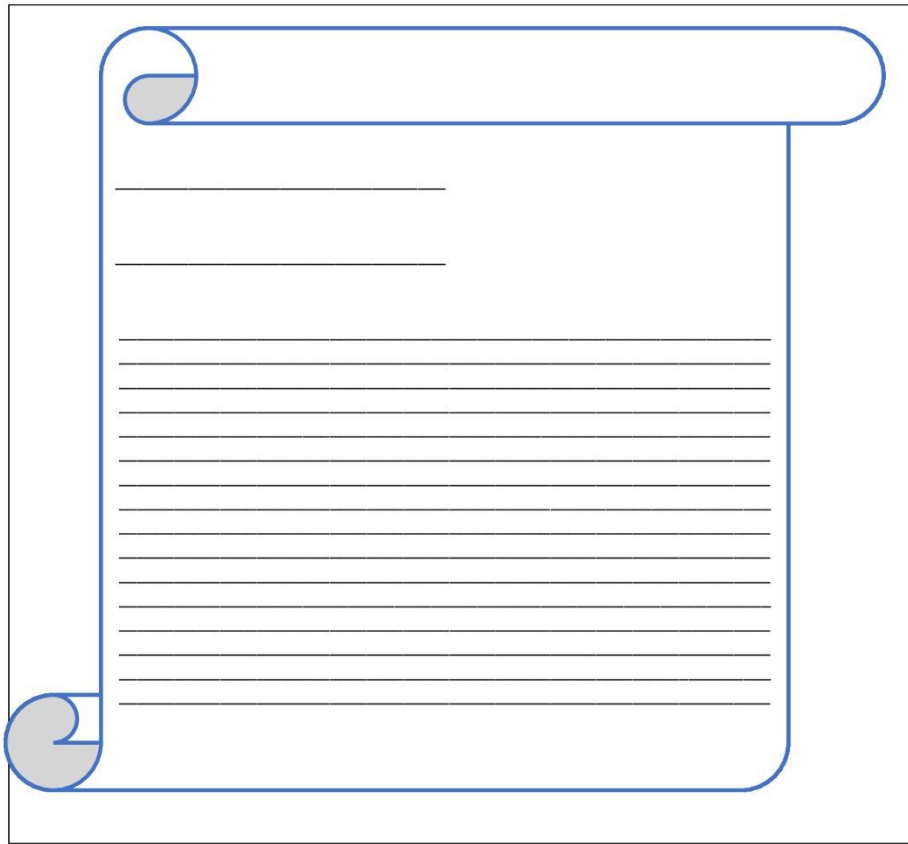
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Socialicen sus respuestas.

## ANEXO J. TRABAJO COLABORATIVO SESIÓN 7

		
<b>Nombre de los integrantes:</b> _____ _____ _____		
<b>Nombre del equipo:</b> _____		
<h3>Trabajemos en equipo</h3> <p>1. Lean las siguientes afirmaciones, dialoguen sobre lo que dice cada una y escriban si están de acuerdo o no y por qué.</p> <p>- La tortuga y la liebre tomaron la mejor decisión al decidir trabajar juntas para llegar a la meta.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>- El mas fuerte e inteligente debe ser siempre el ganador.</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>2. Respondan las preguntas después de analizarlas entre todos los integrantes del equipo</p> <p>- ¿Cuál es la mejor manera de resolver un problema? ¿Por qué?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>- ¿Cómo podrían las familias, los vecinos y los amigos resolver sus problemas sin acudir a la violencia por qué?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Finalmente, escojan a uno de los dos personajes de la fábula de "La tortuga y la liebre" con el que se identifiquen como grupo. Escribanle una carta con un mensaje que quisieran enviarle. No olviden tener en cuenta las partes de la carta vistas en esta sesión.</p>		



## ANEXO K. EVIDENCIAS DEL TRABAJO COLABORATIVO

Universidad Industrial de Santander

**FABULOPENSANTES**

Nombre de los integrantes:

ASHLY  
SABAS  
GABRIELA  
GREZELL

Nombre del equipo: estreyas mágicas

Nuestras reglas son:


1. GREZELL DARIANA:  
no desordenar y no molestar

2. ASHLY comportarse bien y a ser caso

3. GABRIELA: no a ser desorden y comportarse bien

4. SABAS CAMILO  
portarnos bien y no a ser desorden

Nuestro símbolo es:



The symbols are hand-drawn and enclosed in a rounded rectangular box. From left to right: a pink and purple heart with a string, a yellow star with a black outline, and a pink circle with a black outline.

# FABULOPENSANTES



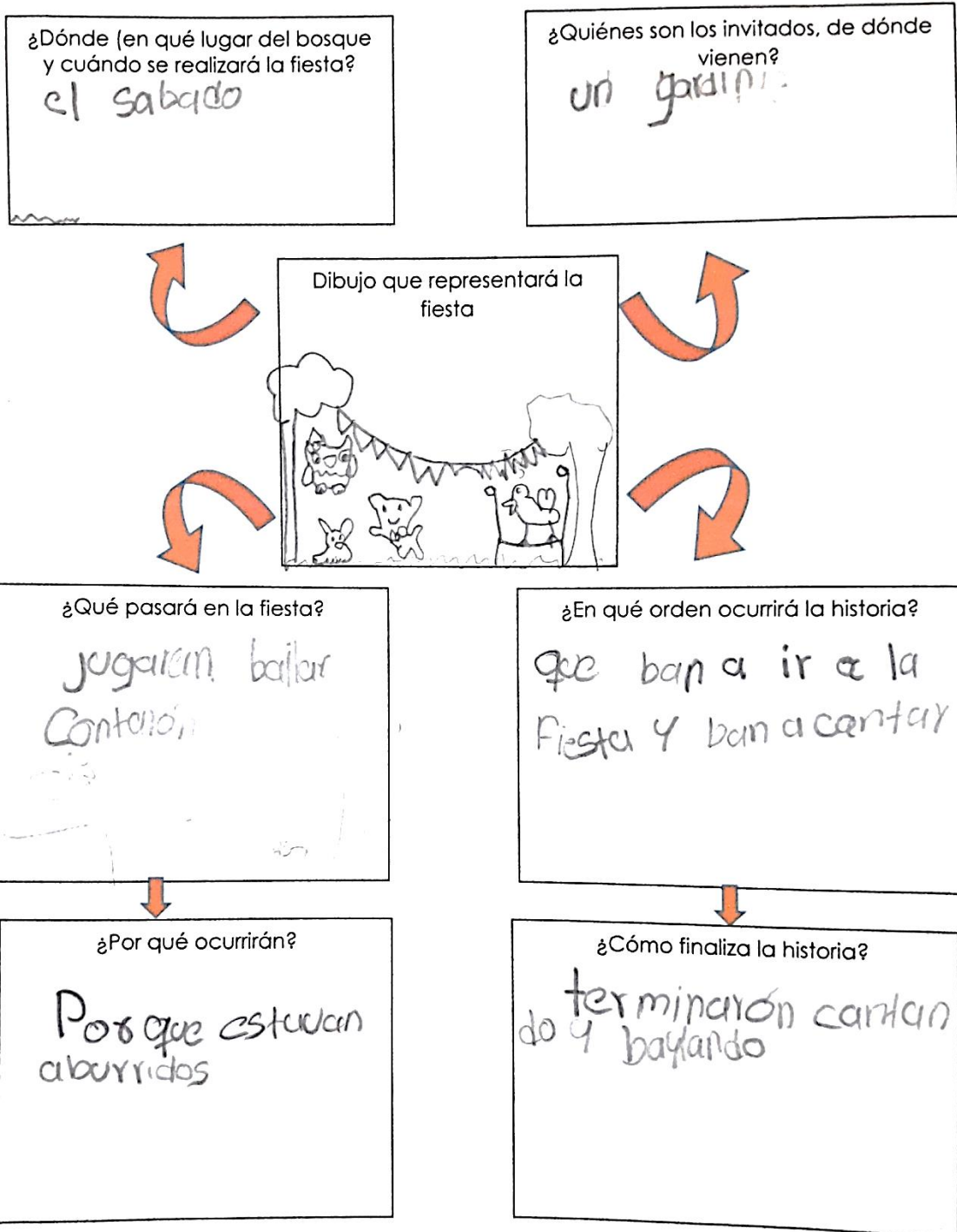
Nombre de los integrantes:  
 Arionna Camila Gabriela Isabella

Nombre del equipo: LOS CORAZONES

- Después de organizar el equipo de trabajo, realicen la siguiente actividad:
1. Seleccionen una película o una historia que todos conozcan
  2. Contesten las siguientes preguntas escribiendo las respuestas en las fichas de arriba. En las fichas de la parte inferior realicen un dibujo que represente cada idea

<p><b>¿Qué pasó?</b>        Que la mamá le mando a traerle un pedazo de pastel y una jarrita de miel</p>	<p><b>¿Dónde ocurrió?</b>        en la casa de la abuela se la comio</p>	<p><b>¿A quiénes les ocurrió?</b>        a la abuela y a capricito</p>	<p><b>¿Cuándo?</b>        en el día</p>

Piensen de qué manera organizarían una historia que cuente todo lo que ocurrirá durante la fiesta. Para eso, escriban la información en el siguiente gráfico:



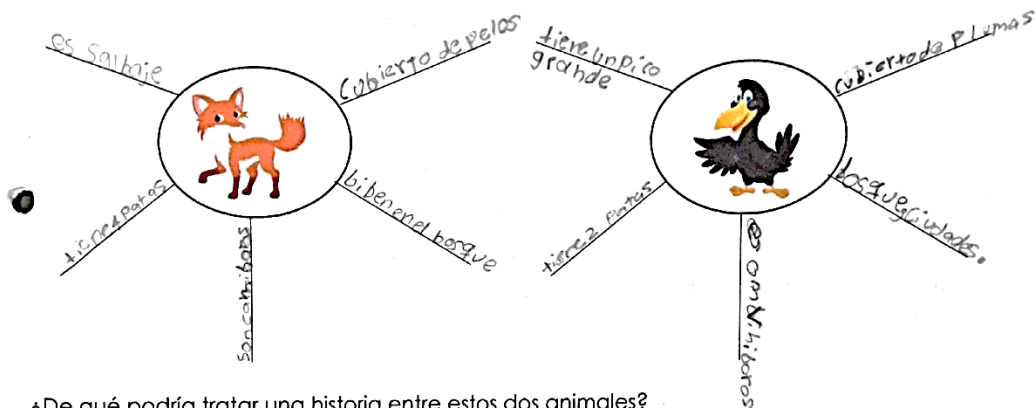
Al finalizar, socialicen su respuesta con los demás grupos y con la maestra.

## ANEXO L. EVIDENCIAS DEL TRABAJO INDIVIDUAL

### Sesión número 3

## INICIEMOS

Vamos a observar con atención las imágenes de los animales y comentemos teniendo en cuenta la información consultada en casa: ¿Qué conocemos de ellos? ¿Dónde viven? ¿De qué se alimentan? ¿Cuántas patas tienen?, ¿cómo es su cuerpo? ¿De qué está cubierto? ¿De qué podría tratar una historia entre estos dos animales?



¿De qué podría tratar una historia entre estos dos animales?

que el zorro se quería comer el cuervo

¿Qué título le colocarías a una historia que tenga estos dos animales como personajes?

el zorro y el cuervo

## DESAROLLEMOS UN CONCEPTO

### Recuerda que...

En la fábula los animales realizan actividades que sólo pueden hacer las personas, por ejemplo hablar y pensar. También representan actitudes de los seres humanos, por ejemplo la vanidad, la tolerancia, la amabilidad, la fidelidad, la astucia, entre otros.



## EL ZORRO Y EL CUERVO

Un zorro hambriento descubrió en lo alto de un árbol, a un cuervo que sostenía un trozo de queso en su pico. El zorro, que quería quedarse con el queso comenzó a alabar su bella voz, diciendo que no había otra igual entre las aves cantoras. Al escucharlo, la vanidad hizo que el cuervo abriera el pico para graznar y se le cayera el queso. El zorro lo atrapó al vuelo y se alejó satisfecho, dejando al cuervo sin comida y avergonzado.



Autor: Esopo

Responde:

1. Escribe con oraciones cortas el orden en el que ocurrió la fábula

El zorro hambriento vio a un cuervo  
con un queso en su pico y lo quitó

2. ¿En qué lugar se encontraban los personajes de la fábula?

En un bosque con muchos árboles

3. ¿Cuál es el resultado de lo que sucedió en la fábula?  
que el zorro cogió el queso y el cuervo quedó  
avergonzado

## sabías que...

La secuencia narrativa en textos cortos como la fábula se organiza en tres momentos:



El inicio: se cuenta en qué lugar sucede la fábula y cómo son los personajes.



El desarrollo: Cuenta un problema o conflicto que tienen los personajes



El final: Se cuenta cómo se solucionó el problema o conflicto

## Analicemos la fábula...

¿Cuándo ocurrió la fábula?

medio día

¿Dónde ocurrió?



en el bosque

¿Qué ocurrió? (secuencia)

Primero el zorro tenía hambre  
Luego vio al cuervo con un queso  
Final se lo quitó



## ANEXO M. DIARIO DE CAMPO INTERVENCIÓN EN EL AULA

		<b>DIARIO DE CAMPO SESIÓN 1</b>
<b>DOCENTE:</b> LEIDYS C. GUTIERREZ MEZA		<b>TIEMPO:</b> 3 HORAS
<b>FECHA:</b> NOVIEMBRE 2 - 3		<b>HABILIDAD:</b> : La habilidad de pensamiento trabajada en esta sesión es la de secuenciar (ordenar)
<p>La secuencia didáctica aplicada con los estudiantes del grado 1°2 de la Escuela Normal Superior Cristo Rey, se planeó para ser ejecutada en 7 sesiones. Cada una con una duración entre tres y seis horas. La observación se realizó mediante la grabación de videos que permitieron a la docente investigadora tener un mayor acercamiento a la realidad y a lo que realmente ocurre en el aula durante la intervención.</p> <p>A continuación se hace referencia a los acontecimientos más relevantes ocurridos durante la aplicación de cada una de las sesiones y su respectiva reflexión.</p>		
<b>OBSERVACIÓN</b>	<b>REFLEXIÓN</b>	
<p><b>INICIEMOS</b></p> <p>La docente realiza una explicación de la serie de actividades que se realizarán a partir de ese momento por medio de una secuencia didáctica que está dividida en varias sesiones. Frente a la inquietud de un estudiante, la docente aclara qué significa una secuencia didáctica y qué es una sesión.</p> <p>Aclarada la duda, la docente solicita a los estudiantes que observen en silencio una imagen que aparece al inicio de la primera sesión, relacionada con la fábula que se trabajará en ese momento. Que sólo debían mirar por ahora la imagen y no otra parte de la sesión. Es necesario hacer la recomendación varias veces porque a algunos estudiantes les cuesta seguir la orientación y permanecer en silencio al momento de observar. Sin embargo se aprecia que la mayoría de estudiantes comienzan a observar la imagen.</p> <p>Seguidamente, la docente comienza a hacer una serie de preguntas para motivar a los estudiantes a predecir sobre qué trata la fábula que se leerá más adelante.</p> <p>Se le pregunta a Isabella que vio en la imagen, a lo que ella responde: “una cocina, un gato, un perro”(a lo que un compañero pregunta en voz alta “¿un perro?” Y todos dicen en voz alta al mismo tiempo “un gato”, (la profesora recuerda que la persona que debe contestar en ese momento es Isabella) y finaliza diciendo “y una nevera”. La docente le pregunta qué lugar es ese, a lo que responde “una cocina”</p> <p>Después la docente pregunta de qué creen que tratará la historia, según la imagen observada. Jeremy responde “del gato y el ratón” Mariana dice “de un gato que se iba a comer a un ratón” que el gato no quería que se comieran la comida” Luego Camila L. pidió la palabra y quiso dar la respuesta basada en la lectura que había acabado de hacer, olvidando la orientación de la docente de que aún no debían leer el texto, sólo</p>	<p>Desde que se da inicio a la aplicación de la secuencia didáctica, se nota por parte de algunos estudiantes inquietud por conocer conceptos relacionados con las actividades que se desarrollarán. Esto es considerado como un aspecto a favor porque es la pregunta la que llevará al individuo a aprender. Como lo dice Linda Elder en la Miniguía hacia el pensamiento crítico en niños, los estudiantes pueden hacer “preguntas aclaratorias” como la que hace el estudiante Jeremy al pedir explicación sobre conceptos que desconoce. Esto demuestra su deseo de aprender.</p> <p>Para Lipman, la pregunta llevará al estudiante a desarrollar el pensamiento crítico.</p> <p>Se observa que a los estudiantes les cuesta seguir orientaciones como pedir la palabra, observar imágenes en silencio para luego contestar preguntas relacionadas con estas.</p> <p>La permanente orientación de la docente es importante en el momento de realizar las actividades, esto debido a la poca experiencia que tienen los estudiantes frente al desarrollo de talleres con preguntas que deben ser analizadas y donde muchas veces no requieren de respuestas literales, sino que va a lo inferencial y en otras ocasiones apuntan a conocer la opinión frente a una situación, es decir, algunas preguntas de las que se realizaron buscaban conocer la posición personal de los estudiantes.</p>	

<p>debían observar la imagen y recalca la importancia de seguir las orientaciones y realizar las actividades con la profesora.</p> <p>Luego Camila L. afirma que “el ratón dijo que tenía hambre y tiene miedo de que el gato se lo coma”</p> <p>Con base en la misma imagen la docente pregunta ¿quiénes y cuántos serán los personajes en esta historia? Luis A. responde “tres ratones”. Emanuel responde: “tres ratones y un gato”</p> <p>La siguiente pregunta es ¿qué título le colocarías? Se nota que la mayoría de los estudiantes se motivan y quieren contestar haciéndolo en voz alta. Por lo tanto la docente debe recordarles que una norma es levantar la mano para pedir la palabra. Es así como Johan pide la palabra y responde “el gato comelón” Andrés dice “el gato y los ratones” Gretzell dice “los tres ratones y el gato” por último Alejandro dice “el gato y el ratón” [En ese momento se detiene por un momento la sesión pues un estudiante que quería participar y no le fue dada la palabra tocó bruscamente a otro niño y lo hizo golpear. La docente hizo el llamado de atención invitando a seguir orientaciones como sentarse y guardar el orden]</p> <p>Se continúa con la sesión reconociendo que cada respuesta dada por los estudiantes es interesante. La docente pregunta cómo imaginan el final de la historia, surgiendo las siguientes respuestas: Francis dice “que el gato se comió al ratón”, Lauren afirma que “el gato se comerá al ratón grande y a los demás ratones”. María Juliana dice “que el gato se come a los ratones”</p> <p>Finalmente, Valeria dice “que los ratones buscaron una solución y derrotaron al gato” [la docente le pregunta que si ya leyó la historia, pues la respuesta es muy cercana al final de la fábula que se leerá]. En ese momento, Samuel, quien no había pedido la palabra dijo desde su puesto “que los tres ratones cogieron un cuchillo y mataron al gato”. Esta última respuesta causó asombro entre los demás estudiantes manifestándolo a través de sus gestos y movimientos. Jeremy manifestó que le causó miedo la respuesta y la docente les recuerda la importancia de controlar las emociones, puesto que se perdió el orden del grupo por parte de los estudiantes que seguían sorprendidos por la respuesta.</p> <p>La docente pide leer de manera grupal el enunciado que indica qué se continuará realizando durante esta sesión. [La docente lo hace porque la mayoría de estudiantes desea leer. Entonces para darle oportunidad a todos, se les pide leer en voz alta a una sola voz]. Los estudiantes leyeron “veamos la historia y comparemos nuestras respuestas” Es así como la docente los invita a escuchar y ver el video que narra la fábula “Los ratones poniéndole el cascabel al gato”.</p> <p>Los estudiantes estuvieron muy atentos durante la proyección del video. Al finalizar éste, un niño mostró inquietud por saber quién era Esopo, a lo que la maestra expresó que fue una persona que vivió hace muchos años y escribió muchas fábulas, que más adelante explicará qué es una fábula.</p> <p>La docente realizó las mismas preguntas que hizo antes de ver el video para compararlas con lo que contaba la fábula. El orden de estas preguntas fueron: ¿Cuántos eran los personajes? [La docente motivó a los estudiantes a recordar cuántos ratones y gatos había, y en qué lugar de la casa estaban estos últimos].</p>	<p>Como estrategia de lectura se ha tomado la teoría de Isabel Solé realizando una activación de pre-saberes. Por medio de la lectura de una imagen se motivó a los estudiantes a realizar predicciones sobre el texto. Esto le permitió a los estudiantes tener una idea sobre el texto la cual pudieron contrastar con lo que realmente decía la fábula, esto permite al estudiante cuestionarse y reflexionar qué tan cerca estuvo, por medio de la predicción, del contenido del texto.</p> <p>Se observa que la mayoría de los estudiantes son participativos y les agrada compartir sus opiniones. Cuando no se les da palabra porque se vuelven repetitivas las respuestas, se molestan porque de alguna manera quieren ser escuchados, sin embargo a ellos les cuesta escuchar a los compañeros para evitar las repeticiones en las respuestas.</p> <p>Es importante hacerle sentir al estudiante que sus predicciones no son ni correctas ni incorrectas como lo afirma Solé en su obra Estrategias de lectura.</p> <p>Los estudiantes dan respuestas a algunas preguntas con un factor sorpresa o que está alejado del contexto de la fábula. Esto se debe porque al momento de hacer una predicción la persona se puede basar en su experiencia o conocimiento del entorno, el cual puede estar influenciado por vivencias personales como también por situaciones externas.</p> <p>La mediación de la docente es importante en el momento que se pierde el fin de la clase, pues debido a respuestas dadas por estudiantes, algunos sintieron miedo generando un poco de desorden y se perdió la concentración en el trabajo que se estaba realizando. La docente fue la encargada de hacer la reflexión frente al manejo de emociones y encausar de nuevo la actividad.</p> <p>Es importante que el estudiante contraste sus pre-saberes con el concepto a trabajar. En este caso los estudiantes compararon, con la orientación de la docente, las respuestas que</p>
--	---

<p>Luego preguntó cuál fue el final de la fábula a lo que Gyanfranco contestó "que un ratón le puso el cascabel al gato" [acción que realmente no ocurrió en la fábula por temor de los ratones]. Frente a esto, la docente pide que levanten la mano los estudiantes que están de acuerdo con la apreciación de Gyanfranco y varios lo hicieron. Luego pidió a los estudiantes que no estaban de acuerdo con la opinión del estudiante mencionado y otra cantidad levantó la mano. Después de esto, se preguntó con el fin de recordar cuál era el título de la fábula.</p> <p><b>DESARROLLEMOS UN CONCEPTO</b> Seguidamente, la docente le pide al estudiante Andrés que lea el concepto que aparece en la segunda parte de la sesión, llamada desarrollemos un concepto. En ese espacio se explica qué es una fábula. La docente hace retroalimentación del concepto, leyéndolo de nuevo y preguntando aspectos importantes.</p> <p>La docente volvió a leer la fábula en voz alta y de manera comentada, mientras los estudiantes hacían seguimiento al texto. Antes de iniciar la docente pregunta qué es un cascabel a lo que Jeremy contesta que "es como una campana" y Gretzell que es "como una bolita que tiene piedritas por dentro y cuando me muevo, suena" nuevamente Jeremy aporta comparando un cascabel con una maraca porque produce un sonido. Después de esto la docente inició con la lectura comentada y haciendo preguntas como ¿qué significa el texto cuando dice que era un gato muy hábil? Respondiendo que "se mueve muy rápido" ¿Cuándo a los ratones les daba hambre, Salían a buscar comida? Los estudiantes decían que "no porque estaba el gato y eso les producía miedo o temor" ¿Qué es una junta? Samuel respondió que se reúnen para hablar, para diseñar un plan" Jeremy pregunta qué significa prudente, a lo que la docente responde que era alguien que piensa antes actuar. Otra pregunta realizada durante la lectura es ¿por qué ninguno quería ponerle el cascabel al gato?. Las respuestas fueron: Gretzell dijo "porque tenían miedo que el gato se los comiera"</p> <p>La docente le indicó a los estudiantes que resolverían las preguntas 1 a la 4 que se encontraban en la guía de trabajo. Les orientó diciéndoles que ella leería la pregunta en voz alta, la explicaría [de ser necesario] y los espera un momento para que la respondan.</p> <p>La primera pregunta era: ¿Qué significa la frase apenas veía uno era cena servida? [Antes de comenzar a contestar, Juan Sebastián preguntó que si esa actividad tenía nota, lo cual es un motivador para ellos pero la docente le responde que esas actividades no tienen nota pero si se debe pensar muy bien antes de contestar]</p> <p>Los estudiantes comienzan a contestar pero se hace necesario que la docente haga una mayor aclaración pues algunos estudiantes comienzan a manifestar no entender la pregunta. Juan Sebastián quiere dar la respuesta en voz alta pero la docente le dice que sólo debe escribirlo, esto porque los demás estudiantes al escuchar la respuesta de él, pueden escribir lo mismo y se busca conocer la opinión de cada uno y el nivel de pensamiento que posee, así como su capacidad para inferir información de un texto. Algunas respuestas fueron: (las respuestas se escribirán tal como los estudiantes la redactaron). Sara Sofía: "que celos iba a comer"</p>	<p>dieron antes de escuchar y ver el video que narra la fábula, con lo que realmente contenía la fábula. Esto permite generar aprendizaje y favorece la formación del pensamiento crítico, toda vez que en el estudiante se genera un choque de conocimientos, que le permiten reflexionar sobre qué tan cerca estuvo de la realidad que narra un texto.</p> <p>La retroalimentación es fundamental en el aprendizaje de un concepto.</p> <p>Realizar la lectura de la fábula de manera comentada, permite que el estudiante vaya aclarando situaciones que tal vez no comprende con sólo leerlas. También permite que el estudiante vaya reforzando el orden de la historia y tenga la capacidad de organizarlo secuencialmente en un momento posterior. Para que el texto sea comprendido la docente debe ir aclarando los términos o conceptos desconocidos para los estudiantes.</p> <p>Al iniciar la fase de preguntas por escrito de esta sesión, se comienza a notar que es necesaria la orientación de la docente pues aunque algunos estudiantes se esfuerzan por pensar y escribir su opinión, otros prefieren esperar que los demás les digan las respuestas. Esto demuestra que el pensamiento crítico no está desarrollado en la mente del estudiante, las respuestas en su mayoría no son textuales, lo que hace que se presente cierto grado de</p>
---	--

<p>Johan: "selo y ba comer de una bes"  Gabriela A. "por que solo avia uno"  Daniel R.: "que el gato tenia ambre"  Sabas: "se locomia" un gato y los tres ratones se bestian a blan sin tieron miedo piensaron el gato era malo"  Juan Sebastián: "significa que se los quería comer a todos"</p> <p>La segunda pregunta decía: ¿Cuáles son los personajes de la fábula y qué comportamientos de los seres humanos muestran estos personajes? [la docente orienta la pregunta pidiéndoles recordar cuánto y cuáles eran los personajes, luego los lleva a analizar en los comportamientos humanos que ellos manifestaron. Algunas respuestas fueron:  - Juan Sebastián: "un gato y tres ratones que tenían hambre"  - Emmanuel: "tres ratones y un gato"  - Alejandro: "jugar con ellos"  - Caleb: " Sintieron miedo, icieron grupos, pensaron, el gato bigila"  - Luis A.: "sintieron miedo"</p> <p>La tercera pregunta decía: ¿En qué lugar se desarrolla la junta de los ratones? [la docente pasa por los puestos dando orientaciones a algunos estudiantes que aún estaban respondiendo la pregunta anterior.  Algunas opiniones fueron:  - Zully: "en su casa"  - Tatiana: "en un hueco"  - Samuel: "en la cueva"  - María Juliana. "en el abujero en la casa"</p> <p>La cuarta pregunta consistía en escribir el orden en el que ocurrió la fábula utilizando solamente oraciones cortas. [esta pregunta es clave porque es la que hace mayor referencia, hasta el momento, en la habilidad que se está trabajando: secuenciar (ordenar)]  La docente orienta la respuesta, utilizando palabras que les ayudarán a secuenciar, tales como primero, luego, después, al final.  Hay una estudiante que muestra poco interés y aunque han sido orientadas todas las preguntas, ella aún no ha contestado la primera, por lo tanto la docente se dirige a explicarle de manera individual. Sin embargo se nota que está esperando que algún compañero le diga qué escribir.  Algunos estudiantes comienzan a contestar, mientras que otros, manifiestan desagrado al tener que escribir.  La docente insiste en que debe escribir ¿Qué pasó en la historia? [Al continuar con la revisión puesto por puesto, la docente nota que otro niño se encuentra sin responder la pregunta número uno. Se le orienta y este logra contestar. Algunas respuestas a esta pregunta fueron:  - Sara C.: "el gato se quería comer a los ratone. Los ratones se pusieron a idear un plan. Los ratones no pudieron ponerle el cascabel al gato"</p> <p>Por cuestiones de tiempo fue necesario dividir la sesión en dos partes. Por lo tanto al día siguiente de haber comenzado a aplicar la prueba, se continuó.</p>	<p>dificultad, pues en ocasiones los estudiantes contestan tal cual como dice el texto y no reflexionan si lo que están respondiendo corresponde a la pregunta realizada.</p> <p>Algunos estudiantes no analizan la respuesta que van a dar, se limitan a transcribir apartes del texto, sin darle un sentido a su escrito.</p> <p>En cambio otros procuraron tener en cuenta las orientaciones de la docente y escribieron respuestas coherentes.</p> <p>El hecho de haber visto el video con la narración de la fábula y el conocer en qué parte de la casa puede vivir un ratón, les permitió responder de manera correcta.</p> <p>Al responder esta pregunta se notó mucha dificultad. Los estudiantes por lo general pueden contar su experiencia respecto a algunas situaciones vividas, pero hubo cierto inconveniente al organizar las ideas teniendo en cuenta un orden jerárquico, utilizando, como lo dice Priestley en su obra Técnicas y Estrategias del pensamiento Crítico, "palabras claves indicadoras de secuencias como primero, después, luego, finalmente, entre otras".</p> <p>Esto se vio reflejado cada vez que fue necesario repetir orientaciones mientras se desarrollaba la sesión, puesto que el no prestar atención y seguir los pasos o el orden que la docente direccionaba, los estudiantes realizaban de manera incorrecta el ejercicio.</p> <p>También se nota la dificultad en la habilidad de secuenciar la constante repetición de la docente respecto a cómo se podía contestar la</p>
--	---

<p>La docente motivó a los estudiantes para que recordaran cuál era el título de la fábula y cuáles fueron las cuatro preguntas contestadas.</p> <p>Luego pide a algunos estudiantes leer en voz alta, las características de la fábula y las va explicando a medida que se leen. Por medio del conversatorio se lleva a los estudiantes a identificar cada una de las características que se van mencionando y explicando.</p> <p>Seguidamente la docente le pide a los estudiantes que se ubiquen en la pregunta número 5, que decía: Qué significa la siguiente moraleja: “Nunca busques soluciones imposibles de realizar”. Algunas respuestas, son:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valeria: “nunca puedo hacer soluciones que son imposibles de hacer”.</li> <li>- Sara C. “cuando buscas soluciones algunas veces son difíciles de hacer”.</li> <li>- Andrés: “nunca busque soluciones imposibles de hablar”</li> <li>- Daniel E. “encontraron una solución”</li> <li>- Mariana. “cuando buscas soluciones algunas veces son diferentes”</li> </ul> <p>Se procede con la pregunta número 6. ¿Qué enseñanza puedes aprender de la fábula “Los ratones poniendo el cascabel al gato”? [La estudiante Ashly A. continúa con el desinterés por pensar y responder, esperando que un compañero termine para que le dé la respuesta. La docente se acerca y le da de nuevo una explicación individual].</p> <p>Algunas respuestas fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Francis: “yo aprendí de la fábula no tener miedo a los ratones”</li> <li>- Isabel: “no ser comelón”</li> <li>- Juan Diego: “que el gato apenas bía un ratón era sensaservía”</li> </ul> <p>Ashly: “que los cuatro ratones no le querían poner el cascabel al gato”</p> <p>La docente procede a leer la pregunta número 7 ¿Qué otra solución le darías a la situación que estaban viviendo los ratones de la fábula?</p> <p>Se les pide recordar cuál era la situación que estaban viviendo los ratones a lo que Jeremy contestó “que se estaba comiendo a la familia” la docente continúa preguntado ¿Cuál fue la solución que plantearon los ratones? Y es así como varios estudiantes contestan “ponerle un cascabel al gato”</p> <p>La docente orienta la pregunta llevando a los estudiantes a pensar que otra solución ellos le plantearían a los ratones. Algunas respuestas fueron:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valeria: “que se escondieran y se fueran ido a otro lugar”</li> <li>- Juan Sebastián: “que los ratones cogieran un cuchillo y le rajaron el cuello al gato y el gato se puso la cara y se comió a los ratones”</li> <li>- Isabella: “que el gato pensaba seña servida para los ratones que el gato deje en paz a los cuatro ratones para que no le hacen correr mucho porque se cansa”</li> <li>- Camila L. “matando con un collillo (cuchillo) el gato”</li> </ul> <p>Luego los estudiantes debían realizar tres dibujos donde se observara la secuencia y el orden en el que ocurrieron los acontecimientos en la fábula. Estos debían representar el inicio, el problema y la solución. Algunos estudiantes aplicaron color</p>	<p>pregunta que solicitaba narrar la fábula de manera secuencial.</p> <p>Debido a que fue necesario dividir la sesión en dos partes, la docente retomó la fábula realizando una serie de preguntas que ayudaban a los estudiantes a recordar los que habían trabajado en la primera parte.</p> <p>Al responder esta pregunta se nota reincidencia en una de los aspectos encontrados durante la aplicación del diagnóstico y es que en ocasiones los estudiantes no van más allá de lo literal y transcriben apartes del texto, los cuales carecen de sentido y no responden a la pregunta realizada.</p> <p>Los ejemplos que se tomaron son transcripciones literales de la moraleja de la fábula trabajada en esta sesión, la cual se encontraba en el enunciado que formulaba la pregunta.</p> <p>Al responder la pregunta seis, se aprecia nuevamente que los estudiantes no responden a lo que se les pregunta. Se les dificulta tomar una posición frente a algo y sacar una enseñanza que se acople a la fábula trabajada.</p> <p>En esta pregunta la mayoría de estudiantes proponen una solución diferente a la que se leyó en la fábula, sin embargo se nota que reaparecen las respuestas inesperadas y trágicas. Este tipo de respuestas muestran la posición de los estudiantes como una manera de solucionar un problema de raíz.</p> <p>Al momento de realizar los dibujos se notó mucha disposición en los estudiantes y utilizaron el color rojo como símbolo de la tragedia de los personajes de la fábula. Lo que significa que tienen la capacidad de representar por medio de símbolos, en este caso el color, una situación que puede ser cotidiana para ellos.</p> <p>Se hace necesario continuar realizando ejercicios de secuenciación para afianzar esta habilidad de pensamiento.</p> <p>Algunas respuestas contienen violencia al afirmar que matarían al gato usando objetos</p>
---	---

<p>rojo a los ojos o la boca, simbolizando la sangre de los ratones cuando eran comidos por el gato.</p> <p><b>PARA FINALIZAR</b></p> <p>Los estudiantes debían escribir el orden que siguen para prepararse antes de ir a la escuela. Luego analizar y responder que pasaría si en este proceso primero se colocan la ropa y después se bañan. La mayoría de estudiantes contestó mencionando una rutina con orden lógico (me levanto, me baño, me cambio, desayuno, me voy para el colegio) y en cuanto a la última pregunta coinciden en contestar que llegarían mojados, o tendrían que cambiarse de ropa.</p> <p>Se insiste en que se debe seguir un orden para que las cosas queden bien hechas.</p>	<p>como un cuchillo y en otros casos dan respuesta que tienen poca coherencia al momento de plasmarlas por escrito.</p>
--	---

## ANEXO N. CATEGORIZACIÓN

Apoyo mutuo   Relación con otros   Evaluación del comportamiento grupal

Falta de coherencia entre las preguntas y las respuestas

CÓDIGO - ESTUDIANTE	DESCRIPTOR
01GA	"bien por que trabajamos en grupos y en equipos / que evitemos los problemas y las cosas"
02FA	"bien porque trabaje con mis amiga haciendo las cosas unidas y con orden / unidas"
03AA	"me senti muy feliz porque es el primer dia que me precento aca / planear el siguiente dia"
04DA	"divertido / hacer una preparativa para todo el mundo"
05VB	"exelente porque trabaje con mis compañeros / 1. Hacer silencio. 2. Ser obediente. 3. Portarse bien"
06ECH	"bien porque los aseamos asustamos porque sy / aser titeres"
07GD	"bien porque me gusta trabajar en equipo / portarnos bien y aser juiciosos"
08SE	"dien porque mis amigos me ayudaron y los ayude a ellos / bamos a cambiar algunas cosas mejor que la ultima ves"
09LF	"bien porque me gusto / divertir a mi grupo y trabajando mucho mucho mucho"
10CG	"bien porque ice un esfuerzo con ellos / hacer silencio ser obediente"
11GG	"bien porque me ayudan y para aser el show / que pueda aser otro show mas mejor"
12JG	"bien porque a mi me gusta la obra de teatro / que todos estén en silencio"
13GH	"bien porque me encanta / desirle a tu grupo"
14AH	"vien por que es mejora trabajar en equipo / portarnos vien y a ser juisiosos"
15AHT	"bien porque trabajamo en equipo / aserlo mas bonito"
16SJ	"bien porque ise antifases / haciendo las cosas unidas y con orden"
17SL	"bien porque era juisioso / meporto bien y ser juisioso"
18CL	"bien porque me canto / desirle as mis compañeros"
19MM	"nerviosa y asus tada por que sime salia mal me ponian 1.0 pero me fue bien y me salio 5.0 / yo puedo cambiar algunas cosas para que me quede mas bien que la ultima ves"
20DM	"bien porque eran buenos graciosos y son mis amigos / ser mejor y ayudar a mis compañeros"
21JM	"me senti feliz porque somos amigos / para que el equipo sea de 6 y nos entendamos"
22ZM	"bien porque megusta todo lo que isimos / haciendo las cosas unidas y con orden"
23JO	"bien porque nos salio bien / pensar idea fantástica"
24IP	"bien porque siempre nos mantenemos unidos y ayudándonos / haciendo todo bien y hacerle caso a la profe"
25AP	"bien porque trabaje con mis amigos / que este mos en silencio"
26JP	"si megusto mucho con mis compañeros / trabajar en equipo hablamos mucho y me diverti"
27DP	"felis porce trabaje con mis amigos / portarnos bien y hacer trabajo en ecipo"
28JP	"bien mesenti muy bien porque trabajamos en equipo / ho poner amis compañero bravos"

29IQ	"bien porque trabaje con mis amigos / haciendo las cosas unidas con orden"
30LQ	"bien porque trabajamos en equipo / cumplir las reglas"
31DR	"bien porque trabajamos juntos isimos mucho esfuerzo / no contestó"
32AS	"Mas o menos me sentí yo / sin pelear sin pararse todo el tiempo. Sin gritar"
33SS	"no, por Jeremy y todo lo demás es que me estresa desiaría que Jeremy no estuviera / por tarme bien ayudara mi equipo"
34MV	No asistió
35CV	"me gusto porque trabajamos en equipo / no hablar"

## ANEXO O. PROTOCOLO DE ENTREVISTA DE GRUPO FOCAL

**PRESENTACIÓN:** MUY BUENAS TARDES NIÑOS ESTAMOS REUNIDOS PARA QUE COMPARTAMOS CÓMO FUE LA EXPERIENCIA DURANTE EL DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN FABULOPENSANTES. EN ESTOS MOMENTOS NOS ACOMPAÑA LOS ESTUDIANTES \_\_\_\_\_

✓ Les recuerdo que sus nombres y lo que aquí comenten es confidencial, es decir, nadie aparte de mi conocerá las repuestas que ustedes digan.

✓ Es muy importante que todos contesten con sinceridad

De acuerdo a las actividades realizadas vamos a contestar las siguientes preguntas.

Recuerden que cada vez que realizábamos trabajos en equipo, cada integrante debía cumplir con una responsabilidad ¿De qué manera se asignaron entre ustedes las responsabilidades? (roles o responsabilidades). De acuerdo con las respuestas de los estudiantes es posible plantear las siguientes contra preguntas:

¿Qué funciones desempeñaste y cómo te sentiste al llevarlas a cabo?

¿Fue fácil para ti desempeñar esas funciones?, ¿por qué?, si fue difícil, ¿por qué escogiste esa función? ¿Te la asignaron?

¿Quién?

¿Cómo solucionaron los problemas en el equipo de trabajo?

De acuerdo con las respuestas de los estudiantes es posible plantear las siguientes contra preguntas:

¿Qué hacían cuando no llegaban a ningún acuerdo en el grupo?

¿Qué aspectos positivos tiene trabajar en equipo?

¿Te gustó trabajar con el equipo escogiste? ¿Por qué?, sí el estudiante responde NO se propone la siguiente contra pregunta. ¿Con quién te hubiese gustado trabajar?

¿Qué dificultades se presentaron en el desarrollo de las actividades del trabajo en equipo?

¿Qué aprendiste de las actividades desarrolladas? ¿Por qué?

¿Cuál fue la actividad que más te agradó? Explica tus razones.

¿Cómo les pareció el tipo de texto utilizado, es decir las fábulas?

¿Les hubiera gustado trabajar otro tipo de texto? ¿Por qué?

## ANEXO P. EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS



## ANEXO Q. CONSENTIMIENTOS INFORMADOS

### ASENTAMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por **Leidys Catherine Gutiérrez Meza**. He sido informado (a) de que el objetivo principal de este estudio es Determinar de qué manera la lectura de fábulas contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado primero de la Escuela Normal Superior Cristo Rey.

Me han indicado también que tendré que responder un preguntas en una encuesta, talleres desarrollados a través de una secuencia didáctica y grupo focal, lo cual no tomará muchos minutos de mi tiempo.

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

Firma del Participante

Alejandro Arias Sarmiento

Fecha

Noviembre/2017

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

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

La presente investigación será realizada por la estudiante Leidys Catherine Gutiérrez Meza bajo la dirección de Mg. Jorge Eliecer Pacheco Gualdrón de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. El objetivo principal de este estudio es Determinar de qué manera la lectura de fábulas contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de grado primero de la Escuela Normal Superior Cristo Rey.

Si usted autoriza la participación de su hijo en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una encuesta, talleres desarrollados a través de una secuencia didáctica y grupo focal, que no tomará muchos minutos de su tiempo. Lo que responda se tendrá en cuenta para reconocer el alcance de los objetivos propuestos.

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. Si alguna de las preguntas de la encuesta, talleres desarrollados a través de una secuencia didáctica y grupo focal le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderla.

Desde ya le agradezco su valiosa participación.

<b>Nombre del padre de familia</b>	<b>Firma del padre de familia</b>
<u>Maria Elena Castillo M</u>	<u>Maria Elena Castillo</u>
<b>Nombre de mi hijo (a) participante</b>	<b>Fecha:</b>
<u>Eddy Alexa Moreno</u>	<u>12 - octubre - 2017</u>

ANEXO R. CERTIFICACIÓN



**Certificate of Completion**

The National Institutes of Health (NIH) Office of Extramural Research certifies that **Leidys Gutierrez Meza** successfully completed the NIH Web-based training course "Protecting Human Research Participants."

**Date of Completion:** 04/26/2018

**Certification Number:** 2806686

