

**EL DESARROLLO DE PROCESOS DE PENSAMIENTO CRÍTICO MEDIANTE
LA INTERPRETACIÓN DE HISTORIETAS CON LOS NIÑOS DE SEGUNDO
GRADO DE LA SEDE F BECAS DE LA IE AGUADA DE CEFERINO EN EL
MUNICIPIO DE GIRÓN**

ALBA LUCÍA BARAJAS LIZCANO

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

2018

**EL DESARROLLO DE PROCESOS DE PENSAMIENTO CRÍTICO MEDIANTE
LA INTERPRETACIÓN DE HISTORIETAS CON LOS NIÑOS DE SEGUNDO
GRADO DE LA SEDE F BECAS DE LA IE AGUADA DE CEFERINO EN EL
MUNICIPIO DE GIRÓN**

ALBA LUCÍA BARAJAS LIZCANO

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

DIRECTOR:

**LUIS ALFREDO MANTILLA FORERO
Magister en Pedagogía**

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA
2018**

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	12
1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	14
1.1 PROBLEMA	14
2. JUSTIFICACIÓN	17
3. OBJETIVOS	21
3.1 OBJETIVO GENERAL	21
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	21
4. MARCO TEÓRICO	22
4.1 MARCO REFERENCIAL	22
4.2 MARCO CONCEPTUAL	29
4.2.1 El pensamiento crítico como una posibilidad para ejercer la autonomía.	29
4.2.2 La lectura como exploración del mundo de manera crítica.	34
4.2.3 Un significado a través de la imagen.	35
4.2.4 Secuencia Didáctica: coherencia de la práctica docente en el aula.	37
4.3 MARCO LEGAL	38
5. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN	41
5.1 DESCRIPCIÓN Y ESCENARIO DE LOS PARTICIPANTES	41
6. CRITERIOS ÉTICOS	43
7. METODOLOGÍA	44
7.1 ENFOQUE METODOLÓGICO	44
7.2 DISEÑO METODOLÓGICO	45
7.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	48
7.4 ANÁLISIS DIAGNÓSTICO	51

7.4.1 Observación participante.	51
7.5 ANÁLISIS DE LA REVISIÓN DOCUMENTAL	52
7.5.1 Análisis del plan de estudios.	53
7.5.2 Prueba diagnóstica (prueba de la lectura).	53
7.5.3 Análisis de la prueba diagnóstica.	54
7.5.3.1 Categorías de análisis de la fase de diagnóstico.	57
7.5.3.2 Categorías de la fase de diagnóstico.	59
7.6 HALLAZGOS DE LA FASE DEL DIAGNÓSTICO	60
7.6.1 Categoría: lectura literal.	60
7.6.2 Categoría: inexistencia de una didáctica para la lectura crítica.	60
7.6.3 Categoría: procesos de lectura y escritura sin relación.	62
8. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	64
9. ANÁLISIS DE RESULTADOS	72
9.1 CATEGORIZACIÓN DEL ANÁLISIS EN LA PROPUESTA DIDÁCTICA	111
10. HALLAZGOS	123
11. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA	128
11.1 ANÁLISIS DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA	130
12. CONCLUSIONES	132
13. RECOMENDACIONES	136
BIBLOGRAFÍA	138
ANEXOS	147

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Modelo propuesto por Mckernan .	46
Figura 2. Categoría de Análisis diagnóstico.	57

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Organización metodológica desde los instrumentos empleados para la recolección de los registros.	48
Tabla 2. Criterio de evaluación.	54
Tabla 3. Categorías y subcategorías.	59
Tabla 4. Estándares de humanidades y lengua castellana de primero a tercero.	70
Tabla 5. Conceptos tomados de los estándares de Lenguaje.	71
Tabla 6. Fase # 1.	112
Tabla 7. Fase #2.	113
Tabla 8. Fase # 3.	116
Tabla 9. Fase # 4.	118
Tabla 10. Fase #5.	120
Tabla 11. Rúbrica para evaluar la propuesta.	129

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Prueba de lectura y escritura.	147
Anexo B. Observación participante.	150
Anexo C. Observación participante.	153
Anexo D. Rúbrica de la intervención.	154
Anexo E. Lista de chequeo, para registrar el proceso del desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.	155
Anexo F. Criterios éticos.	156
Anexo G. Curso de las buenas prácticas.	159
Anexo H. Talleres de la intervención.	160
Anexo I. Intervención.	194
Anexo J. Secuencia didáctica.	205
Anexo K. Observaciones.	217

RESUMEN

TITULO: EL DESARROLLO DE PROCESOS DE PENSAMIENTO CRÍTICO MEDIANTE LA INTERPRETACIÓN DE HISTORIETAS CON LOS NIÑOS DE SEGUNDO GRADO DE LA SEDE F BECAS DE LA IE AGUADA DE CEFERINO EN EL MUNICIPIO DE GIRÓN*

AUTOR: ALBA LUCÍA BARAJAS LIZCANO**

PALABRAS CLAVES: Pensamiento crítico, interpretación de historietas, secuencia didáctica.

DESCRIPCION:

Esta investigación buscó desarrollar el nivel crítico intertextual de la comprensión lectora de los educandos; la investigación tuvo como objetivo determinar los niveles de desarrollo de procesos de pensamiento crítico en los estudiantes del grado segundo de la institución educativa Aguada de Ceferino, sede F Bocas del municipio de Girón, a partir de una propuesta didáctica basada en la interpretación de historietas. Desde el desarrollo del enfoque cualitativo, el cual se caracteriza por ser una observación realizada, con un diseño bajo los lineamientos expuestos por James McKernan, se efectuó un análisis de las Pruebas Saber en el área de Lengua Castellana; a través de diferentes técnicas e instrumentos empleados para la recolección y registro de la información realizada a los estudiantes: a) Cuestionario, b) Observación participante, c) análisis de documentos y d) taller investigativo. Los resultados de los datos obtenidos en la investigación revelaron: a) la comprensión lectora de los estudiantes al leer un texto se encuentra en el nivel literal, b) falta utilizar una didáctica apropiada para el desarrollo de pensamiento crítico y c) proceso de lectura y escritura no tienen relación. La investigación, sustenta el desarrollo y ejecución en el aula de una secuencia didáctica con textos discontinuos, este permite a los estudiantes la competencia lectora desde el análisis, el argumento y propuesta de los textos leídos.

* Proyecto de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía. Director Luis Alfredo Mantilla Forero

SUMMARY

TITLE: THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING PROCESSES THROUGH THE INTERPRETATION OF HISTORIES WITH THE SECOND DEGREE CHILDREN OF THE HEADQUARTERS F SCHOLARSHIPS OF THE IE AGUADA DE CEFERINO IN THE MUNICIPALITY OF GIRÓN *

AUTHOR: ALBA LUCÍA BARAJAS LIZCANO**

KEYWORDS: Critical thinking, comic interpretation, didactic sequence.

DESCRIPTION:

This research seeks to develop the critical intertextual level of reading comprehension of learners, the research had as objective to set the levels of development of critical thinking processes in the second-grade students of the educational institution Aguada de Ceferino, headquarters F Bocas of the municipality of Girón, based on a didactic proposal based on the interpretation of comic strips. From the development of the qualitative approach, which is characterized by an observation made, with a design under the guidelines exposed by James McKernan, an analysis of the tests was realized in the area of Spanish Language; Through different techniques and instruments used for the collection and registration of the information given to students: a) Questionnaire, b) Participant observation, c) document analysis and d) research workshop. The results of the data obtained in the research reveal: a) the students to read the text of the compression are in the literal level, b) to use an appropriate didactic for the development of critical thinking and c) the reading and writing process have no relation. The research supports the development and execution in the classroom of a didactic sequence with discontinuous texts, these allow students reading competence from the analysis, the argument and propose about the texts read.

* Graduation project

** Faculty of Human Sciences. School of Education Master's Degree in Pedagogy. Director Luis Alfredo Mantilla Forero

INTRODUCCIÓN

Los esfuerzos realizados en Colombia encaminados a mejorar la calidad educativa han sido orientados a solucionar situaciones tales como el analfabetismo, brechas en los procesos de aprendizaje entre distintas poblaciones del país, también se ha querido fortalecer las estrategias pedagógicas de enseñanza y subsanar deficiencias identificadas en estructuras locativas pues es el espacio donde los alumnos reflexionan y construyen su aprendizaje. Esto ha permitido que mayor población tenga acceso a la educación y que los maestros reflexionen sobre su quehacer pedagógico.

Teniendo en cuenta este apartado se identifica en la Institución Educativa Aguada de Ceferino sede F Bocas una concepción habituada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en tanto que los docentes creen que los conocimientos se adquieren cuando se satura de información al alumno sin reflexionar sobre las situaciones contextuales en las que está inmersa la población intervenida y la importancia de los aprendizajes impuestos por maestros. Paulo Freire, un pedagogo enamorado del diálogo obtuvo fama con la campaña de erradicar el analfabetismo usando un método basado en la realidad de la población, es por esto por lo que la enseñanza en la escuela debe estar articulada con la realidad.

De acuerdo con esto, el Ministerio de Educación Nacional con el objetivo de convertir a Colombia en el 2025 en el país más educado de América latina, expidió la ley 1753 de 2015 que pretende construir una Colombia “en paz, equitativa y educada” ofreciendo becas a maestros para cursar estudios de postgrado, específicamente para maestrías donde se forme a los educadores para la investigación en el aula.

Siendo becaria del MEN, se presenta en el siguiente documento el proyecto que contiene: identificación de la problemática habiendo hecho un análisis de las Pruebas Saber de los años 2014 y 2015, el resultado de una prueba diagnóstica donde se identificaron falencias en la interpretación de textos y la observación de la práctica educativa. Luego se hace un acercamiento teórico que orienta el proceso de intervención, se muestra la metodología, los hallazgos, la propuesta de mediación, posteriormente un análisis de los resultados de donde salen unas conclusiones y recomendaciones.

Al final del documento se puede evidenciar los anexos que son instrumentos trabajados en el proceso de intervención; todo este trabajo con el objetivo de aportar para superar las dificultades identificadas en las Pruebas Saber en el área de lenguaje.

Todo el trabajo de intervención se desarrolló desde la metodología de investigación cualitativa de acción participativa, la cual permite realizar observaciones sobre el desarrollo y comportamiento de la práctica educativa, registrar análisis para generar teoría acerca del aprendizaje. Se tomó como referencia lo expuesto por Carlos Sandoval y Mckernan, quienes ofrecen herramientas para reflexionar y comprender la realidad del comportamiento en el campo de la enseñanza.

La fundamentación teórica para el desarrollo de la propuesta estuvo direccionada por: Emilia Ferreiro, Daniel Cassany, David Cooper, Frida Díaz Barriga, María Helena Camba y Maite Pró, quienes ofrecen estrategias didácticas para fomentar en los niños la lectura crítica objetivo de la investigación.

1. ANÁLISIS Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.1 PROBLEMA

La Sede F, fusionada en el año 2013 a la IE Aguada de Ceferino del municipio de San Juan de Girón, se encuentra ubicada en el sector rural del corregimiento de Bocas a 30 km de la cabecera municipal, ofrece en la jornada de la mañana los grados de preescolar hasta quinto de básica primaria cuenta con 150 estudiantes y seis docentes.

Para iniciar el proceso de investigación se analizaron las Pruebas Saber en el área de Lengua Castellana de los años 2014 y 2015; encontrándose resultados no tan favorables ya que más del 50% de los educandos evaluados estuvieron ubicados en los niveles mínimo e insuficiente.

A continuación, se presenta una tabla donde están expuestos los resultados en porcentajes de las Pruebas Saber 2014 y 2015.

PRUEBAS SABER				
GRADO TERCERO DE BÁSICA PRIMARIA				
	Insuficiente	Mínimo	Satisfactorio	Avanzado
2014	18%	36%	30%	16%
2015	33%	47%	13%	7%

De acuerdo con los resultados de las Pruebas Saber la mayoría de los educandos necesitan fortalecer la competencia de comprensión textual y escritora debido a que presentan falencias en los componentes semántico, pragmático y sintáctico pues no proponen el desarrollo de un texto a partir de las especificaciones del tema, tampoco formulan inferencias con la información expuesta.

También se revisaron los resultados del ISCE, que indican que la institución tiene un promedio de desempeño de 4,21 para el año 2014 y 4,53 para el año 2015; encontrándose deficiencia en todos los componentes evaluados. Teniendo en cuenta este reporte se puede concluir que se ha progresado mínimamente en relación con el año anterior y se debe proponer un plan de mejoramiento en todos los aspectos (académico, administrativo, financiero y comunitario), con el fin de enmendar la calidad educativa de los estudiantes.

Debido a esa problemática identificada a nivel institucional, se presentó este proyecto buscando que los estudiantes desarrollarán habilidades en los procesos de lectura y de escritura a partir del análisis de la historieta; texto que permite el avance de los niveles de comprensión textual para formar rasgos de pensamiento crítico como: reflexión, análisis, propuestas y argumentos de los textos leídos.

Teniendo en cuenta lo expuesto por Ana Teberosky y María Jorquera: “los niños comienzan a tener acceso a un sistema simbólico de significados, a un recurso por medio del cual la experiencia se puede convertir en conocimiento. La relación entre lenguaje y aprendizaje se basa en la interacción entre la adquisición y el uso de la lengua en la construcción del conocimiento a través de hablar y de pensar”¹.

De modo que el maestro al ofrecer a los estudiantes una variedad de material para el desarrollo de la competencia lectora permite aumentar el vocabulario, adquirir mayor conocimiento, mejorar la comprensión y la producción de un texto.

Debido a lo anterior, para potenciar en los estudiantes el aprendizaje y comprensión de lectura y escritura, se propone la historieta como herramienta pedagógica

¹ TEBEROSKY, Ana y JARQUE, María Josep. Interacción y continuidad entre la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura [en línea]. En: Ruta Maestra, 8. Bogotá D. C. 2014. [citado 10 enero de 2016]; p.21. Disponible en Internet: <http://santillana.com.co/rutamaestra/revistas_pdf/ruta_maestra_v_008.pdf >.

pertinente para los educandos de iniciación escolar dado que las imágenes, las onomatopeyas y la presentación en viñetas ayudan a mantener el interés por el texto, además el hecho de seguir una secuencia lógica permite el desarrollo de la inferencia, aspecto necesario en el avance hacia la criticidad.

En consecuencia, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuál debe ser la propuesta didáctica que permita desarrollar procesos de pensamiento crítico mediante la interpretación de historieta con los niños de segundo grado de la IE Aguada de Ceferino sede F Bocas del municipio de Girón? Pregunta que se apoyó en los siguientes cuestionamientos directrices:

- a) ¿Cómo identificar el nivel de pensamiento crítico en el que se desempeñan los estudiantes del grado segundo?
- b) ¿Cómo se caracteriza la didáctica que se implementa en el aula para el desarrollo de los niveles de interpretación crítica de los estudiantes del grado segundo?
- c) ¿Qué procesos didácticos en el aula de clase promueven el mejoramiento de los niveles de análisis crítico de las historietas por parte de los estudiantes?
- d) ¿Cómo la implementación de la propuesta de lectura de historietas contribuye en el desarrollo de los niveles de análisis crítico de los estudiantes de grado segundo?

2. JUSTIFICACIÓN

En la actualidad, el Ministerio de Educación Nacional tiene como objetivo convertir a Colombia en el 2025 en el país más educado de América Latina. Para esto las Instituciones Educativas han de proponer y ejecutar estrategias que permitan el desarrollo de capacidades intelectuales para lograr alcanzar las metas gubernamentales. Según Miriam Rocha “Saber leer es uno de los pilares para la adquisición y la trasmisión del conocimiento en nuestra vida cotidiana, pero también en el mundo académico. Es importante por eso que los niños adquieran y entren en esta habilidad desde que son pequeños, pues a medida que se va avanzando en el itinerario académico el nivel de exigencia se va incrementando, lo que demanda una mayor destreza lectora y escrita”²; teniendo en cuenta lo enunciado es deber de los maestros velar para que en las aulas la lectura sea el cimiento para el desarrollo de las demás áreas. Esta competencia se debe adquirir desde temprana edad para que a medida que se avance en grado, la complejidad sea mayor garantizando que los educandos en procesos de formación respondan de manera efectiva a las necesidades comunicativas contextuales.

Para precisar lo dicho anteriormente Abraham Magendzo³ nos relata que en la década de los setenta el docente tenía la concepción que los estudiantes no traían conocimientos y partían de cero. Como resultado se ofrecía una pedagogía bancaria como la criticada por Freire: “un modelo caracterizado por transmitir verbalmente conocimientos y conceptos en forma reiterada, donde el docente no se

² ROCHA, Miriam. Porque es importante saber leer [en línea] 2012. [citado en octubre 13 2017]. Disponible en: <https://miriamrochadiaz.wordpress.com/2012/04/03/la-importancia-de-la-lectura-generar-habitos-lectores-y-gusto-por-leer/>

³ MAGENDZO, Abraham. Derecho a la educación: una reflexión desde el paradigma crítico y la educación en derechos humanos [en línea]. Centro internacional de formación para la enseñanza de los derechos del hombre y la paz (CIFEDHOP). Junio, 2001. [citado 10 enero de 2016]. Disponible en Internet: <<http://www.cifedhop.org/Fr/Publications/Thematique/thematique9/Magendzo.pdf>>.

preocupaba por el aprendizaje de los educandos se impartía un conocimiento básico y/o superficial”⁴. En la escuela no se enseña a leer desde un pensamiento reflexivo, razonable y argumentado, se entonaban los textos y memorizaban. Esto es importante tenerlo claro para evitar repetir estos errores y llenarlos de contenidos sin mayor significación. La lectura se debe convertir en un hábito no solo dentro de las aulas, esta habilidad debe ser una tarea continua.

En la reflexión que Abraham Magendzo hace sobre la Educación, propone que la enseñanza parta de los preconcepciones:

[...] y se relacione con las competencias lingüísticas. Por lo tanto, es fundamental que los docentes analicen su práctica docente desde esta perspectiva. Una práctica docente que conduce al empoderamiento es aquella en que los intercambios lingüísticos entre la profesora y estudiante, demande exigencia en forma transversal y recurrente desde todas las asignaturas del currículo, no sólo desde la Lengua Castellana⁵.

De acuerdo con esto, la finalidad del proyecto estuvo encaminada en buscar y aplicar estrategias para ayudar a los estudiantes a descubrir y relacionar conceptos, dándole significado en relación con el contexto. Además, desde la interacción con su par se brindaron espacios para argumentar, ser críticos y analíticos en el momento de hacer una lectura.

Asimismo, como lo plantean los Estándares del área de Lenguaje se debe promover en los estudiantes un pensamiento crítico para ampliar las competencias

⁴ FREIRE, Paulo. Pedagogía del Oprimido [en línea]. [citado el 10 de enero de 2016]. Disponible en <http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

⁵ MAGENDZO, Abraham. Derecho a la educación: una reflexión desde el paradigma crítico y la educación en derechos humanos <https://miriamrochadiaz.wordpress.com/2012/04/03/la-importancia-de-la-lectura-generar-habitos-lectores-y-gusto-por-leer/> 2012 [en línea]. Centro internacional de formación para la enseñanza de los derechos del hombre y la paz (CIFEDHOP). Junio, 2001. [citado 10 enero de 2016]; p. 81. Disponible en Internet: <<http://www.cifedhop.org/Fr/Publications/Thematique/thematique9/Magendzo.pdf>>.

comunicativas escritoras y de comprensión textual. Para lograr este propósito se partió de las sugerencias de los lineamientos curriculares: “los sujetos capaces de lenguaje y acción deben estar en condiciones de comprender, interpretar, analizar y producir tipos de textos según sus necesidades de acción y comunicación”⁶. Se consideraron los tres procesos enunciados en los lineamientos curriculares:

- Procesos referidos al nivel intra textual.
- Proceso referido al nivel intertextual.
- Proceso referido al nivel extra textual.

Esto exigió al docente cuestionar su práctica educativa reflexionando la incidencia que tiene en el antes, durante y el después en el desarrollo de los procesos de pensamiento crítico. Como resultado se implementó una propuesta que le ayudó a los educandos a comprender y a recordar la información del texto leído en pro de instaurar una didáctica apropiada para fortalecer las debilidades valiéndose de estrategias enfocadas hacia la generación de una lectura reflexiva y por ende crítica. Frida Díaz sostiene “combinado con las habilidades de comprensión de textos, metacognición y autorregulación”⁷.

De esta manera, se formarán educandos como lo busca el PEI de la institución: “un proceso de desarrollo integral de sus estudiantes para la construcción de su proyecto de vida con sentido humano”⁸, entonces orientar la lectura desde diferentes ámbitos tales como: hacer inferencias, conocer el autor, cuestionar lo formulado forma en el educando un ser crítico.

⁶ HABERMAS, J. Teoría de la acción comunicativa, citado por GRAJALES, Héctor Pérez. Comprensión y producción de textos. Bogotá D.C.: Coop. Editorial Magisterio [en línea]. 2006; p 23. Disponible en <https://books.google.com.co/books?isbn=9582008717>.

⁷ DÍAZ, Barriga Frida, Hernández Rojas Gerardo, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo editorial McGraw Hill 1998; p 70.

⁸ INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO CONVIVIR. Proyecto educativo Institucional; p 4.

El texto seleccionado para la intervención consistió en la lectura de historietas, propuesta orientada a la observación regida por preguntas, la utilización de imágenes en el aula como medio didáctico y divertido para mantener el interés de los educandos, contraste del entorno con lo leído, desarrollo de la escritura partiendo de predicciones, debates donde debía argumentar partiendo de información contextual y textual.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Determinar los niveles de desarrollo de procesos de pensamiento crítico en los estudiantes del grado segundo de la Institución Educativa Aguada de Ceferino, sede F Bocas del municipio de Girón, a partir de una propuesta didáctica basada en la interpretación de historietas.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Indagar el nivel de pensamiento crítico que poseen los estudiantes del grado segundo de la sede F Bocas.
- Problematizar la didáctica que se implementa en el aula, que permita la relación con los niveles de interpretación crítica de los estudiantes.
- Desarrollar actividades didácticas en el aula que permitan mejorar los procesos de pensamiento crítico por parte de los educandos a partir de la lectura e interpretación de historietas.
- Reflexionar en torno a los resultados de la propuesta desarrollada para establecer los niveles de interpretación textual alcanzados por los estudiantes intervenidos.

4. MARCO TEÓRICO

4.1 MARCO REFERENCIAL

Antecedentes de investigación

Con el fin de guiar esta propuesta, se hizo una revisión de los componentes que se necesitan en el desarrollo de estrategias didácticas de los procesos de pensamiento crítico en la lectura. Para esto se indagó en investigaciones, referentes teóricos y planteamientos que permitieron orientar las habilidades de leer en el aula.

Internacionales

Dentro las investigaciones internacionales:

“Pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de los colegios de Carmen de La Legua Callao”⁹. El trabajo se centra en descubrir el pensamiento crítico de los estudiantes del grado quinto se emplea una prueba para el pensamiento crítico, además buscó sensibilizar a la comunidad educativa sobre la importancia de enseñar a analizar, juzgar, cuestionar y decidir en el desarrollo de una sociedad. De acuerdo, a la observación los resultados dejan ver que la mayoría de los estudiantes tienen un nivel promedio en el pensamiento crítico y un mínimo de los educandos alcanza un nivel alto; por otra parte, hace una reflexión sobre la fase según la edad en la que se encuentran los estudiantes

⁹ MILLA VIRHUEZ, Milagros Rosario. Pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de los colegios Carmen de la Legua Callao. Lima, Perú. 2012; p. 94. Tesis para optar el grado académico de Maestro en Educación. Mención en Aprendizaje y Desarrollo humano. Universidad de San Ignacio de Loyola. Facultad de Educación. Programa académico de Maestría en Educación para Docentes de la Región del Callao

(operaciones formales), de acuerdo con, Piaget en esta edad son más asequibles al pensamiento crítico, el desarrollo del proyecto se realizó en un tipo de diseño que consistió en establecer la existencia de asociaciones de investigaciones significativas entre dos variables las de pensamiento crítico y comprensión lectora.

En los resultados se observó la medida de medias y las desviaciones del pensamiento crítico desde las diferentes dimensiones y se encontró que la mayor desviación correspondió a la dimensión de análisis de la información; en la medida de la comprensión lectora, la mayor desviación se encuentra en informar sobre los hechos específicos, interpretar hechos e inferir sobre el autor. Los aportes de esta investigación a la intervención se dieron, pues se observa que desde temprana edad con estrategias didácticas significativas permite generar procesos de pensamiento crítico.

- El cómic en la clase de ELE: una propuesta didáctica de Abal¹⁰ analizó cómo el cómic contribuye a la enseñanza como recurso didáctico que lleva a un aprendizaje efectivo. Inicialmente hace una reflexión acerca del potencial de este texto para resaltar la importancia a la hora de contribuir al aprendizaje de la lengua extranjera. Abordó diferentes aspectos presentes en esta lectura como el factor afectivo, el componente lúdico, el humor, la creatividad, la interculturalidad o las características del lenguaje verbo icónico; luego proporciona una serie de criterios orientativos para contribuir a fijar los objetivos que se deben alcanzar a la hora de diseñar estrategias con esta herramienta. Los resultados contribuyen a un aprendizaje autónomo por parte del estudiante mediante una propuesta de secuenciación didáctica que siga un esquema de prelectura, lectura, post lectura y evaluación. Para esto planteó una propuesta

¹⁰ ABAL, Marina. El cómic en la clase de ELE: una propuesta didáctica (trabajo de grado). Universidad Antonio de Nebrija: España. 2011.

de secuencia con esquemas en la lectura que contribuyen a formar significativamente el aprendizaje.

De esta tesis se puede tomar la secuenciación de las actividades orientadas para integrar la lectura crítica llevándola por tres momentos una prelectura para generar interés y realizar las inferencias por el texto; la lectura con el fin de implementar estrategias para la comprensión; y, una post-lectura para ahondar en la comprensión.

- Bachiller José¹¹ Isaías Barranzuela realizó una investigación denominada: “Comprensión lectora y pensamiento crítico en estudiantes de quinto de secundaria de una institución educativa Militar - La Perla – Callao” en el año 2012, para la universidad San Ignacio de Loyola de Perú.

La propuesta tiene como objetivo determinar la relación que existe entre la comprensión lectora y el pensamiento crítico en los estudiantes del quinto grado de secundaria en el área de Formación Ciudadana y Cívica de la institución educativa. La investigación pretendía hacer un análisis de correlación entre la comprensión lectora y el pensamiento crítico; el docente finalmente concluye que en la conversación que se da entre pares y familia es motivo para que se den estos procesos, además sugiere estimular a temprana edad la lectura a medida que se desarrolla la comprensión de textos mejora procesos de pensamiento crítico.

El diseño de la investigación utilizada fue correlacionada, trató de establecer la asociación significativa entre dos variables del pensamiento crítico y la comprensión lectora; los resultados al analizar los datos de la variable de

¹¹ BACHILLER, José. Comprensión lectora y pensamiento crítico en estudiantes De Quinto De Secundaria de Una Institución Educativa Militar - La Perla – Callao. Universidad San Ignacio de Loyola. 2012.

pensamiento crítico en las diferentes dimensiones del pensamiento y análisis desvían implicaciones de proponer y argumentar; en cuanto a la comprensión lectora los datos muestran una dispersión en las dimensiones: informar sobre los hechos, interpretar hechos e inferir sobre el autor, concluyendo en la media de la frecuencia que 126 estudiantes se encuentran en un nivel alto de pensamiento crítico y 115 estudiantes se encuentran debajo del nivel medio de la comprensión lectora de los 153 alumnos .

Nacionales

- Igualmente orientó la tesis de Samboni, Nieto, Argote y Ruiz¹², desarrollaron estrategias para el pensamiento crítico en la educación no formal. Orientada desde una investigación cualitativa cuyo objetivo fue interpretar unos hechos pedagógicos para comprender si era posible construir un pensamiento crítico, para esto implemento técnicas como la observación participante y la entrevista estás permitieron el registro de los acontecimientos y el acercamiento con los participantes, creando un ambiente de confianza de manera que los resultados les permitieron concluir después de analizar las autobiografías que muchos de los estudiantes se iniciaron en una educación formal, donde el docente les enseñaba de manera severa con una educación tradicional donde los alumnos eran callados y no podía opinar.

Los resultados de la investigación dejaron ver que los educandos en las etapas iniciales de escolaridad recibieron una educación tradicional que oprime y esclaviza, entonces los alumnos de educación no formal al recibir una enseñanza reflexiva ayudan a formar una comunidad que transforma en beneficio de la humanidad; este

¹² SAMBONI, Ana; NIETO, Nancy; ARGOTE y RUIZ, Antimo. Construcción de pensamiento Crítico: alternativa de desarrollo social a Través de La educación no formal en algunos habitantes de La vereda “Buenavista” del municipio de Cajibío, departamento del Cauca (tesis de grado). Instituto Pedagógico de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. 2015.

proyecto aporta a la investigación una reflexión sobre la transformación de los espacios para generar pensamiento crítico.

a) Chacón Méndez¹³, realizó una propuesta para favorecer la formación de lectores en primer grado de básica primaria a partir del desarrollo de talleres pedagógicos sobre lectura de cómics, orientada desde una investigación acción con unos instrumentos de observación, talleres pedagógicos y grabaciones que tenían como finalidad encontrar la relación y pertinencia que tiene el aprendizaje desde un enfoque hermenéutico que le permitió la observación de los participantes con el fin de analizar cómo interpretaban y que significado tenía para ellos la lectura en diferentes situaciones con el uso del comic, además agudizar los sentidos sobre cómo se forman los niños lectores de textos en los primeros años de escolaridad detectando algunas características que tiene un niño lector.

De igual manera se evidenció en los resultados un interés por la lectura de historietas ya que esta lectura permite que los educandos hagan una relación de la lectura con la escritura alfabética con un proceso de enseñanza y aprendizaje.

b) Delgadillo¹⁴ buscó resaltar el uso del cómic en el aula como estrategia didáctica para la comprensión de la lectura crítica, descubriendo procesos que inciden en el desarrollo de esta habilidad en los estudiantes. A partir de la lectura de historietas, orientada bajo una investigación de tipo descriptivo-exploratoria, que buscaba examinar la inclusión de este texto en el aula de clases con este tipo de investigación pretendió recoger los datos que le ayudaron al análisis, desde un enfoque de investigación- acción desarrollado en tres fases esenciales:

¹³ CHACÓN MÉNDEZ, Adriana Matilde. Lectores de Cómics: Constructores de Sentido. 2016. Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Facultad De ciencias y educación maestría en pedagogía de la lengua materna. Bogotá D.C.

¹⁴ DELGADILLO PÉREZ, Diego Mauricio, et al. El cómic: un recurso didáctico para fomentar la lectura crítica. 2016.

observar, pensar y actuar, con proceso de espiral sucesivos en ciclos, de modo que al realizar la lectura encontró que los alumnos tienen que hacer la relación de la imagen con la escritura, además al reflexionar y comprender la estructura global permitió hacer una lectura desde los tres niveles de comprensión.

De este proyecto se puede tomar la finalidad que buscó el autor, porque el proyecto desarrollado con los niños del grado primero tenía la finalidad de realizar una lectura crítica; partiendo de leer las imágenes que ofrece el cómic para alcanzar la criticidad al leer un texto, además la relación de la lectura con las imágenes que permite un análisis del texto para dar argumentos y formar procesos de pensamiento crítico.

Locales. En los referentes locales se citan los siguientes proyectos:

- c) Armenta¹⁵ le apuesta a la lectura de la historieta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural. Esta investigación pretendía que el estudiante desde la lectura del cómic tomará conciencia sobre la misma y aprendiera a realizar argumentos desde lo leído; además reflexionará sobre la importancia que tiene la criticidad basada en la lectura al dar una opinión. Entonces presentó a los participantes una propuesta que consistía leer este texto buscando desarrollar la argumentación por medio de talleres, además fue una alternativa para comprender los textos mediante las 22 técnicas para la lectura crítica de Daniel Cassany. La propuesta fue desarrollada en nueve talleres estructurados en dos partes (etapas de identificación y etapas de desarrollo). En la intervención de la propuesta se encontró: en cuanto a los saberes previos y la nueva información deben estar relacionados con el ¿por

¹⁵ ARMENTA, Castellanos Yannit Irene Lectura de historietas: Apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural (tesis de grado). Universidad Industrial de Santander. 2015.

qué? Y el ¿para qué?, generando condiciones de intencionalidad; además es interesante para el lector cuando se relaciona; sugiere pautas para formar un lector crítico se necesitan desarrollar rasgos con unas condiciones. Esta propuesta es de beneficio a la intervención, pues al ampliar estrategias en el aula con los textos discontinuos desarrollan procesos de comprensión.

- d) Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico. Este proyecto se orientó en la Investigación Acción, realizado desde un diagnóstico elaborado a partir de un cuestionario y una observación participante que pretendía evaluar el nivel de lectura crítica. El maestro trabajó con los medios de comunicación, buscaba analizar la forma como los medios de comunicación abordan, informan, piensan y hasta hacen parte del conflicto tal y como lo vivimos en Colombia, haciendo una reflexión sobre la fuente que los provee y la comunicación del discurso. Los resultados generaron cambios en el pensamiento crítico, además otra nueva forma de hacer la clase con una didáctica llevando a los educandos a pensar. Es pertinente para la propuesta que se ejecutó pues tiene relación de la lectura crítica en el impacto que se busca obtener en los estudiantes¹⁶.
- e) Diseño de una unidad didáctica para el fortalecimiento y el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de Educación Multigrado, tercero-quinto de Primaria del centro Educativo Rural La Milaña. Con este proyecto se pretendió optimizar la comprensión de la lectura de los educandos y diseñar estrategias didácticas para la comprensión de la lectura crítica, presentó talleres desde los diferentes niveles (nivel literal, nivel inferencial y nivel crítico), buscaba que los estudiantes realizaran una lectura desde los diferentes niveles de

¹⁶ MANTILLA FORERO, Luis Alfredo. el aula de clases como un espacio generador de pensamiento crítico. En: revista UIS humanidades, v. 39, n. 1, jun. 2012. ISSN 2145-8510. Disponible en: <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistahumanidades/article/view/2640/5064>.

lectura con el fin de desarrollar el pensamiento crítico, pretendiendo así, mejorar los resultados de las Pruebas Saber de la institución.

De acuerdo con los resultados, el proyecto desarrolló los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico. La población realizó una lectura que establece los saberes previos con el contexto, además en la interpretación de un texto hizo el análisis al momento de comprender el contenido; en cuanto al nivel crítico el estudiante asumió una lectura crítica frente a una problemática del contexto. Esta propuesta es pertinente para el proyecto, porque sugiere para el desarrollo de la lectura crítica desglosar cada uno de ellos partiendo desde la comprensión de palabras para que el estudiante comprenda el texto generando pensamiento crítico con la lectura de historietas¹⁷.

4.2 MARCO CONCEPTUAL

4.2.1 El pensamiento crítico como una posibilidad para ejercer la autonomía.

¿Qué es el pensamiento crítico? Se debe adentrar en la historia para retomar los esbozos de Luis Mantilla¹⁸, quien habla del pensamiento crítico, con base en la obra de Immanuel Kant. Este último, sostiene que la razón es un juez que busca el conocimiento de la verdad con su propia ciencia y que el sujeto la reelabora de acuerdo con su saber y por esto debe ser educada¹⁹. Siguiendo a Kant, se debe estimular a los estudiantes a través de la lectura para crear criterios propios y veraces de manera que lo expresen sin temores y respondan a la necesidad comunicativa del momento.

¹⁷ BERMÚDEZ, Danitza, RUIZ Delcy y RAMÍREZ Dayana. Diseño de una unidad didáctica para el fortalecimiento y el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de Educación Multigrado, tercero-quinto de Primaria del centro Educativo Rural La Malaña. Universidad Industrial de Santander.

¹⁸ MANTILLA, Luis Propuesta. Pedagógica para hacer de la clase de Lengua Castellana un espacio generador de pensamiento crítico (Proyecto de grado) [en línea]. 2009. [Citado en enero 23 de 2016]. Disponible en: repositorio.uis.edu.co/jspui/bitstream/123456789/9942/2/136109.pdf

¹⁹ KANT, Immanuel. ¿Qué es la Ilustración? Madrid, Alianza Editorial. 2004.

*Para Jacques Boisvert, “el pensamiento crítico es considerado un proceso, no es tan sólo pasivo, si no que consta de una alternancia entre las fases de análisis y las de acción. El autor divide el proceso en cinco fases. Un acontecimiento desencadenante se manifiesta sobre todo en forma de una situación que no atendió, positiva o negativa, que provoca incomodidad y perplejidad en el sujeto. Después, éste evalúa la situación para definir el objeto de sus preocupaciones. La tercera fase es de exploración, en el curso de la cual hay una búsqueda de explicaciones o de soluciones con el fin de reducir el sentimiento de incomodidad que experimenta. La fase cuarta consiste en concebir diferentes perspectivas para que surjan formas de pensar y de actuar que convengan en dicha situación. La fase final es de integración de ideas y sentimientos contradictorios: la resolución de la situación conlleva una imprecisión de un trabajo bien hecho y de satisfacción”.*²⁰ Según éste autor la formación del pensamiento crítico es un proceso que requiere de direccionar diversas estrategias para que los educandos fortalezcan las diferentes habilidades básicas de la comunicación y las dispongan de manera efectiva para responder a las diversas situaciones contextuales que se presentan.

La falta de entendimiento dice Kant,²¹ se da porque hay poco deseo para adquirir conocimiento convirtiéndose es una debilidad que limita al sujeto para comprender una lectura y su entorno negándose la posibilidad de hacer análisis reflexivo de las situaciones emergentes. A esto también se le suma el miedo a ser autónomos, dependientes de situaciones voluntarias e involuntarias.

Por otra parte, Cassany expone “el pensamiento crítico busca fortalecer la responsabilidad en las ideas propias, la tolerancia a la de los otros y el intercambio libre de opiniones, de modo que constituye un elemento básico en la formación de la ciudadanía democrática”.²² Lo expuesto por este autor refuerza lo dicho

²⁰ BOISVERT, Jacques. La formación del pensamiento crítico. México 2004; p. 20

²¹ *Ibíd.*, p. 1

²² CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Editorial Anagrama. Barcelona; p. 70

anteriormente sobre la importancia de fomentar en la población el desarrollo de la criticidad para garantizar una colectividad más consiente del aporte de cada ciudadano en la construcción de una sociedad democrática y con mayor libertad.

Posteriormente, Cassany continúa la exploración con la pedagogía de Freire, que conduce su pensamiento hacia la reflexión del acto de leer, no como un hecho de dominio sino una herramienta que da pautas para actuar en sociedad. Él “sostiene que la educación es una forma de liberación del ser humano y la literalidad es una herramienta esencial para vivir, se concibe como un conjunto de prácticas que pueden ser utilizadas tanto para habilitar como para inhabilitar a las personas”²³. De acuerdo con lo expuesto el Lenguaje permite reflexionar sobre los sentimientos y las opiniones, adoptando conciencia crítica para mejorar el entorno.

Además, el autor reflexionó sobre la pedagogía crítica que Freire propone desde la escuela. Una alfabetización en toda la educación, mirando el currículo como propósito para analizar los planes desarrollados fuera del aula, ayudando a tomar conciencia de que toda actividad que se emprenda tiene un fin común. De igual manera, Cassany²⁴ indica que leer críticamente es evaluar y proporcionar la importancia al texto teniendo una idea clara para dar una opinión de él.

Ahora bien, Cassany afirma que los individuos postulan la lectura desde una concepción errónea, creen que leer es ponerle sonido a la letra callada, de tal manera que se convierte en una actividad mecánica que no ejecuta la comprensión. Sin embargo, este ejercicio debe ir más allá, de manera que se puedan desarrollar unos procesos cognitivos que lleven a la comprensión, tales como: “anticiparse a lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos, hacer una hipótesis y

²³ FREIRE P. y MACEDO, D. Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad, citado por CASSANY, Daniel. Los significados de la comprensión crítica [en línea]. En: Lectura y Vida, 26/3, 32-45, Buenos Aires, septiembre. 2005. p. 69. [citado 12 enero de 2016]. Disponible en Internet http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf

²⁴ *Ibíd.*, p. 81

verificarla, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere y construir un significado”²⁵ . El acto de leer con sentido crítico es un proceso que unifica y transforma. Acorde con lo propuesto el maestro en el aula necesita propiciar espacios para la lectura y escritura adecuando los escenarios integrados con un propósito definido.

Asimismo, Colomer enseña que el acto de leer es una interpretación personal y global de la información con habilidades que le ayudan a comprender. “En primer lugar, el lector construye el significado del texto de acuerdo con su conocimiento y su interés por la lectura²⁶. Entonces, no se trata solo de leer para extraer la información, se busca un análisis a profundidad para que ese deseo por la lectura permita una mirada desde la construcción de significados que enriquezca al lector y lo haga cada vez más listo para exponer sus puntos de vista frente a una situación cotidiana.

Igualmente, Colomer²⁷ afirma que hoy en día el acto de comprender la lectura es una preocupación de la escuela, pues se tienen que realizar una serie de procesos secuenciados con el ánimo de facilitar la interpretación. Por esto, propone la interrelación de tres factores: el lector, el autor y el contexto con una interacción entre sí buscando interpretar la información.

La autora sugiere unos pasos para comprenderla: es valioso revisar los presaberes con el propósito de entender de modo que ese recorrido tome una dinámica de comparar el texto con su concepción, se puede también plantear debates en clase sobre los conocimientos previos, esto favorece la comprensión. Es necesario evitar

²⁵ CASSANY, Daniel. Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea [en línea]. Barcelona: Anagrama colección Argumentos. 2006. P 21. Disponible en <https://www.upf.edu/documents/2853238/2861718/Lenguaje06.pdf/7674fb06-75f2-4096-95cb-cd2783390931>

²⁶ *Ibíd.*, p. 6-15.

²⁷ COLOMER, Teresa. Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela. Fondo de cultura Económica, 2005; p. 10.

la dispersión del tema, estimular la explicación y organizar los subtemas e interrogantes. De igual manera es de suma importancia que el educando descubra el vocabulario desconocido y haga acuerdos con el contexto de la información. En lo referente al proceso de integración e inferencias, se debe desarrollar desde el momento en que se aborda, es decir, a partir de las suposiciones lógicas que están explícitas en el texto.

Considerando ahora, el análisis de lectura que tienen los estudiantes es oportuno mencionar la revista de colección de “Aportes para la Enseñanza de la Lectura”.²⁸ El artículo versa sobre la prueba SERCE que evaluaba la comprensión y criticidad que poseen los educandos del grado tercero y sexto. En el estudio participaron diferentes especialistas de la práctica pedagógica entre estos el profesor Jurado, quien concluyó que la dificultad en el aprendizaje proviene de diversos factores como el texto, el contexto social y el nivel cognitivo del lector; él afirma que para despertar la interrelación con el mismo ha de ser de interés de los niños, además hace referencia a la acción de leer, acerca de y cómo realizar la interpretación con esquemas ya elaborados y de complejidad acorde al grado y edad.

Por otra parte, Cooper da unas pautas para tener presentes al leer un texto con el fin de desarrollar habilidades para alcanzar una lectura crítica estas son: “conocer los elementos para anticipar la información que necesita, elaborar un mapa de la historia y por último realizar preguntas relacionadas con lo leído para que se entienda la estructura del relato. Además, con el fin de despertar el interés, el maestro puede realizar debates de los elementos del texto”²⁹. De acuerdo con esto leer es un dominio que requiere de una serie e interrelaciones cognitivas.

²⁸ ATORRESI, Ana; CENTANINO, Ivanna; JURADO, Fabio.; MARTINEZ, Ricardo. y PARDO, Carlos. Aportes para la enseñanza de la Lectura. Santiago: Salesianos Impresores S.A [en línea]. 2009. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180220s.pdf>

²⁹ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Visor. 1998.,p. 342.

4.2.2 La lectura como exploración del mundo de manera crítica. Para el desarrollo de esta secuencia se planteó una serie de actividades encaminadas a que los educandos hicieran una lectura crítica, por esto se toma como referente lo planteado por Cassany: “Todavía hoy, muchas personas creen que leer consiste en moralizar la grafía, en “devolver la voz a la letra callada”. Se trata de una concepción medieval, que ya hace mucho que la ciencia desechó. Es una visión mecánica, que pone el acento en la capacidad de descodificar la prosa de modo literal. Sin duda deja en un segundo plano “la comprensión más moderna y científica de la visión de que leer es comprender”³⁰.

De acuerdo con lo planteado por Cassany la lectura se ha tomado desde la alfabetización como la decodificación y que con el simple hecho de recitar una palabra sin comprender el texto se da por entendido que los estudiantes han alcanzado el proceso lector, desconociendo la profundidad de las palabras allí expuestas y los niveles de complejidad que se van desarrollando a medida que se enriquece esta habilidad.

Debido a esto, el acto de enseñar a leer críticamente tiene relación con el saber comprender e interpretar los textos así lo propone ICFES, “ los estudiantes deben tener herramientas para saber leer los dos tipos de textos: continuos que se leen en forma ordenada (frases, párrafo y capítulos) y los discontinuos que se establecen de diferentes formas dando sentido desde los tres niveles, en el primero identifica los contenidos del texto; en el segundo lo entiende y articula; el tercero da sentido global reflexionando y evaluándolo”³¹. Entonces ¿qué

³⁰ CASSANY, Daniel. De tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea, Editorial Anagrama, Barcelona, 2006; p. 21.

³¹ Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES. Módulo de Lectura Crítica [en línea]. [febrero 3 de 2017]. Disponible en <http://www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/saber-pro-estudiantes-y-padres/estructura-general-del-examen/modulos-saber-pro-2016-2/modulos-primera-sesion-competencias-genericas-12/2336-guia-de-orientacion-modulo-de-lectura-critica-saber-pro-2016-2/file?force-download=1>

hacer desde el aula, para enseñar a leer críticamente?, para esto Josette Jolibert³² propone tres momentos: primero saber la relación que tiene la lectura con la escritura; el segundo, conocer cómo el niño aprende y la relación desde el aprendizaje; el tercero es el funcionamiento habitual que da la escuela en la relación enseñanza aprendizaje.

Para hacer una lectura crítica y mirando el funcionamiento de la escuela con el aprendizaje Cassany³³ propone analizar una lectura desde veintidós técnicas que ayudan a entender críticamente un texto y reflexionar sobre el mismo. Por tal razón, para hacer un aprendizaje significativo en la lectura hay que tener presente la didáctica de la labor educativa, presentando textos específicos y apropiados para la edad del estudiante, además de diseñar estrategias oportunas para el análisis crítico de los textos.

4.2.3 Un significado a través de la imagen. Actualmente, el entorno siempre está rodeado de imágenes y los estudiantes están enfrentados a la lectura de este tipo de texto, por tanto, la escuela necesita propiciar didácticas que favorezcan el aprendizaje para beneficiar la comprensión del mundo que los rodea. Maite Pró en su texto Aprender con imágenes afirma: “La imagen ha desbordado los límites de la palabra escrita y se ha convertido en una forma específica de comunicación. Actualmente la imagen domina en la cultura de hoy en día. Las nuevas generaciones están acostumbradas a contemplar muchas imágenes pero no las asimilan.”³⁴ Lo expresado por esta autora remite a la importancia de implementar en el aula estrategias para la correcta interpretación de este material ya que es muy usual en el contexto donde los niños se desarrollan. El maestro debe indagar sobre

³² JOLIBERT, Josette, et al. Formar niños lectores y productores de textos. Chile, Hachette, 1991.

³³ CASSANY, Daniel. De tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea, Editorial Anagrama, Barcelona, 2006, p. 21.

³⁴ PRÓ, Maite. Aprender con imágenes. Buenos Aires: Paidós. p. 27

el cómo enseñar desde la lectura de la imagen enfocada a un sentido crítico que permita el análisis y procesamiento de la información allí expuesta.

De acuerdo con esto, María Helena Camba expone lo siguiente sobre cómo realizar la lectura crítica de imágenes partiendo desde un proceso global:

- “Se tiene una visión de conjunto.
- Se analizan los objetos que la componen y su relación interna.
- Se interpreta su significado (teniendo en cuenta que son portadoras de símbolos visuales y de mensajes y pueden generar diferentes significados)”³⁵.

Además, propone la imagen para que sea leída desde la interpretación, enumeración y descripción, sugiriendo que este texto sea una estrategia para estimular los procesos de comprensión global.

También teniendo en cuenta la pedagogía propuesta por Pestalozzi que “Consiste en hacer que el proceso de desarrollo humano (sensitivo, intelectual y moral) siga el curso evolutivo de la naturaleza del niño, sin adelantarse artificialmente al mismo. La educación es vista como una “ayuda” que se da al niño en este proceso para que se realice bien, y la actividad educativa y docente es vista como un “arte”. Es de vital importancia en la pedagogía de Pestalozzi su método de la intuición a través del cual se desarrolla todo lo visto anteriormente. “El fin es la meta que debemos conseguir, el método intuitivo es el camino correcto que debemos seguir”³⁶ uniendo los aportes de estos dos teóricos podemos sustentar la importancia de hacer uso de imágenes y textos contextualizados que permitan a los estudiantes elaborar

³⁵ CAMBA, María Helena. Lectura de Imágenes [en línea]. Disponible en [http://aal.idoneos.com/revista/ano_10_nro._10/lectura de imágenes/](http://aal.idoneos.com/revista/ano_10_nro._10/lectura%20de%20im%C3%A1genes/)

³⁶TDEA, Milena, Para Aprender a enseñar hay que aprender a aprender, en blog virtual [en línea], octubre 2012, [citado 1 octubre 2017]. Disponible en: <<http://lamuneka-181.blogspot.com.co/2012/10/johann-heinrich-pestalozzi.html>>

intuiciones e inferencias habilidades que se anteponen para el avance hacia la criticidad.

4.2.4 Secuencia Didáctica: coherencia de la práctica docente en el aula. Para Anna Camps: La secuencia didáctica es una unidad de enseñanza de la composición (oral, escrita) que definimos por las características siguientes:

- *“Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto (oral, escrito), y que se desarrolla durante un determinado periodo de tiempo más o menos largo, según convenga.*
- *situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.*
- *Se plantean unos objetivos de enseñanza y de aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación”³⁷.*

De acuerdo con esto la secuencia didáctica permite organizar un trabajo direccionado al alcance de unos objetivos que favorecen los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo relación entre sí, con una evaluación que permita que los educandos avancen de manera significativa hacia la ampliación del conocimiento.

Al igual el “Programa de educación rural”, proporciona orientaciones cómo la producción de secuencias didácticas que permiten aprovechar los espacios del aprendizaje con estrategias en la enseñanza, la evaluación y el trabajo colaborativo que apunta a fortalecer el conocimiento didáctico, promueve la coherencia y relación en el aprendizaje buscando potenciar en los educandos sus saberes y en el docente brinda pautas para realizar una planeación reflexionando sobre la

³⁷ CAMPS, Anna. Proyectos de lengua: entre la teoría y la práctica. Tomado de Cultura y Educación. 1996. p. 3

orientación de los saberes haciendo una planeación coherente y relacionada entre los contenidos.

En cuanto a la estructura, la secuencia didáctica según Melina Furman³⁸, se divide así: primero se hace una breve introducción, segundo una visión general de la propuesta, tercero la propuesta de intervención dividida en fases y sesiones, cuarto la evaluación y bibliografía que sustentan el desarrollo de esta.

4.3 MARCO LEGAL

A continuación, se listan unos documentos legales que sustentan el desarrollo del proyecto.

Ley general de Educación 115

En el Título 1 el artículo 5 de conformidad con el artículo 67 plantea en los fines de la educación en el literal uno y cinco el desarrollo de personalidad desde una formación integral con la adquisición de un conocimiento científico y técnico.

“El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que le imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” con “La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber”³⁹.

³⁸ FURMAN, Melina. orientaciones técnicas para la producción de secuencias didácticas para un desarrollo profesional situado en las áreas de matemáticas y ciencias. Colombia 2012

³⁹ COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley general de Educación 115; p. 101

La constitución General de Educación

En el capítulo 2 del artículo 67 plantea unos derechos y deberes “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. En el artículo 70 proclama “El Estado tiene el deber de promover y fomentar el acceso a la cultura de todos los colombianos en igualdad de oportunidades, por medio de la educación permanente y la enseñanza científica, técnica, artística y profesional en todas las etapas del proceso de creación de la identidad nacional”⁴⁰.

Lineamientos Curriculares

Los lineamientos curriculares son concebidos como “puntos de apoyo y de orientación general frente al postulado de la ley que nos invita a entender el currículo como “..... un conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación y construcción de la identidad cultural nacional, regional y local.... “(Artículo 76)”.⁴¹ Este fundamento teórico tomado del documento del MEN de Lengua Castellana proponen la construcción de conocimientos desde el significado en contextos, guardando relación con los aspectos socioculturales, para esto plantea unas competencias que permite orientar la práctica pedagógica en la disciplina.

- Nivel Literal: la lectura se interioriza desde el acercamiento al texto.
- Nivel Inferencial: en este nivel el lector hace suposiciones y conclusiones más allá del texto.

⁴⁰ *Ibíd.*, p.110.

⁴¹ MEN. Lineamientos Curriculares Santa Fe de Bogotá, Distrito capital. 199 8., p. 9

- Nivel de comprensión Crítica: Al alcanzar este nivel el lector elabora argumentos para realizar crítica del texto, propone sugerencias e ideas que cimentan o pone en duda lo expuesto, para llegar a esto debe haber todo un proceso cognitivo.

Estándares Básicos de Competencias de Lengua Castellana

Los estándares son planteamientos claros y públicos que permiten juzgar el rendimiento académico de un estudiante y/o una Institución, se basan en unos criterios específicos que se deben adquirir durante el paso por un proceso de formación. Al igual que los lineamientos curriculares los estándares “se constituyen en una guía para: El diseño del currículo, el plan de estudios, los proyectos escolares e incluso el trabajo de enseñanza en el aula, la producción de textos escolares...., el diseño de prácticas evaluativas..., la formulación de programas y proyectos”⁴². Debido a esto el documento se tomó como elemento fundamental en la construcción de la secuencia didáctica y los talleres investigativos con los que se realizó la intervención.

PEI de la Institución Educativa Aguada de Ceferino

La IE Aguada de Ceferino plantea en el PEI “ofrecer a la población estudiantil una formación integral, que les permita el desarrollo de competencias conceptuales, que responden al saber, procedimentales que tienen relación con el hacer y actitudinales donde se forme un ser con valores para interactuar de manera efectiva dentro de la sociedad”.⁴³ Criterios tenidos en cuenta para el desarrollo de las actividades pedagógicas durante el proceso de intervención.

⁴² MEN. Estándares Básicos de Competencias. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá. 2006.; p.11

⁴³ Comunidad educativa Aguada de Ceferino. San Juan de Girón 2014; p. 10

5. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 DESCRIPCIÓN Y ESCENARIO DE LOS PARTICIPANTES

La Institución educativa Aguada de Ceferino de la sede F Bocas, cuenta con una matrícula de 150 estudiantes para el año 2016, allí se atiende población de los grados de preescolar hasta quinto de básica primaria.

De acuerdo con el registro de la matrícula, el grupo de estudiantes con los cuales se realizó la investigación pertenecen al estrato uno del Sisben, el ingreso económico es limitado porque la mayoría de los padres obtienen el sustento de la explotación minera. Dicho trabajo no está sujeto a un salario y depende de las condiciones del clima. Así, los ingresos quedan abolidos cuando hay altas temperaturas.

Del mismo modo, cabe señalar que en la formación académica el 95% de los padres de familia solo han cursado hasta quinto de primaria y el 5% restante no están alfabetizados, lo cual influye en el desempeño académico de la población estudiantil pues no tienen acompañamiento en la casa para hacer sus tareas.

Asimismo, es necesario indicar que el entorno donde está ubicada esta población es un paisaje rural, un caserío situado a la ladera de dos ríos; esta situación topográfica es un factor determinante en la cultura de los habitantes ya que tanto adultos como niños pasan la mayoría de tiempo en el río, se presenta inasistencia y poco compromiso en las actividades académicas.

Los estudiantes con quienes se desarrolló la propuesta se encuentran entre las edades de seis a siete años, grupo conformado por cuatro niñas y trece niños,

dentro de los cuales hay un niño de ocho años al que se le dificulta el aprendizaje, pues no posee una estructura del lenguaje desarrollada para su edad. Los estudiantes presentan un desarrollo cognitivo en la fase operacional. Respecto a esto, Piaget dice: “Aprenden cómo interactuar con su ambiente de una manera más compleja mediante el uso de palabras y de imágenes mentales. Esta etapa está marcada por el egocentrismo, o la creencia de que todas las personas ven el mundo de la misma manera que él o ella”⁴⁴.

Esta propuesta fue realizada con los estudiantes de Segundo grado de la Institución Educativa Aguada de Ceferino de la sede F Bocas, se llevó a cabo desde una perspectiva cualitativa, metodología que permitió al investigador ser un observador participante durante el proceso de intervención.

⁴⁴ MALENA. Etapas del desarrollo Cognitivo Según Piaget. [en línea]. 2009. [Citado en enero 23 de 2016]. Disponible en: <http://aprendiendomatematicas.com/etapas-de-desarrollo-cognitivo-segun-piaget/>

6. CRITERIOS ÉTICOS

Para la aplicación de esta propuesta pedagógica, se tuvieron en cuenta los criterios éticos que favorecen las buenas prácticas respetando los derechos de cada uno de los estudiantes que participaron en el desarrollo del proyecto titulado: ***El Desarrollo de Procesos de Pensamiento Crítico mediante la Interpretación de historietas con los niños de segundo grado de la Sede F Bocas de La IE Aguada de Ceferino en el municipio de Girón,*** entre ellos se tiene como evidencia y respaldo:

1. La carta de consentimiento informado de la Institución Educativa Aguada de Ceferino en la cual se especifica que la docente Alba Lucia Barajas Lizcano. (Anexo F).
2. Los padres de familia aprueban y firman el consentimiento que sus hijos para que pueden quedar registrados en videos y archivados del proyecto. (Anexo F).
3. Los estudiantes firmaron y aceptaron el asentamiento que explicaba quién iba a dirigir a desarrollar el proyecto y cuáles eran las estrategias que se iban a desarrollar en la implementación del proyecto.
4. La docente investigadora se ha documentado y ha desarrollado el curso de buenas prácticas que se encuentra en la dirección <https://pphi.nihtraining.com/uses/login.php>, también se analizó y conoció el documento ABC para proteger los datos personales ley 1582 de 2012. (Anexo G).

7. METODOLOGÍA

7.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

La presente intervención se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, el cual se caracteriza por ser una observación de campo que permite extraer información y adquirir datos de acuerdo a la realidad; según Gloria Pérez⁴⁵ de la corriente británica, la investigación nos habla de una interacción social que busca dar una solución a problemáticas presentes en las relaciones sociales, y culturales generando interacción con la comunidad; en Latinoamérica se ha asumido como un ejercicio participativo que desde la puesta en escena de diversas estrategias locales se afrontan situaciones de la comunidad. De acuerdo con esto en la investigación cualitativa el observador participa activamente con acciones que contribuyen a mejorar la problemática.

María Eumelia Galeano⁴⁶ hace énfasis en la labor que tiene el investigador como aquel participante quien valora los escenarios, las personas, los contextos, los grupos y las organizaciones, ya que son parte fundamental para determinar el direccionamiento de la propuesta, así como para comprender la situación problemática desde muchas de sus dimensiones.

Por otra parte, el investigador debe tener un amplio empoderamiento del saber en relación con la temática a investigar, ya que durante el proceso de desarrollo de la

⁴⁵ PÉREZ, Gloria. Investigación Cualitativa Retos e Interrogantes II Técnicas y Análisis de Datos. Colección Aula Abierta. Dirección: M. Antonia Casanova. Segunda Edición 1998. Editorial la Muralla (Madrid).

⁴⁶ GALEANO, María. Estrategias de Investigación Social Cualitativa, El Giro en la Mirada. La Carreta Editores. Medellín, 2004.

intervención pone en juego estrategias que le permitirán reflexionar sobre su quehacer.

Estas ideas se complementan con los aportes que realiza José Ignacio Ruíz⁴⁷, quien propone como objetivo de este tipo de investigación, captar el significado, los procesos, comportamientos y actos de una comunidad; además ha de emplearse un lenguaje apropiado que permita describir y analizar lo investigado, para ello propone el uso de metáforas, conforme con esto el investigador en su interacción y participación ha de realizar un proceso detallado y cauteloso para dar una solución propicia al problema que desea solucionar.

Estas miradas actúan en total coherencia Carlos Sandoval⁴⁸ afirma que la dinámica de la investigación relaciona al investigador con el objeto de estudio para generar la solución de un problema *a través de sus interpretaciones y análisis, es en suma una creación compartida de una realidad desde una lógica propia del ser humano.*

7.2 DISEÑO METODOLÓGICO

En cuanto al diseño metodológico de la propuesta se fundamentó bajo los lineamientos expuestos por James McKernan quien afirma que el investigador, una vez ha realizado la observación de los datos, debe hacer un análisis planteando tres pautas: 1) la naturaleza de la tarea específica de investigación-acción, 2) la base teórica del método, y 3) la secuencia de procedimiento al “hacer análisis de la intervención”⁴⁹. De acuerdo, con los hallazgos encontrados en la observación se categorizará para interpretar la información, para direccionar una estrategia con

⁴⁷ RUÍZ, José. Metodología de la Investigación Cualitativa. Segunda Edición. Universidad de Deusto. Serie Ciencias Sociales, vol 15. Bilbao 1999.

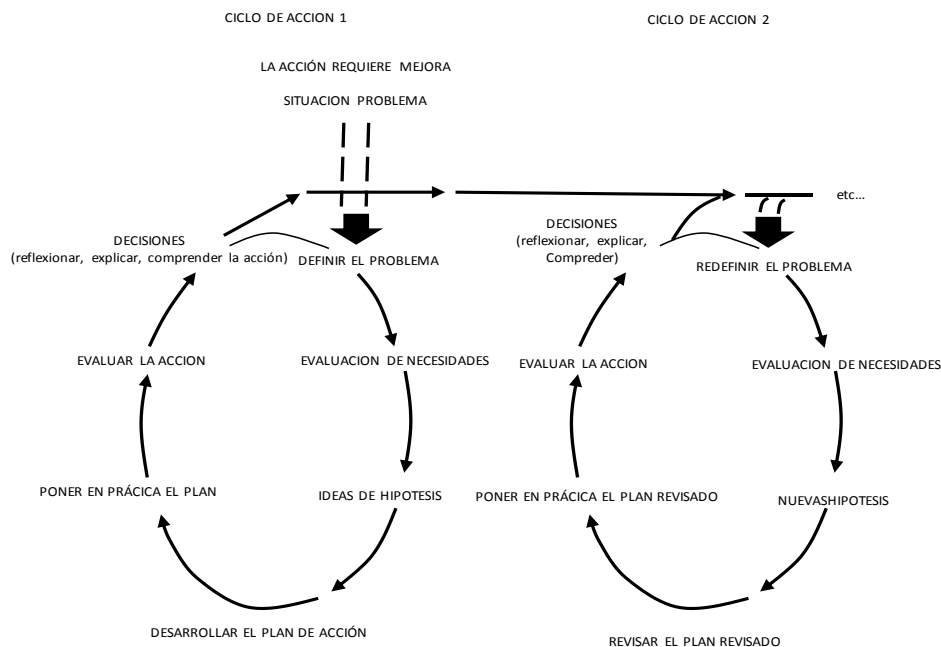
⁴⁸ CASILIMAS, Carlos. Proceso de Investigación Enfoque Cualitativo. Maestría en Pedagogía. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. 2013. P 41

⁴⁹ MCKERNAN, James. Investigación Acción Currículum. Ediciones Morata. 1999. P 242

acciones encaminadas a fortalecer las debilidades orientada con teóricos que aporten a la propuesta para fortalecer el desarrollo de procesos de pensamiento crítico en la lectura de los estudiantes.

La investigación–acción, dice Mckernan “El observador participante reúne los datos tomando parte en la vida diaria del grupo o de la organización que estudia, observa a las personas que está estudiando para ver a qué situaciones se enfrenta de ordinario y cómo se comportan en ellas. Entabla conversación con alguno de los participantes en esta situaciones o con todos ellos y descubre sus interpretaciones de los acontecimiento a que él ha descrito”.⁵⁰ Esto le dará herramientas al observador participante para reconstruir conocimientos y reelaborar estrategias para mejorar la práctica pedagógica.

Figura 1. Modelo propuesto por Mckernan 51.



Fuente: McKernan. J. Investigación, acción y currículo, métodos y recursos para profesionales reflexivos Ediciones Morata, S.L, 1999 pag:49

⁵⁰ Ibid., p. 80.

⁵¹ MCKERNAN. Op. cit; p.49.

McKernan propone dos ciclos de acción para el trabajo metodológico, el primero, se relaciona con la identificación de la situación problemática en la que se enuncian las limitaciones, para nuestro caso se relacionan directamente con las limitaciones de aprendizaje y comprensión lectora; y en las externas juega un papel importante la comunicación la cual se refleja al interior de la escuela como la didáctica que desarrollan tanto unos como otros maestros en favor de los procesos de lectura con los estudiantes de grado segundo de primaria. Posteriormente se diseña e implementa un plan global de acción para mejorar los procesos de pensamiento crítico, como parte final del ciclo, se tiene la evaluación de las medidas tomadas de la acción del profesional en ejercicio, quien trata de comprender el problema y establece conclusiones.

En el segundo ciclo se evidencia la acción mejorada del primer ciclo, desde el cual se reflexiona sobre los resultados, se toman nuevas medidas como planes de acción y se pone en marcha una nueva dinámica direccionada hacia el mejoramiento de la situación problema ya desde otro eje articulador o la profundización del anterior, se toman nuevas medidas, las cuales se someten a evaluación y así continuar en lo posible en un tercer ciclo de acción.

Para la propuesta se trabajó en el primer ciclo de acción en 4 etapas: la primera de diagnóstico, la segunda de diseño, la tercera de implementación y la cuarta de evaluación y/o reflexión de la propuesta.

Como parte del desarrollo metodológico, en la recolección de datos se utilizaron las técnicas como la observación participante, la prueba diagnóstica y la revisión de documentos. En cuanto a la observación participante, se basó en reflexionar sobre la práctica docente en el aula, para indagar sobre la misma. De esta manera, se registraron acontecimientos, comportamientos, discursos, etc. Y de allí se tomaron decisiones que contribuyeran de forma pertinente en la investigación. De esta manera, la observación se realizó a través de la grabación de tres clases, que siguen

las actividades normales del plan de la asignatura de español. Esto tuvo como finalidad captar los instantes de los procesos de enseñanza, el discurso que usa el docente, la didáctica para orientar los métodos de aprendizaje de igual forma la metodología que se plantea en el aula para orientar los procesos de enseñanza. Esto permitiría detectar en qué aspectos se necesitan mejorar y, desde los hallazgos encontrados, cuáles se requiere potencializar.

7.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

En la siguiente tabla se puede observar la organización metodológica desde las técnicas e instrumentos empleados para la recolección y registro de la información, en relación con las fases propuestas por McKernan y los objetivos propuestos para la investigación.

Tabla 1. Organización metodológica desde los instrumentos empleados para la recolección de los registros.

FASES	OBJETIVOS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
Diagnóstico	Indagar el nivel de pensamiento crítico que poseen los estudiantes del grado segundo de la sede F Bocas. Problematizar la didáctica que se implementa en el aula, que permita la relación con los niveles de interpretación crítica de los estudiantes.	Cuestionario Observación participante Análisis de documentos	Prueba de lectura Diario de campo Planeación Guías PEI
Diseño y ejecución de la propuesta	Desarrollar actividades didácticas en el aula que permitan mejorar los procesos de pensamiento crítico por parte de los educandos a partir de la	Observación participante.	Diario de campo. Videos.

FASES	OBJETIVOS	TÉCNICAS	INSTRUMENTOS
	lectura e interpretación de historietas.		
Evaluación de la propuesta	Reflexionar en torno a los resultados de la propuesta desarrollada para establecer los niveles de interpretación textual alcanzados por los estudiantes intervenidos.	Taller Investigativo	Lista de chequeo (Rúbrica de evaluación)

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

El objetivo de la observación participante en el proceso investigativo fue recoger información desde el contexto, es decir, desde la misma aula para luego analizar cada uno de los momentos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que permitieron reconocer las fortalezas y debilidades del hecho educativo. Esta técnica, buscó indagar, cuestionar y analizar la práctica del maestro realizada en tres momentos (lectura de imágenes cómicas, lectura a viva voz para orientar procesos escritores), para saber cómo se generaron procesos de pensamiento crítico con los estudiantes en la comprensión de un texto.

Este instrumento permitió evidenciar el nivel de análisis crítico que poseen los estudiantes en la lectura. Con los hallazgos se implementó estrategias para que los estudiantes alcancen una interpretación crítica de la lectura. Para el desarrollo de esta prueba, se eligieron dos momentos: En el primero se organizaron los estudiantes en grupo entregando a cada uno un cuento con imágenes para que los niños narren el cuento. Esto se dio con el fin de comprobar el nivel de comprensión en que se hallaban los participantes, se registró en una rejilla la forma como el estudiante relató el cuento. En el segundo momento, se presentó a los estudiantes un video. Después los alumnos respondieron las preguntas relacionadas con el mismo. Con esto se buscaba examinar la comprensión y el análisis crítico que

realizan de un texto. Sobre lo anterior, Sandoval⁵² da su apreciación argumentando que no solo se recolecta la información, sino que se hace a los participantes, parte activa de la investigación.

ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

Igualmente, se realizó una revisión de documentos, como plan de estudios, par celador de clase, cuadernos y fichas de trabajo; que permitieron identificar la incidencia de las estrategias aplicadas. Con estos instrumentos, se puede evidenciar el hilo pedagógico de los procesos de enseñanza, pues los documentos institucionales sirven para dar una mirada y examinar cómo en el aula se fomenta el pensamiento crítico de los estudiantes. De aquí dice Alberto Quintana⁵³ se busca hacer un paralelo de lo consignado diariamente en los cuadernos y fichas de actividades que realizan los estudiantes, con los libros reglamentarios y finalmente verificar los aciertos del análisis crítico, de acuerdo con esto al hacer una revisión cautelosa los documentos propuestos en el aula que permiten evidenciar como se llevan a cabo los procesos académicos, esto se realizó haciendo contraste con los lineamientos curriculares y los estándares.

CUESTIONARIO

Este instrumento permitió evidenciar el nivel de comprensión lectora en que se encontraban los estudiantes, ya que había sido diseñado para identificar este aspecto, dicho elemento contenía diez (10) preguntas de selección múltiple. Como

⁵² SANDOVAL, Carlos. Programa de especialización en teoría Métodos y técnicas de Investigación Social [en línea]. Instituto Colombiano Para El Fomento De La Educación Superior, Icfes 2002 [Citado marzo 26 de 2016]. Disponible en <http://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>

⁵³ QUINTANA Alberto, y MONTGOMERY W. Metodología de la Investigación Científica Cualitativa [en línea]. Psicología: Tópicos de actualidad. Lima 2006). [abril 24 de 2016]. Disponible en <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf>

texto de lectura se presentó un video, luego se entregó a cada estudiante el cuestionario para su respectivo desarrollo.

TALLER INVESTIGATIVO

Esta técnica se convirtió en recurso con el que se llegó a los estudiantes intervenidos; estaba estructurado en tres momentos. Exploración de presaberes, conceptualización, actividades de aplicación y evaluación.

7.4 ANÁLISIS DIAGNÓSTICO

En la escuela se orientan y plasman los conocimientos con el objetivo formar a los educandos para construir saberes, para obtener la información e necesitó indagar y cuestionar la práctica en el aula; con los hallazgos encontrados se replanteó la didáctica en el aula con competencia para desarrollar el pensamiento crítico. Con este propósito se realizó la investigación con un enfoque metodológico cualitativo que buscó analizar la realidad que viven en el aula los educandos del grado segundo de la Institución Educativa Aguada de Ceferino Sede F Bocas, al realizar una lectura crítica de textos, por esto se parte de una investigación Acción Participativa empleando los siguientes instrumentos: observación participante, prueba diagnóstica y análisis de documentos, que pretende buscar las dificultades y validar la información.

7.4.1 Observación participante. A continuación, se presenta un análisis de la observación realizada durante la prueba diagnóstica en el aula:

En el aula, incitar a los estudiantes a leer es un proceso que requiere utilizar medios y estrategias que despierten el interés en los estudiantes y su deleite por la lectura, principal medio para su aprendizaje. Si esto no ocurre, los educandos la evaden no

alcanzan los niveles de comprensión lectora y desarrollo del pensamiento crítico que deben conseguir en cada etapa de su aprendizaje.

De estas experiencias nace la idea de desarrollar un taller de clase con los niños del grado segundo de la sede F Bocas. Este grupo está conformado por 17 estudiantes, 5 son mujeres y 11 son hombres. El aula está adecuada con 17 sillas y 17 mesas triangulares, un escritorio con su respectiva silla, un tablero acrílico decorado con 3 normas del aula, un estante metálico donde se ubican libros, revistas y algunos juegos; las paredes están pintadas de color naranja y decoradas con carteles sobre: días de la semana, correo de la amistad y las palabras mágicas; cuenta además con una puerta metálica, dos ventanas y tres ventiladores; el espacio del salón es reducido para los 17 estudiantes.

7.5 ANÁLISIS DE LA REVISIÓN DOCUMENTAL

Los documentos diseñados por la comunidad educativa para orientar los procesos de formación de una Institución están cimentados por Los Estándares Básicos de Competencias, Lineamientos curriculares y los DBA, es así como se hizo un análisis somero de la estructura de estos para determinar la pertinencia con la política que rige el trabajo pedagógico en las entidades oficiales de educación.

El Plan de Área de Español de la Institución Educativa Aguada de Ceferino, contiene estrategias secuencias para desarrollar las habilidades comunicativas de los participantes, también se evidencian unos contenidos que responden a requerimientos contextuales y sociales, al igual que los estándares, y competencias. Desde el grado primero se enseña por contenidos estipulándose fechas para el desarrollo de cada uno. Referente a las estrategias se presentan en la planeación, pero en el aula cada maestro las ejecuta según su criterio. En cuanto a los contenidos se repite en todos los grados, pero a medida que se avanza el grado de

complejidad es mayor. No se evidencian estrategias que fortalezcan las habilidades de comprensión lectora.

Además, se entregan sellos y tareas a los educandos sin una intencionalidad cognitiva; el objetivo primordial de esta actividad es el desarrollo de destrezas motrices, sin relacionar la lectura y la escritura como procesos que fortalezcan la significación coherente para hacer que el educando interprete de manera eficiente los diferentes textos disponibles en el medio.

También en el PEI, se plantea una metodología Social Cognitiva que no se implementa a profundidad en el aula y cada maestro orienta los procesos con la metodología desde su disciplina. Esta desarticulación no permite la unificación de principios filosóficos que respondan de manera efectiva a la construcción de una identidad institucional.

7.5.1 Análisis del plan de estudios. El plan de estudio para el grado primero se orienta mediante el método silábico en dos momentos: en el primero se hace desde el proceso de la escritura, el segundo se articula la lectura y escritura; esta desarticulación produce una falta de comprensión de los textos leídos.

Para mejorar estas falencias sería pertinente fomentar hábitos de lectura con textos acordes a la edad, nivel cognitivo y agrado de los estudiantes, al igual que es importante en el plan de área articular contenidos y estrategias que favorezcan la interpretación y producción de textos.

7.5.2 Prueba diagnóstica (prueba de la lectura). La prueba diagnóstica contiene un total de 10 preguntas: de las cuales 5 corresponden al nivel crítico, 4 al nivel inferencial y 1 al nivel literal. Para la calificación se establecieron los siguientes criterios: valor máximo 10 puntos, 7 a 10 avanzado, de 3 a 6 satisfactorio, de 1 a 4 Bajo. 0 puntos insuficiente.

Además, en la prueba se presentó el siguiente criterio de evaluación, que permitió analizar cómo estaba el grupo a nivel general e individual

Tabla 2. Criterio de evaluación

NIVELES LITERAL, INFERENCIAL Y CRÍTICO				
Escala	0	1-4	3-6	7-10
Nivel de Desempeño	Insuficiente	Bajo	Satisfactorio	Avanzado
Número de alumnos	6	5	0	0

La prueba fue aplicada a 14 estudiantes obteniéndose los siguientes resultados: 6 estudiantes se ubicaron en nivel insuficiente, 5 en nivel Bajo, 3 en satisfactorio y ninguno alcanzó ubicarse en el nivel avanzado. Dejando ver que no dan argumentos al leer un texto, no realizan inferencias, en consecuencia, se necesita implementar estrategias en los procesos de lectura para que los estudiantes aprendan a analizar y evaluar la información implícita en un texto; continuando con el análisis de la prueba tres (3) estudiantes tienen un nivel insatisfactorio, presentando las mismas debilidades que los anteriores.

7.5.3 Análisis de la prueba diagnóstica. Al evidenciar los resultados de la prueba de lectura se encontró que los estudiantes durante la observación del video se mostraron motivados, pero cuando se entregó la prueba escrita dejaron ver la inconformidad, mostrándose apáticos durante el desarrollo del ejercicio, seguidamente la maestra explicó que las preguntas hacían referencia a la película y orientó la forma de responder. El EF (1) manifestó “yo no sé leer”, entonces el grupo empezó a repetir que no sabían leer.

Es necesario recalcar que, era la primera vez que el educando se enfrentaba a un tipo de texto en el que tenían que responder eligiendo una opción, por esto la maestra motivó a los educandos a realizar la lectura de la prueba; orientándolos a

leer pregunta por pregunta, después de un tiempo algunos niños tomaron la decisión de contestarla.

De acuerdo con la estructura de las preguntas el ítem número uno hacía referencia al nivel literal, solo un educando contestó acertadamente y aquellos estudiantes que entonan de manera correcta presenta dificultad para extraer la información implícita, se evidenció en los estudiantes la falta de procesos que le ayuden a asimilar la información, quizás porque se tiene la concepción errada que leer es entonar un texto.

En relación, con las preguntas inferenciales para los estudiantes no fue fácil interpretar aquellos cuestionamientos en los que la respuesta no está implícita en el texto, solo 4 de los 14 respondieron acertadamente, además 2 estudiantes contestaron las preguntas subrayando la palabra final de la frase dejando en duda su respuesta; por otra parte 2 educandos presentaron confusión y subrayaron todas las respuestas y uno de ellos encerró la pregunta.

En cuanto al nivel crítico, 4 estudiantes contestaron acertadamente las preguntas; otros 4 dejaron las preguntas sin contestar y 6 no respondieron correctamente; además un niño que presentaba un nivel avanzado en las habilidades de lectura y escritura no contestó correctamente, esto evidencia la ausencia de estrategias en el aula para desarrollar la interpretación textual. A lo que Fernando Avendaño y Adriana Perrone sugieren “actividades desarrolladas cara a cara facilitan la interacción y permiten a los alumnos estar atentos cuando les toca contestar”⁵⁴. De acuerdo con esto, es importante disponer de textos, espacios apropiados y estrategias que potencialicen el proceso de leer con el fin de activar el aprendizaje.

⁵⁴ AVENDAÑO, Fernando y PERRONE Adriana. La didáctica del texto. Estrategias para aprender a producir textos en el aula. Ediciones 2011; p. 79

Además, fue pertinente la aplicación de la prueba diagnóstica, concluyó que los estudiantes los desmotiva leer textos que no son de su interés, de manera que se requiere acondicionar en el aula una didáctica encaminada a desarrollar los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico). Al respecto Frida Díaz expone “Las estrategias de aprendizaje pueden clasificarse en función de qué tan generales o específicas son, del dominio del conocimiento al que se aplica, del tipo de aprendizaje que favorece (asociación o reestructuración), de su finalidad, del tipo de técnicas particulares que conjuntan etc.”⁵⁵ Con respecto a esto, implementar estrategias significativas durante la lectura de textos facilita la comprensión e interpretación y aporta al conocimiento.

Al respecto, los estándares de Competencia para el Pensamiento Crítico plantean: “Para evaluar el pensamiento debemos entender y aplicar los estándares intelectuales y universales⁵⁶. Desde este argumento en el aula se necesita orientar los procesos de lectura y escritura, con cuestionamientos y diálogos frente al texto para que los estudiantes adquieran y amplíen habilidades de análisis para responder de manera efectiva a distintas situaciones comunicativas y a las pruebas a que se enfrente durante el proceso de formación.

Igualmente, para generar en los estudiantes motivación hacia la lectura y alcanzar tres niveles de comprensión, se hace necesario presentar textos contextualizados que generen una interacción entre lector y texto como lo plantea Daniel Cassany: “Leer no es una destreza cognitiva independiente de las personas y contextos, sino una herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz. No leemos textos ni comprendemos significados neutros; leemos discursos de nuestro entorno comprendemos datos que nos

⁵⁵ DÍAZ, Barriga Frida y HERNÁNDEZ Rojas Arceo, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo, McGraw-Hill. 1998; p. 118.

⁵⁶ PAUL, Richard y ELDER, Linda. Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico. Fundación para el pensamiento crítico. 2005; p. 57

permiten interactuar y modificar nuestra vida”⁵⁷ . Por tal razón, brindar espacios de lectura significativa se convierte en herramienta para alcanzar el pensamiento crítico, donde ellos analizan, proponen y reflexionan esto permitirá alcances en el pensamiento crítico.

7.5.3.1 Categorías de análisis de la fase de diagnóstico. Los hallazgos aquí encontrados se analizaron en tres momentos: desde la práctica que realiza el maestro, la lectura crítica que hacen los estudiantes en un texto y los documentos de orientación de los maestros en la institución posible la práctica en el aula. La triangulación como lo expresa Elliot “es un procedimiento para organizar diferentes tipos de datos en un marco de referencia o una relación más coherente, de manera que se puedan comparar y contrastar”⁵⁸.

Figura 2. Categoría de Análisis diagnóstico.



⁵⁷ CASSANY, Daniel, *Tras las líneas*, Anagrama, 2006; p. 68

⁵⁸ ELLIOT J, *La investigación-acción en educación*, Citado por MCKERNAN, James. *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Ediciones Morata, 1999;p. 206

Los análisis de los documentos se realizaron haciendo un contraste de los datos desde tres miradas diferentes como lo plantea Elliot “La triangulación implica la obtención de relatos acerca de una situación desde tres puntos de vista”⁵⁹.

En esta investigación se recolectó la información desde tres momentos que ayudó a hacer la triangulación:

- Se realizaron tres observaciones participantes que permitieron analizar la didáctica, la metodología y estrategias desarrolladas en el aula.
- Se confrontaron los hallazgos encontrados en cada observación participante
- Se realizó una prueba diagnóstica con los estudiantes que tuvo como finalidad analizar el nivel de comprensión lectora de los estudiantes.
- Se efectuó un análisis de documentos del quehacer pedagógico, para confrontarlos con la práctica en aula.

En conclusión, de acuerdo con el análisis las dificultades que los estudiantes presentaron en los procesos de lectura desde los tres niveles (nivel literal, nivel inferencial, nivel crítico), influyen las prácticas pedagógicas inapropiadas, además, los escasos o incompletas bases teóricas de los documentos institucionales. De acuerdo con lo anterior, y siguiendo a Frida Díaz que expone: “El profesor es mediador entre el alumno y la cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que asigna al currículo en general y al conocimiento que transmite en particular”⁶⁰, entonces, para mejorar la comprensión lectora el maestro necesita implementar una didáctica significativa equilibrada con los documentos para permitir en los estudiantes una comprensión en el aprendizaje.

⁵⁹ *Ibíd.*, p. 206.

⁶⁰ DÍAZ Frida, *Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo*, editorial McGraaw –Hill

7.5.3.2 Categorías de la fase de diagnóstico. Por otra parte, al confrontar los hallazgos encontrados durante la observación y la prueba diagnóstica, se halló que es necesario plantear una didáctica para la enseñanza del proceso de aprendizaje de la lectura, dando al educando una relación participativa con el texto cuestionándolo y comparándolo para permitir la construcción de un pensamiento crítico, y para esto se realizan las siguientes categorías y subcategorías:

Tabla 3. Categorías y subcategorías.

Categorías	Subcategorías	Competencia	Niveles de competencia evidenciados
Lectura Literal	El estudiante no hace preguntas al texto. No existe capacidad para el debate. Debilidad en el vocabulario. problemas con significado de palabras, para hacer comparaciones,	Interacción del estudiante con el texto. La interacción en grupo permite confrontar supuestos entre pares.	Literal
Inexistencia de una didáctica para la lectura crítica	No hay Preguntas problematizadoras. Didáctica tradicional y poco emotiva.	Efectuar estrategias didácticas pertinentes que orientan <i>al educando a hacer una lectura crítica.</i>	No hay evidencia de lectura crítica.
Procesos de lectura y escritura no tienen relación	Desarticulación en los procesos de lectura y escritura. Falta comprensión de la lectura, pues no existe la relación entre la lectura y la escritura.	Realizar una interacción de la lectura y la escritura ayuda al educando a hacer un análisis crítico de los textos leídos.	No hay evidencia de una comprensión en la lectura.

De acuerdo con estos hallazgos, una manera de contribuir en el logro de aprendizajes significativos que lleven al desarrollo del pensamiento crítico es plantear una estrategia desde la lectura de textos narrativos brindando al estudiante un espacio con una orientación flexible como lo plantea Josette Jolibert: “leer es atribuir directamente un sentido al lenguaje escrito. “Directamente quiere decir, sin pasar por intermedio: ni de la decodificación, ni de la oralización.”⁶¹

7.6 HALLAZGOS DE LA FASE DEL DIAGNÓSTICO

7.6.1 Categoría: lectura literal. No se identifica en el aula una estrategia que permita la comprensión lectora, el trabajo del maestro está encaminado a ofrecer una variedad de material llevando al educando a realizar actividades en grupos, confrontar ideas con sus pares, así facilitar los procesos de enseñanza con estrategias de interés para los educandos, pero no se reflejó un proceso dinámico y eficaz que permitiera una comprensión global del texto. Según lo planteado en el documento Curso de lectura crítica en el proceso de comprensión lectora se debe trabajar de una manera secuenciada donde se dé a conocer el vocabulario clave para entender lo que el autor expresa de manera explícita, comprender luego cada oración y seguidamente los párrafos. Para alcanzar el nivel inferencial el lector debe descubrir lo que el autor expresa pero que no está explícito en el texto y para abordar el tema crítico-valorativo el educando debe estar en capacidad de discernir y establecer relaciones lógicas sustentadas basándose en la información global.

7.6.2 Categoría: inexistencia de una didáctica para la lectura crítica. ¿Qué es leer? Para Josette Jolibert es “Un acto complejo en el cual la comprensión se sitúa

⁶¹ JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de textos. Dolmen Ediciones, 1995; p.26

en la interacción de varios ejes: conocimiento del funcionamiento, conocimiento lingüístico del funcionamiento de la lengua escrita”⁶².

La dificultad encontrada en los resultados de las Pruebas Saber en el área de Humanidades, hacen referencia a la deficiencia que tienen los educandos al escribir un texto con coherencia, igual que al realizar una lectura comprensiva, esto sucede porque al iniciar la alfabetización el proceso de lectura es desarticulado con la escritura, y no permite desarrollar una comprensión eficaz.

Cabe señalar que en la prueba diagnóstica el resultado reflejó que los estudiantes del grado segundo, al hacer el análisis del texto, la comprensión lectora no alcanza los niveles como se plantea en los lineamientos curriculares, ¿Cómo hacer para que el maestro pueda llevar al estudiante a alcanzar los niveles de competencia lectora? Para esto se debe proponer a los estudiantes la lectura de diferentes tipos de textos así lo plantea la serie Río de Letras, “un maestro que entienda que los estudiantes también pueden ayudar a construir el conocimiento desde su saber y desde sus intereses”⁶³, esto es posible cuando la escuela brinda a los estudiantes lectura desde diferentes tipos de textos con estrategias que le ayuden a hacer un desarrollo potencial en los niveles de la comprensión lectora. Pero antes se debe crear en el estudiante hábitos por la lectura en la que sienta el deleite con textos de su interés.

Entonces el desafío del maestro es hacer prácticas pedagógicas en las que tenga relación la lectura con la escritura, teniendo presente el contexto social del educando, es oportuno llevarlo a hacer una relación con el texto para que cree en ellos una verdadera significación y así lo plantean los lineamientos curriculares de lenguaje.

⁶² *Ibíd.*, p. 22.

⁶³ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie Río de Letras, leer para comprender escribir para transformar, libros Maestros plan nacional de lectura y escritura; p.5

7.6.3 Categoría: procesos de lectura y escritura sin relación. Durante la observación se evidenció una didáctica poco significativa para los estudiantes, apatía por parte de ellos para realizar las actividades propuestas, esto se manifestó cuando tuvieron que responder la prueba diagnóstica, expresiones como: “yo no sé leer” se convirtieron en un factor evidente de inconformidad para desarrollar el trabajo.

Por otra parte, la ausencia de estrategias utilizadas en la lectura no permitió a los alumnos construir un pensamiento crítico. Además, durante el proceso de enseñanza el docente invitó al educando a escribir un cuento sin modelar; la falta de una metodología pertinente dificulta en el estudiante el desarrollar una comprensión de lectura pertinente.

Entonces con una didáctica desde un saber que se construye a través de la relación enseñanza y aprendizaje necesita conocer la disciplina del lenguaje, moldear la enseñanza desde dos miradas: las estrategias de aprendizaje, y las estrategias de enseñanza que deben cumplir unos pasos en forma intencional que le proporciona al estudiante un proceso más profundo, esto se evidenció cuando el estudiante realizó la lectura de textos de imágenes, una niña que presenta dificultad en los procesos de lectura y escritura se le facilitó narrar la historia y además, expresa con entusiasmo al grupo: *‘a mí me gusta leer’*, se refería al tipo de texto como se presenta la historia.

Cabe señalar que los procesos de enseñanza demandan una didáctica que tenga como premisa la construcción de conocimiento desde un pensamiento constructivo y creador, implementado en tres momentos de la clase; en el primer momento la motivación partiendo del interés de los estudiantes, el segundo momento buscó un propósito con finalidad para captar la atención, con estrategias organizadas y novedosas para orientar los procesos de enseñanza aprendizaje y el tercer momento para evaluar los conocimientos aprendidos.

Dentro de los procesos de lectura, Josette Jolibert nos habla de una didáctica: “Las hipótesis que elegimos de partida: aprender a leer es aprender a interrogar textos completos, desde el inicio. Leer es interrogar un texto, es decir construir activamente un significado, en función de sus necesidades y sus proyectos. Hacer explícita las claves y las estrategias, de tal manera que, automatizándolas, cada niño sea capaz de administrar por sí mismo su tarea de lectura”⁶⁴. De acuerdo esto es dar un giro a la didáctica utilizada en el aula estrategias que impacten y logren transformar el pensamiento de los educandos.

Identificados los hallazgos, se hace necesario implementar una propuesta didáctica con estrategias de interés para el educando donde se incluya como texto las historietas permitiendo que los estudiantes permanezcan motivados durante la lectura.

⁶⁴ JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de textos. Dolmen Ediciones, 1995; p. 27.

8. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

TÍTULO: Es maravilloso entender al leer la historieta.

NOMBRE DE INSTITUCIÓN: Aguada de Ceferino, sede F Bocas del Municipio de Girón.

ASIGNATURA: Lengua Castellana.

NOMBRE DEL DOCENTE INVESTIGADORA: Alba Lucia Barajas Lizcano.

PARTICIPANTES: Grado Segundo.

TIEMPO: número de sesiones 8 **TOTAL HORAS:** 38

TEMA: La historieta como mediador para generar pensamiento crítico.

JUSTIFICACIÓN:

En la Institución Educativa Aguada de Ceferino, sede F Bocas en el área de lenguaje el 20% de los educandos de grado segundo se hallan en un nivel básico de comprensión lectora, el 47%, se encuentran en un nivel mínimo y el 33% en un nivel insuficiente. Teniendo en cuenta la información encontrada se hace necesario crear estrategias que garanticen mejorar el proceso de comprensión lectora, con una didáctica que agrupe los procesos de enseñanza de la lectura y escritura, es un reto para el maestro promover y trabajar de manera procedimental para lograr sacar a los educandos de este nivel de comprensión, siendo conocedores de la importancia de la lectura para el desarrollo de la humanidad.

En el área de lenguaje se busca desarrollar con los estudiantes habilidades para comprender diferentes tipos de textos apoyándose en las imágenes de la historieta, pues el niño al llegar al aula trae preconceptos de lectura a partir de las imágenes que es el medio más asequible en la actualidad, pues se lee en distintos medios masivos de comunicación. Al respecto Por Maite dice:

“Si la escuela quiere edificar un puente con la sociedad tendrá que asumir plenamente el audiovisual como forma de expresión diferenciada. Es decir, además de educar en la imagen, tendrá que educar a través de la imagen. Cuando la imagen se pone al servicio de una pedagogía activa, se consigue que los alumnos tengan una actitud investigadora, crítica y reflexiva”⁶⁵.

acuerdo con estos planteamientos, se debe brindar en el aula una lectura con imágenes para mantener un alto grado de motivación de los niños hacia el texto, de modo que se facilite iniciar o fortalecer el proceso de la argumentación de toda clase de textos. Así las cosas, la tarea del maestro en el grado segundo es aportar las herramientas necesarias para que los educandos inicien su proceso de lectura de una manera competente.

Otro de los elementos encontrados en el diagnóstico fue la desarticulación de los procesos lectores y escritores, pues se enseña a leer solo repitiendo fonemas y elaborando grafemas esta desarticulación no permite a los educandos comprender los textos que lee. Es por esto que se implementó la siguiente secuencia teniendo tomando como texto de lectura la historieta que permitirá mantener la motivación de los estudiantes en el desarrollo de la comprensión de lectura y se fomente un pensamiento crítico.

⁶⁵ PRÓ, Maite. Aprender con imágenes incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje. Buenos Aires: Paidós; p. 21

Se decidió desarrollar la propuesta tomando como texto la historieta porque en la observación participante la maestra llevo al aula cuentos con imágenes cómicas, al leer este tipo de texto los estudiantes mostraron interés y realizaron inferencias de la lectura, respecto a los personajes (Mafalda y Condorito) fueron elegidos, pues era del agrado de los alumnos cuando se usaban estiquer de estos personajes los niños manifestaron agrado e hicieron una lectura acertada.

Además se propuso una salida pedagógica, buscando que los estudiantes hicieran una lectura desde la reflexión sobre la problemática de la contaminación que vive la escuela, el entorno y los alrededores del río, para hacer interacción entre los contenidos y el texto leído, también es conveniente aclarar que se usaron imágenes sobre los tipos de contaminación para que los educandos profundizaran en el tema, en referencia a esto dice Cassany: “Leer es un discurso es también leer el mundo en el que vivimos”⁶⁶, entonces proponer en el aula textos de la realidad a los estudiantes permitió comprender la información interactuar con ella para proponer posibles soluciones.

El desarrollo de esta propuesta se hizo en cinco fases.

Fase uno: (EXPLORACIÓN INICIAL – CONFLICTO COGNITIVO) En esta fase se darán a conocer las actividades y estrategias planteadas en la secuencia y los objetivos a alcanzar, en una presentación en Power Point se explica a los niños el trabajo a realizar y se inicia la etapa de exploración de saberes sobre la historieta. Para el trabajo de exploración se decoran cuatro rincones didácticos con materiales alusivos a los personajes y temáticas de historietas tradicionales de Mafalda y Condorito, los niños observaron, leyeron, reconocieron espacios donde se encuentra este tipo de texto. Para la propuesta de este trabajo se tuvo en cuenta lo manifestado por Montessori “una lección será tanto más perfecta cuantas más

⁶⁶ CASSANY, Daniel, Tras las líneas. Editorial Anagrama.S.A. 2006; p. 68

palabras se hayan ahorrado, y será una buena preparación la que consista en contar y pesar las palabras que tendrán que pronunciarse”⁶⁷. De acuerdo con este planteamiento, la preparación de los rincones les permite a los niños incorporarse en la lectura de la historieta basándose en las imágenes y de ellas priman la atención la expresión de los rostros de los personajes para comunicar los sentimientos y emociones.

Fase dos: (ELABORACIÓN E INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS) en esta etapa se pretenderá que el educando se familiarice con el vocabulario presente en la lectura de la historieta; después se realiza una lectura global de imágenes para trabajar los elementos presentes en una historieta (viñetas, bocadillo, onomatopeyas, imágenes, texto...); posteriormente el educando realizó, ante una historieta muda, predicciones, inferencias y/o establece algunos supuestos en relación con la secuencia de imágenes y el lenguaje verbal y no verbal presente en la misma, que fue escuchado por sus compañeros quienes valorarán esta producción.

Fase tres: (ESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y SÍNTESIS) Lectura de historietas en relación con la temática de la contaminación ambiental, siendo esta una de las principales problemáticas de la vereda; posteriormente construyeron una secuencia de imágenes (láminas) acerca de los diferentes tipos de contaminación: (contaminación visual, auditiva, olfativa, entre otras). En busca de mejorar el proceso de comprensión se organizó una salida de campo mediante la cual se contrastan estas realidades y a través de preguntas orientadoras cuestionamos a los niños sobre: la actitud asumida por los humanos, las consecuencias de esta contaminación para la salud humana y otras especies naturales, cómo podríamos mejorarlo según sus opiniones y/o consideraciones.

⁶⁷ MONTESSORI, María. El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia en la. Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional San Francisco., 1918; p.145.

Fase cuatro: (EXPRESIÓN Y APLICACIÓN) para el desarrollo de esta fase la maestra modeló y presentó a los estudiantes una historieta que representaba la temática de la contaminación ambiental en la escuela, sus casas y la vereda, y del entorno nacional, para que los alumnos generaran opiniones, expusieran sus posiciones a favor o en contra, desarrollaran unos primeros argumentos, diseñaran posibles soluciones y asumirán el lugar de los personajes de las historietas.

Fase cinco: (EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE) La evaluación fue continua, cada actividad tuvo momentos de auto evaluación, evaluación y heteroevaluación; partiendo desde la participación, comprensión y argumentación de la historieta, se empleó una guía en la que se evidenció la apropiación por parte de los estudiantes de los conceptos claves en relación con la tipología textual y sus habilidades de pensamiento crítico, para esto, se empleó una rúbrica de evaluación y los trabajos se socializaron mediante la técnica de portafolio.

MARCO CONCEPTUAL DE LA SECUENCIA:

Es importante tomar la lectura desde una mirada reflexiva, porque se vive rodeado de información; los educandos llegan a la escuela con unos pre saberes en la lectura, por esto se necesita tener en cuenta a la hora de enseñar diferentes tipos de textos, en relación con esto dice Jalabert: “El acto de aprender a leer es un acto complejo en el cual la comprensión se sitúa en la interacción de varios ejes desde los procesos de la lectura... desde el conocimiento de la lengua escrita... desde la relación de la teoría del aprendizaje”⁶⁸. Es el acto leer es una comprensión desde su interpretación tiene una relación con la escritura para una comprensión del texto guardando relación con las teorías que ayudan a orientar los procesos para el análisis de la lectura.

⁶⁸ JOLIBERT, Josette. Formar los niños lectores de textos. Dolmen ediciones s.a. 1997; p. 23

En estas consideraciones y otros teóricos se fundamenta la secuencia didáctica:

JOLIBERT, Josette. Formar los niños lectores de textos; Por Maite aprender con imágenes incidencia y uso de la imagen en las de aprendizaje ediciones Paidós, Emilia Ferreiro, en la construcción de la escritura y la lectura desde una secuencia para estos procesos en los Estándares de competencia para el pensamiento Crítico.

Tabla 4. Estándares de humanidades y lengua castellana de primero a tercero.

Producción textual		Comprensión e interpretación textual	Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos		Ética de la comunicación
Produzco textos orales que responden a distintos propósitos comunicativos.	Produzco textos escritos que responden a diversas necesidades comunicativas	Comprendo textos que tienen diferentes formatos y Finalidades.	Reconozco los medios de comunicación masiva y caracterizo la información que difunden.	Comprendo la información que circula a través de algunos sistemas de comunicación no verbal.	Identifico los principales elementos y roles de la comunicación para enriquecer procesos comunicativos auténticos.
<p>Expreso en forma clara mis ideas y sentimientos, según lo amerite la situación comunicativa.</p> <p>Expongo y definiendo mis ideas en función de la situación comunicativa.</p>	Reviso, socializo y corrijo mis escritos, teniendo en cuenta las propuestas de mis compañeros y profesor.	<p>Leo diferentes clases de textos: manuales, tarjetas, Afiches, cartas, periódicos, etc.</p> <p>Identifico el propósito comunicativo y la idea global de un texto</p>	Establezco diferencias y semejanzas entre noticieros, tele-novelas, anuncios comerciales, dibujos animados, caricaturas, entre otros.	<p>Entiendo el lenguaje empleado en historietas y otros tipos de textos con imágenes fijas.</p> <p>Reconozco la temática de caricaturas, tiras cómicas, historietas, anuncios publicitarios y otros medios de expresión gráfica.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relaciono gráficas con texto escrito, ya sea completándolas o explicándola. 	<p>Establezco semejanzas y diferencias entre quien produce el texto y quien lo interpreta</p> <p>Identifico la intención de quien produce un texto.</p>

Por medio de estrategias orientadas se buscó que los educandos del grado segundo cumplan con los estándares aquí plasmados.

Tabla 5. Conceptos tomados de los estándares de Lenguaje.

DESARROLLO DE COMPETENCIAS		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<p>1.-Reconoce la imagen de la historieta como un elemento fundamental para la comprensión.</p> <p>2.Comprende que toda historieta desarrolla una temática.</p> <p>3.Identifica los elementos que comprende la estructura de una historieta.</p> <p>4.Entiende la finalidad que pretende el autor cuando presenta la historieta</p> <p>5.Reconoce la función social de los diversos tipos de textos de imagen que lee.</p>	<p>6.Responde preguntas que hacen referencia a la lectura de imágenes de la historieta.</p> <p>7.Contesta a preguntas sobre inferencias, propuesta por la lectura de la historieta.</p> <p>8.Opina sobre el trabajo de sus compañeros argumentando sus respuestas.</p> <p>9.Lee la historieta teniendo en cuenta los elementos y componentes para escribir el texto.</p> <p>10. Hace comprensión inferencial de textos de historieta teniendo en cuenta el contenido y la intención del autor.</p> <p>11. Reconoce la función social de un texto.</p>	<p>12. Mantiene interés durante el desarrollo de las actividades participando de manera creativa.</p> <p>13. Respeta las opiniones de sus compañeros, manteniendo sus puntos de vista.</p> <p>14. Comparte ideas para orientar a su par.</p>

9. ANÁLISIS DE RESULTADOS

Después de realizar un análisis de las Pruebas Saber en el área de Lenguaje y realizar un diagnóstico a 13 estudiantes del grado primero en el año 2016, desde tres instrumentos (observación participante, prueba diagnóstica y análisis de documentos); por medio de los hallazgos encontrados se plantea una secuencia didáctica a partir de la lectura de historietas.

En la fase de exploración al finalizar la presentación la maestra dio un espacio para que los educandos preguntaran sobre las motivaciones de la propuesta, planteándose el siguiente interrogante ¿cómo se desarrollará la propuesta?, ante este cuestionamiento los estudiantes respondieron que van a conocer los amigos de Mafalda, a Condorito y leerían algunas historietas de estos personajes, por otra parte manifestaron curiosidad por la salida pedagógica, se reflejaba en sus rostros la alegría por la visita a los alrededores de la vereda y del río, indagando a la maestra sobre la fecha de la salida.

En un segundo momento se presentaron los personajes de Mafalda y Condorito ante lo que los niños se mostraron asombrados, alegres e interesados por la propuesta, esto lo reflejaron en su cara en sus sonrisas al leer EO (10) comentó al compañero “mire: ¿cómo se llama este?”, el EF (3) responde: “sí, Cabellos de Ángel” y EO (10) comenta “será por los pelos parados”.

A medida que se avanzó en el trabajo, exploraron los personajes, leyeron los nombres de cada uno, al mismo tiempo inferían las razones de sus nombres relacionándolos con su aspecto físico, además se percibió dificultad en la pronunciación de aquellas palabras con mayor cantidad de sílabas, llegando al

punto de cambiar los nombres, fue así como EV (16) al pronunciar Doña Tremebunda cambió el nombre y dijo “Doña Tremenda”

En el tercer momento, la maestra organizó a los estudiantes en grupo, los invitó a dialogar con el compañero sobre las características de los personajes de las historietas expuestas, se organizaron en grupos, pero uno de ellos fue indiferente de la actividad sugerida y empezó hablar en voz alta. Al finalizar la sesión se entregó a los estudiantes dos sobres, uno contenía las imágenes y el otro los nombres de los personajes de la historieta de Mafalda y Condorito, se indicó a los estudiantes pegar en una hoja la imagen del personaje y relacionarlo con el nombre para identificarlo, los estudiantes al tener duda del nombre se ponían en pie y se dirigían al mural donde estaban expuestos los personajes con sus respectivos nombres, en algunos casos preguntaban a la maestra sobre éste, ella sugería leer nuevamente; en un momento cuando buscaban dentro del sobre y no encontraban el nombre porque los habían sacado y algunos extraviados, decidieron escribirlos y verificar en el mural que estuvieran correctos.

Es preciso decir que la presentación de los personajes y la propuesta permitió la exploración de los saberes previos garantizando una participación de los estudiantes. Hay que mencionar además que los educandos al leer las imágenes de los personajes de Condorito realizaron juicios creando relaciones del nombre con el aspecto del personaje para interpretar la imagen que observaban, en relación a esto Cassany expone: “Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o procesos cognitivos anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previos hacer hipótesis y verificarlas”⁶⁹, es así como los estudiantes al hacer las inferencias realizadas al leer la imagen empezaron a reflexionar sobre el texto leído.

⁶⁹ CASSNY, Daniel. Tras las líneas editorial Anagrama Barcelona 2006; p. 22

Además, los educandos al leer el nombre de los personajes de Mafalda y Condorito empiezan a relacionar la escritura con la lectura para comprender el texto. Fue así como tomaron los sobres con las imágenes de cada personaje y los nombres de estos, fueron sacando uno a uno y lo leían en voz alta. Luego relacionaban el nombre con la imagen del personaje pegándolos en la hoja entregada con anterioridad, además por la emoción de leer el contenido de los sobres dejaron caer algunos nombres, esto no fue impedimento para realizar el ejercicio, pues se ponían en pie y se acercaban al muro donde estaban expuestos los personajes con el nombre, entonces lo leían y luego escribían en la hoja el nombre del personaje.

Lo anterior coincide con lo señalado por Emilia Ferreiro: “para la alfabetización no necesita que el niño transcriba o adquiera una técnica, se requiere de un proceso donde se tenga que pensar, el niño necesita estar en ese desequilibrio mental que le permita verificar”⁷⁰, fue así como los estudiantes, al no encontrar dentro del sobre el nombre del personaje se encontraron en conflicto y leyeron en el muro el dato que necesitaban y lo escribieron en la hoja. Entonces, al confrontar la lectura la relacionaban con la escritura se pudo observar en el diálogo, por ejemplo, el EO (10) dijo al compañero: “mire ¿cómo se llama este?” EF (3) respondió: “sí, Cabellos de Ángel” y EO (10) comentó: “será por los pelos parados”, dándose inicio a un pensamiento crítico, donde tienen que leer, inferir, analizar, entender y comprender el texto.

Además, se puede decir que los estudiantes durante el desarrollo de esta fase se iniciaron en el proceso de pensamiento crítico; haciendo en primer lugar, una lectura inferencial del vocabulario conocido dando ejemplos de sus vivencias así lo exponen al presentarles aquellas palabras que son de su conocimiento, asimismo al hacer la lectura de los personajes de Mafalda y Condorito ellos realizaron

⁷⁰ FERREIRO Emilia. Aula 2.0 Filosofía de Emilia Ferreiro [en línea]. Disponible en <http://www.aula20.com/profiles/blogs/filosof-a-de-emilia-ferreiro>

suposiciones del nombre por su apariencia física. Por otra parte, los educandos no estaban dispuestos a dialogar para intercambiar información, fue así como al proponerles que hablaran de los personajes uno de ellos se mostró indiferente, la maestra medió la situación formulando preguntas además de las diseñadas, que contribuyeron a que los estudiantes, relacionaran las imágenes con los dibujos animados en televisión ya que algunas historietas son televisadas haciéndose más fácil llevarlos al texto escrito.

La fase 2 conformada por tres sesiones en las que se buscaba orientar a los estudiantes, para que reconocieran los elementos que conforman la historieta, elaboraran predicciones y emplearan un vocabulario técnico.

En la segunda sesión (primer momento de la fase dos): exploración del vocabulario que se estructuró en tres momentos, la maestra en el primero habló a los estudiantes sobre el objetivo de la sesión, presentó las palabras indagando ¿dónde la habían escuchado?, ¿qué significado tenía?, ¿qué realidad reflejaba en el entorno? Los estudiantes la definen haciendo uso de la misma palabra, por ejemplo: “podrido es algo que está podrido”; en otras ocasiones los estudiantes conocen la palabra y la explican, dando un ejemplo de esta: “reciclar es como yo lo vuelvo a utilizar”; después se presentaron frases que contenían las palabras nuevas, se indicó a los estudiantes leerlas en voz baja, luego se solicitó hablar de las oraciones presentadas explicando su significado en la frase, ante lo que se evidenció que las relacionaron con su saber previo; tal es el caso del EF(3) quien dijo: “hedor es que está picho”, y en otras palabras se notó lo que les cuesta entenderlas en el contexto establecido, la maestra orientó dando ejemplos “arrumado son los libros que se encuentran en la biblioteca tirados”. Anexo I

En el segundo momento, la maestra entregó una guía para que los estudiantes construyeran oraciones utilizando las palabras del banco que había presentado en la pared. Acción ante la cual se observó que escribieron frases desde sus

vivencias, el estudiante EF (1) expresó “mi papá encontró en Bogotá todo toxico”, por el contrario, el EB (8) en la escritura de algunas frases no hace relación al vocabulario. Al final de la sesión la maestra invitó a evaluar lo que hicieron, los estudiantes expresaron que algunas palabras aún no las comprendían como (extinguir, arrumado y tóxico), ante lo que la maestra se dispuso a reafirmar con otros ejemplos y aportes de los compañeros.

En el tercer momento, se inició recordando el objetivo de la clase, se hizo la lectura nuevamente de las palabras que se habían estudiado; luego se pidió a los estudiantes hacer de manera individual la lectura del taller entregado en el que se encontraban las definiciones de las palabras presentado en la clase anterior. Se estableció la relación de la palabra con el significado; se observó que los educandos al leer manifestaron no entender, por esto la maestra orientó en voz alta al grupo pidiendo recordar el ejemplo que se dio del banco de palabras y las frases leídas, pero los estudiantes se dispersaron ante el ejercicio y algunos de ellos relacionaron los términos con sus definiciones de manera incorrecta y otros acertaron porque se mostraron familiarizados con el tema otros no lo culminaron.

Se continuó el tercer momento en otra clase y para ellos se inició recordándole a los estudiantes las definiciones de los conceptos del vocabulario, se entregó el taller para corregir completar y reforzar, pero algunos alumnos mostraron desinterés, se propuso trabajar en equipos de manera colaborativa siendo una acción poco acertada ya que conversaban, pero no la actividad, se procedió al trabajo individual. Los alumnos intentaron bajo las orientaciones de la maestra evocar los ejemplos analizados en las sesiones anteriores, dieron inicio a la contextualización y a inferir los conceptos hasta lograr aparear de manera correcta; al finalizar se evaluó con los estudiantes la participación y disciplina del grupo, ante lo que expresan que falta mayor participación de ellos.

Conviene subrayar que, los educandos al adquirir el concepto de una nueva palabra la relacionan con sus vivencias y la analiza con el concepto para interiorizar la palabra, ante esto Emilia Ferreiro propone: “Tomar en serio las consecuencias del desarrollo psicogenético significa colocar a los niños con sus esquemas de asimilación en el centro del proceso de aprendizaje y tomar en cuenta que los niños aprenden en situaciones sociales, no en aislamiento. Significa aceptar que todos en la clase son capaces de leer y escribir, cada uno según su propio nivel, incluido el propio maestro”⁷¹, es así como cada uno de los estudiantes al interiorizar el concepto lo hacen desde diferentes representaciones: dando ejemplos de su cotidianidad, hacen inferencias con ejemplos presentados y/o relacionan la palabra con el sinónimo.

En este ejercicio del vocabulario los estudiantes para comprender el texto contextualizan las palabras, entonces EF (1) expresó: “mi papá encontró en Bogotá todo tóxico” e infieren también conceptos desde su realidad, es el caso del EF (3) quien dijo: “hedor es que está picho” haciendo una lectura de su saber previo.

Vale la pena resaltar que algunos términos por ser técnicos o poco empleados en la cotidianidad resultaron difíciles hasta de modular por parte de los educandos, en relación con lo propuesto Vygotsky dice: que se inicia la mediación de la nueva información con los saberes previos de los estudiantes y se esfuerzan no solo por decodificar palabras como “extinguir” y “Fugas”, sino por relacionarlas con la imagen a partir de ejemplos y plantear casos de cómo se darían estas acciones en la escuela, hogar y comunidad, para comprender la misma y encontrar un sentido, logrando así establecer relaciones entre imagen, palabra y texto.

⁷¹ FERREIRO Emilia. Aula 2.0 Filosofía de Emilia Ferreiro [en línea], p. 33. Disponible en <http://www.aula20.com/profiles/blogs/filosof-a-de-emilia-ferreiro>

La segunda sesión de la fase 2 se estructuró en tres momentos a saber: el primer momento se realizó la presentación de imágenes en poder Point que mostraban los diferentes tipos de contaminación (Esta sesión se realizó en la sala de informática). Al inicio de la presentación los estudiantes estuvieron distraídos tratando de utilizar el computador, además el ruido del aula que se encontraba al lado no permitía que los estudiantes estuvieran atentos, por tanto la maestra intervino para atraer la atención e inició hablando del objetivo de la clase y proyectó las imágenes, los estudiantes dieron la interpretación de acuerdo con sus saberes acerca de las imágenes; las ilustraciones más llamativas por su color y contenido atrajeron la atención de los estudiantes que no habían participado en las anteriores sesiones. El educando ES (6) al ver la imagen de los peces muertos dijo: “o sea que el agua está podrida”, por el contrario, aquellos que les agrada participar solo se quedaron asombrados y no hablaron sobre las imágenes presentadas.

Se debe agregar que la lectura de las historietas hace que los estudiantes analicen, piensen y propongan, así lo expone María Helena Camba:” Los alumnos pueden leer comprensivamente no solo textos escritos sino también imágenes, viñetas, fotografías. La lectura de imágenes es una actividad muy interesante para practicar con chicos no alfabetizados o que están transitando las primeras etapas de la lectura y escritura.”⁷², retomando lo expresado, la imagen es una estrategia pedagógica apropiada para fomentar la lectura en todos los niveles y se identificó en los estudiantes que algunos que hasta el momento no habían participado en la lectura de la historieta se sintieron atraídos por los colores y las imágenes que ayudaron a realizar una lectura global del texto, comprendiéndolo y expresando sus ideas, aquí se dan rasgos del pensamiento crítico.

⁷² CAMBA, María Helena. La importancia de la lectura de imágenes [en línea]. Disponible en http://aal.idoneos.com/revista/ano_10_nro._10/lectura_de_imagenes/

A medida que se avanzaba en el desarrollo de las actividades de la secuencia se identificó como los estudiantes participaban de manera activa, seleccionando la información e interpretando el texto, relacionándolo con los saberes adquiridos durante el desarrollo de las primeras sesiones, se identificó como en el proceso de trabajo sobre el vocabulario logró que los estudiantes asimilen de una manera más efectiva el contenido del texto. Así lo dejó ver ES (6) al observar la imagen de los peces muertos dijo: “o sea que el agua está podrida”, lo cual da muestra de su elaboración mental, porque el niño describió lo que imaginaba, activó en sus compañeros más aportes de otras cosas que podrían estar “podridas”, como una fruta, la carne y los olores; ideas que permitieron identificar el establecimiento de relación y significación.

Después de haber desarrollado conocimientos previos sobre los tipos de contaminación, se planteó como segundo momento la lectura de una historieta sin texto, (una historieta diferente por cada grupo y se evidenció que los estudiantes se agruparon con el compañero de su agrado), para hacer más activa la participación se propone lo siguiente: “aquel grupo que lea, dialogue y escriba sobre la historieta recibirá un strike de los personajes de las historietas”, después se entregó a cada grupo la historieta, se orientó con preguntas para que los estudiantes escribieran sus predicciones. En las producciones de EJ(5) y EF(3) escribieron: “El papá de Mafalda está fumigando y se puede en toxicar porque se esta comiendo el humo y recortando un papel porque es ta loco”, además EL(17) escribe: “el humo contamina la respiración humana y también contamina el aire y la basura contamina el agua” aunque la historieta no reflejaba las causas del tipo de contaminación EL(17) relacionó lo escrito con información recibida en la lectura de imágenes del ejercicio anterior; en ES(6) y EO(10) no se entendió el texto escrito. En esta sesión se *observó* más participación de los estudiantes, aunque el EA (16) muestra poca motivación.

Conviene subrayar los estudiantes al realizar la prueba diagnóstica se encontraba en un nivel literal sin capacidad de hacer comparaciones, entonces hicieron paulatinamente procesos de pensamiento crítico, se evidenció porque leen las imágenes de la historieta muda, haciendo predicciones relacionadas con el contenido que representaba el texto, dieron predicciones claras y precisas que aciertan al tema que se presenta.

Hay que mencionar además que la lectura de historietas ayudó a los educandos a leer desde diferentes posiciones: siguiendo secuencialmente cada viñeta para identificar, clarificar la información de la imagen, proponer inferencias dando explicaciones, relacionando cada segmento lo que en palabras de Cassany sería: “detrás del texto hay siempre un autor que vive y escribe en un lugar del planeta en un momento de la historia”⁷³, se puede afirmar que, los educandos desarrollaron el pensamiento crítico al examinar la imagen de la historieta, del contenido en texto escrito y relacionarlo con los saberes adquiridos sobre el tipo de contaminación; se evidenció en las producciones de EJ(5) y EF(3) escribiendo: “El papá de mafalda está fumigando y se puede en toxicar porque se está comiendo el humo y recortando un papel porque está loco” entonces elaboraban las predicciones haciendo el análisis más allá de la imagen y propusieron sus argumentos en el texto escrito; vale la pena resaltar que además identificaron elementos gráficos que aunque no se relacionaban con la situación que se analizaba en particular, la tomaban como referencias para hacer suposiciones, aproximaciones de otras situaciones.

El tercer momento se organizó el aula, se hizo un recuento de lo trabajado, se explicó nuevamente el objetivo del taller, se abrió el espacio para socializar las producciones de los compañeros y se propuso al grupo que participara preguntado al expositor sobre sus escritos. Este momento fue agradable para los

⁷³ CASSAY, Daniel, *Tras las líneas*, Editorial Anagrama Barcelona 2006; p. 115

participantes, debido a que surgieron actitudes de liderazgo como la asignación por parte de los expositores de los turnos de preguntas que realizaban los compañeros, tal es el caso del estudiante EF(3) y EJ(5) quien en el momento de exponer les dijeron al compañero que si no hace silencio no puede hablar, también el niño EO(10) al dar la palabra decidió quien participaba y saltó de emoción cuando el par le preguntó, se resalta que en esta sesión se vislumbran algunos rasgos del pensamiento crítico, pues EO (10) manifestó a EL(17) que no está de acuerdo con lo que dijo porque es algo diferente a lo que él está diciendo, además en esta sesión el estudiante que no le gustaba participar lo hizo, se proyectó la historieta muda y se invitó a leer y participar para ganar una carita feliz, esta fue observada con detenimiento, desde la que surgieron comparaciones.

El estudiante EO (4) se sintió motivado y propuso leer el texto de la historieta a lo que accede la maestra y sus compañeros lo escuchan. Se procedió a realizar un ejercicio evaluativo cuestionando sobre: ¿Qué debería hacer un estudiante para realizar una predicción de una imagen? El EF (3) responde: “pensar lo que voy a escribir, primero mirar lo que pasa en la imagen y luego escribir”.

En la tercera sesión de la segunda fase; organizada en tres momentos, se proyectó para el primero, dar a conocer la estructura de una historieta; por tanto, se organizaron en grupos los estudiantes, retomando la historieta de la sesión anterior ya con texto para confrontarla en relación con las predicciones que cada grupo escribió.

En un segundo momento se dispone el aula en mesa redonda, la maestra recalcó que el objetivo “es confrontar las predicciones escritas con la lectura de la historieta ya con el texto”; los niños además contaron cuantas viñetas tenían y miraban los gestos de los personajes, hablaban de ellos; se les modeló la lectura, se habló de cada elemento de la historieta (imagen, gesto, viñeta, onomatopeya, el

tema, el texto), una vez terminó, invitó para que pasaría un integrante del grupo y leyera nuevamente, a su vez él pedía a sus compañeros que opinaran sobre lo que habían escrito; al igual, expresaron las diferencias del texto original en relación con lo que escribió el compañero y se invitó a leer las expresiones verbales y no verbales de los personajes en cada una de las viñetas.

Los estudiantes por grupos dieron a conocer a sus compañeros las inferencias realizadas del texto leído, este espacio abrió campos al diálogo entre pares, donde el expositor tomó una actitud de liderazgo y decisión para dar la palabra, además reflexiona y responde a los interrogantes sobre el porqué de sus predicciones del mismo contenido del texto. Por tal razón, los estudiantes en este proceso de comunicar sus inferencias sobre el texto leído tomaron una actitud de análisis y reflexión sobre los procesos de aprendizaje.

Al momento de abrir un espacio para que los estudiantes expongan sus predicciones dan la palabra a los compañeros para que indaguen sobre el escrito, y analicen sobre los cuestionamientos realizados, los expositores pensaron sobre el cuestionamiento, y proporcionan sus puntos de vista, dando inicios del pensador crítico. En los Estándares de Competencia para el pensamiento Crítico se proclama: “Los estudiantes que piensan críticamente procuran tratar todos los puntos de vista con equidad, sin tomar en cuenta los sentimientos e interés egoístas de los propios amigos, comunidad o nación”⁷⁴, se pudo ver en los estudiantes rasgos para formar procesos de pensamiento crítico; hicieron un análisis de la imagen para comprender lo que el autor le presentó, exponiendo sus predicciones, las dieron a conocer y al exponer surgen posiciones de reflexión para responder las inquietudes sobre sus predicciones, al no estar de acuerdo sobre la pregunta de los compañeros, se observó pues el EO (10) manifiesta a

⁷⁴ PAUL, Richard y Elder Linda. Una guía para los educadores en los estándares de Competencia para el pensamiento Crítico. Fundación para el pensamiento Crítico. p. 31

EL(17) que no está de acuerdo con lo que dijo porque es algo diferente a lo que él está diciendo, los niños analizaron sus posiciones y la de sus pares desde las diferencias, establecían comparaciones, semejanzas, valorando lo que consideraban correcto y de igual manera reprochaban considerando como incorrecto algún aporte.

Para el tercer momento, se indicó hacer la lectura de una nueva historieta, pero esta vez dialogando sobre el problema con los personajes de la historieta, además, se hizo alusión a los elementos (viñetas, onomatopeyas, bocadillos, texto...); después, con el fin de hacer una participación activa de la lectura se propuso un cambio al taller con un concurso de preguntas; entonces un integrante del grupo tomó una de las preguntas diseñadas para el análisis de la misma y respondió de manera acertada, luego la maestra preguntó: ¿Cuál es el motivo de dibujar el signo que aparece en el globo de Coné, y qué significa las líneas alrededor? el estudiante EF(1) respondió: “Coné está arrecho,” se pasó por cada grupo orientando con cuestionamientos, pretendiendo en esta sesión que los estudiantes hicieran una lectura de la estructura de la historieta, pero además realizaran inferencias ayudando para que el grupo comprendiera mejor el texto, es así cuando el EO(4) dijo:” el que le metió el gol fue Coné a Condorito” y al preguntarle: ¿Por qué cree esto?, afirmó: “él le subió bastante volumen” pues la historieta enseña la imagen de Condorito que escucha el partido de fútbol, se le explota la cabeza por el volumen alto que Coné le sube a la radio; además se dio el espacio para el debate al preguntar: ¿Qué relación hay entre los personajes y el ruido que se hace entre la vereda y la escuela? el ES(6) expresa: “que se puede explotar la cabeza por el ruido”, al responder el cuestionamiento, el educando hace la relación observando la imagen de lo que causó, luego, la maestra preguntó: ¿Será que se puede explotar la cabeza por el ruido? y EB (8) le respondió: “lo que le puede es doler la cabeza”.

Durante la lectura y el diálogo con el compañero, el grupo estuvo atento y al momento de evaluar las sesiones reflexionan sobre cómo estuvo la participación, el asumir el lugar de los personajes, el pensar sobre el ruido que se mantiene en vereda y la disposición de los estudiantes; ante esto el EJ (5) habló que se debe mejorar el comportamiento porque todos hacen demasiado ruido.

Al culminar esta fase se cumplió el objetivo, los estudiantes al leer la historieta reconocen los elementos que la conforman y elaboran predicciones, además en la parte del vocabulario en algunos momentos se acudió al lenguaje trabajado en la sesión anterior.

Se presentó la historieta a los estudiantes, en primer lugar, dialogaron con el compañero del contenido, después se presentaron interrogantes sobre esta, los educandos analizaron la estructura en forma organizada, secuencial y definida; esto permitió que los alumnos comprendieran el texto. Al respecto señala Frida Díaz: “las estrategias de elaboración como en las de organización no es simplemente reproducir la información aprendida, sino ir más allá con la elaboración y organización del contenido; esto es descubriendo para encontrar sentido en la información”⁷⁵, por tal razón presentar el cómic sobre el tipo de contaminación auditivo usando estrategias apropiadas para que comprendieran el mensaje del texto, ayudó a interpretar la intención del autor fue así como, el EO(4) infiere el mensaje diciendo: “el que metió el gol fue Coné.”, aquí se identifica como el educando agrupa elementos y hace una interpretación propia y acertada porque tiene en cuenta lo implícito del texto y va más allá al utilizar un lenguaje figurado para comunicar el suceso.

⁷⁵ DIAZ, Barriga Frida y HERNANDEZ, Gerardo; Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo. McGraw-Hill 1998; p.132.

Cabe mencionar, lo importante de orientar el proceso de la lectura con preguntas problematizadoras, buscando que los educandos cuestionen y analicen cada suceso de forma secuencial para no perder el hilo conductor. A lo que Daniel Cassany expresa: “¿Cuáles son los datos destacados y los que se presentan como detalles? ¿Cuáles son los datos centrales y los marginales? En definitiva, los parámetros de género son las convenciones discursivas que utiliza el autor para comunicar su intención y sus ideas.”⁷⁶ A causa de esta estrategia, se divisaron rasgos del pensamiento crítico, el estudiante lee el texto se pregunta e interpreta la información. Cuando ES (6) expresó: “que se puede explotar la cabeza por el ruido”, preguntó la maestra: ¿será que se puede explotar la cabeza por el ruido? Y el EB (8) le responde: “lo que le puede es doler la cabeza”, se puede decir que los estudiantes hicieron inferencias sobre el problema que presentaba la historieta.

La fase tres constaba de dos sesiones, en la sesión uno se desarrollaron cuatro momentos; en el primer momento se propuso leer la historieta de la contaminación visual donde algunos estudiantes expresaron que los carteles son avisos de política, (Anexo I) que era una ciudad inundada por anuncios de muchos colores y esto contamina; en el segundo momento se realizó un taller, se propuso un concurso de preguntas formuladas por los estudiantes sobre el texto, por tanto se les entregó una hoja, aquí escribieron cuestionamientos que le suscitaba el texto para que la maestra y/o un compañero respondiera. La sesión fue interesante para el grupo, incluso para el EAY (16) quien participó leyendo, pero al momento de hacer las preguntas se puso en pie sin responder, ante esto la maestra solicitó que retomara la actividad. En la intervención de las preguntas se dio la palabra a cada uno, se sugirió: (gana doble punto quien formule un juicio sobre la pregunta del compañero, diciendo si está bien o no y por qué, en relación con la historieta); fue así como EF (3) preguntó: ¿Cuáles son los personajes que están atrapados en los carteles que dice vote? Y la maestra respondió no se pueden ver, entonces EO (10)

⁷⁶ CASSAY, Daniel, *Tras las líneas*, Editorial Anagrama Barcelona 2006; p. 134

es que está mal hecha la pregunta porque no se ven los personajes que están detrás de los carteles, pero el EO (4) afirma: “sí, la pregunta está bien hecha porque hay gente gritando detrás de los carteles”; además las preguntas elaboradas por los compañeros permitieron a los estudiantes hacer una lectura inferencial, EM (12) indagó: ¿Por qué la ciudad está cada vez más loca? EO (4) respondió: “porque la ciudad cambió, era más normal, por los carteles”. En el momento de preguntar, los compañeros responder y ganar puntos, permitió estar atentos a las preguntas, observar con atención la historieta y se logró comprender el texto.

Durante el desarrollo de la sesión el investigador realizó cambios en las estrategias; esto se hizo para que los educandos interiorizaran el texto, la imagen desde su forma, color escenario y plano, en este aspecto Maite Pró expresa: “Un niño conoce más cosas a través de la imagen que por su propia experiencia. Puede ver antes un coche en la televisión que en la calle, conoce antes un animal en el cine que en el zoológico; descubre diferentes países por los documentales, antes de visitarlos.”⁷⁷. Es por esto por lo que, al proponer a los estudiantes interrogantes al texto hicieron una revisión de las imágenes y contenidos en orden para interpretar las ideas y le dieron sentido a lo expresado. Fue así como: EO (10) le surgió la duda cuando preguntó a EF (3): ¿Cuáles son los personajes que están atrapados en los carteles que dicen vote? y afirmó:” EF (3): es que está mal hecha la pregunta” y descubre que el interrogante está bien formulado.

David Cooper expone: “el objetivo de esta práctica independiente es centrar la atención de los alumnos en la habilidad o proceso que se les está enseñando y brindarles oportunidad de internalizarlos⁷⁸. Al pedir la construcción de preguntas referentes al contenido del texto, los educandos realizan deducciones de acuerdo con las vivencias, haciendo más análisis para establecer las relaciones, fue así

⁷⁷ PRÓ, Maite. Aprender con imágenes incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje. Buenos Aires: Paidós. 2003; p. 28

⁷⁸ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Visor. 1998; p. 265

como EM (12) indagó: ¿por qué la ciudad está cada vez más loca? Y EO (4) respondió: “porque la ciudad cambió, era más normal, por los carteles”, en este momento el estudiante hizo una lectura global de la estructura de la imagen para dar sus argumentos, sobre el planteamiento que le realizó su par, aunque no todos han visitado la ciudad, aquellos que sí lo han hecho, recordaron lugares de Bucaramanga y otros en los que han leído vallas publicitarias, hecho que indica, el establecimiento de una asociación.

El tercer momento de la sesión se continuó orientando a los estudiantes desde el ejercicio de leer críticamente el texto, ya que empezaban a establecer relaciones con la realidad, es así que se presentó una tira sobre diferentes tipos de contaminación; se habló del objetivo que era reflexionar sobre esta problemática social; los estudiantes leyeron la imagen, después se solicitó leer las preguntas escritas en el tablero las cuales estaban encaminadas a analizar esta situación desde sus propios hogares. Al preguntar ¿Qué opina sobre el contenido de las ilustraciones? EJ (5) y EG (7) realizan una lectura desde lo inferencial y aportan así: “lo que nos quieren es mostrar que todo es contaminación” y “los peces necesitan vivir y la gente está matando a los peces”; al indagar sobre ¿dónde se vive esta situación?, EL (17) comparan lo aprendido con su realidad dijo: “Mi casa está contaminada porque mi mamá y yo tiramos la basura al frente”.

Entonces presentarles la información a los estudiantes por medio de textos significativos permitió una lectura crítica, de tal manera que interpretan la intención del autor el mensaje “entre líneas”, de acuerdo con esto Daniel Cassany expone: “descubre conexiones, el discurso suele contener referencias a los elementos contextuales al espacio. Al detectar y analizar estas piezas podemos situar el mundo del autor delimitar sus fronteras. Se puede tomar conciencia del punto de vista que adopta”⁷⁹, siendo evidente que los educandos cada vez más hacen inferencias de

⁷⁹CASSAY, Daniel, *Tras las líneas*, Editorial Anagrama Barcelona 2006; p. 115

la información interpretan los contenidos haciendo una lectura “entre líneas”. Así lo hace, EL (17) compara lo aprendido con su realidad: “mi casa está contaminada porque mi mamá y yo tiramos la basura al frente”, es claro que correlacionan el contenido del texto con su realidad para comprender la lectura.

David Cooper propone: “Al leer un texto desde una perspectiva crítica, los alumnos asimilan ciertas claves que el texto les brinda y las relacionan con la información que ya disponen”⁸⁰, estos rasgos se percibieron cuando los estudiantes leen el contenido, rastreando y valorando la información, así lo mostraron al preguntarles: ¿Qué opina sobre el contenido de las ilustraciones? EJ (5) y EG (7) realizaron inferencias así: “lo que nos quieren es mostrar que todo es contaminación” y “los peces necesitan vivir y la gente está matando a los peces”, exponiendo sus argumentos sobre la información que contiene el texto.

En el cuarto momento de la sesión se propuso a los estudiantes (dibujar el tipo de contaminación que más se da en la vereda, hogar, salón de clase y plantear una posible alternativa de solución), se evidenció que EA (1) dibujó los alrededores de la vereda con gusanos, además expresó su emoción y escribió: “yo dibujé las personas botando basura al suelo y yo me arrayé”; además propuso: “Voy a poner carteles en los postes para que no boten basura al suelo”. Por otra parte, EF(3) subrayó: “por ejemplo yo le digo a un niño de la contaminación y el niño le dice a otro y me ayudan” y EM(12) escribió: “yo fuera sacando muchas hojas se la fuera dar a las personas para que no botaran basura al suelo”; en los estudiantes realizaron una lectura inferencial de la problemática que viven en su entorno dándose rasgos de pensamiento crítico al proponer posibles soluciones, del mismo modo el EV(16) en el dibujo plasmó la contaminación de la escuela, explicó: “dibujé la escuela, botan la basura cuando están comiendo algo” y EO(10) manifestó: “dibujé la escuela contaminada de ruido en el salón, si siguen gritando

⁸⁰ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Visor. 1998; p. 300

me van a dejar sordo y me da dolor de cabeza”, siendo estas producciones ideas que sensibilizaban a sus compañeros; también, el EAY (14) estuvo atento pero al momento de dibujar se puso en pie, se mostró distante de responder los cuestionamientos, al terminar presentó un dibujo a lápiz sin escribir el mensaje, para el ES(6) se le dificultó crear un mensaje.

De acuerdo con esto David Cooper propone: “la estrategia elegida habrá de desarrollar información directamente relacionada con el argumento”⁸¹, fue así como los educandos después de una lectura analizada dan alternativas para solucionar la problemática de la contaminación que vive el entorno y la escuela proponiendo mensajes, además plantearon posibles argumentos hablando de no contaminar desde el ruido, el desorden, las basuras, los olores, reconociendo no solo los rasgos locales de un tipo de contaminación, sino abriéndose a otras posibilidades, que permitió identificar el significado más amplio que han construido los alumnos.

Para la segunda sesión de la fase tres que cuenta con tres momentos; con el fin de hacer una lectura del entorno y denunciar la problemática detectada sobre la contaminación, la maestra organizó primero una salida pedagógica, ante la que se exponen las condiciones para la visita del medio, explicó el objetivo de la salida que era relacionar el texto con la realidad de la comunidad. Se recorrió la vereda, los rostros de los estudiantes reflejaban la felicidad, se entregó a cada uno una hoja en blanco para que realizaran un dibujo de lo que más le llamara la atención de la observación; se continuó el recorrido por el lugar y EO (4) dijo: “la gente bota basura porque no quieren la naturaleza”. Durante el recorrido por el río se observó un pequeño lago lleno de botellas y el EO (10) hizo una lectura inferencial dijo: “hay tortugas que las están contaminando”.

⁸¹ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Visor. 1998; p. 135

Frida Díaz expone: “los modelos de intervención con orientación cognitiva enfatizan el denominado entrenamiento con la información”⁸², se dio cuando el educando analizó el texto, para adquirir la estructura de la lectura crítica, es preciso señalar que los estudiantes al momento de escribir hicieron una reflexión de sus experiencias sobre sus escritos. Se evidenció en [Alba Lucia Barajas video tomado abril 4 de 2017 hora 8 a.m. duración del video 2 horas los estudiantes revisaban su portafolio de los trabajos realizados] cuando EM (12) al entregarle el portafolio verificó sobre los escritos, se pone el lápiz en la boca y habla con el compañero “¿se pueden extinguir los peces por la basura que recibe el río?” replantea, borra lo escrito y vuelve a escribir la palabra (extinguir). Además, cuando la maestra orientó el texto escrito, los alumnos reflexionan, analizan y corrigen la redacción, a si se evidencia en la fase 2 cuando debían relacionar la palabra con el contenido.

Se demostró cuando EJ (5) pensó la palabra que representa el contenido de la frase (Anexo I), además al leer el vocabulario ejemplificó con palabras del contexto, EF (3) dijo: “hedor es que está picho”, además en sus textos hacen una lectura de su observación de la salida pedagógica (Anexo I), toma los datos que son relevantes para su texto y explica proponiendo soluciones para cuidar el medio ambiente. Esto coincide con lo expuesto por David Cooper:” El lector inicia la lectura y elabora o compone el significado a la luz de los propósitos que se ha fijado y la información previa de que dispone”⁸³ de acuerdo con esto, los estudiantes al realizar sus escritos reflexionan sobre la información leída incluyendo en sus propuestas para redactar las ideas.

Durante el recorrido la maestra realizó preguntas para llevar a los alumnos a hacer una lectura del entorno y comprender; además se sugirió observar e identificar lugares contaminados y comparar con los que no, para sensibilizar sobre la

⁸² DIAZ, Barriga Frida y HERNANDEZ, Gerardo; Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo. McGraw-Hill 1998; p. 67.

⁸³ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Visor. 199; p. 374.

importancia de proteger la naturaleza; esto como parte del ejercicio de lectura en contexto, por eso, los niños al observar la espuma del río se cuestionaron: “¿Quiénes contaminan el río? ¿por qué las personas hacen eso? el EM(12) realizó un aporte diciendo: “la gente quiere contaminar el río, botan basura, botellas, plásticos” y el EO(10) asegura: “en todas parte hay contaminación”, Asimismo, se orientó con otras preguntas a los estudiantes para que hicieran una reflexión sobre las consecuencias de la contaminación de la vereda como el que surja malos olores, que el agua contaminada puede enfermar a las personas que la usan para bañarse y algunos animalitos se pueden morir como pasa con los pescados; los educandos hablaron desde sus vivencias, reconociendo que algunos de ellos incurren en estas acciones pero no sabían lo perjudicial que sería para todos; por la emoción y asombro de lo que observaban los estudiantes aportaban algunas ideas a veces sin mayor sustento.

Avanzando en el recorrido, al llegar a un punto de la Electrificadora de Santander y al observar la cantidad de basura que recoge la Empresa, el estudiante EO (10) con expresión de dolor dijo: “muy” y el EF (3): “eso es espuma es del jabón, es contaminación” EV (16) “es un río sucio”. Aunque se planeó que los estudiantes dibujaran en diferentes momentos lo más relevante del recorrido, por el espacio no hubo la disposición para hacerlo, el momento ideal fue en la represa, algunos estudiantes dibujaron y escribieron tales como: el EJ(5), EAY(14),ES(6); en los dibujos plasmaron el río contaminado, el EM(12) dibujó diferentes momentos de la observación y escribió: “debemos reciclar y cuidar el medio amdiente” y el EF(3) dibujó las botellas llenas de agua y escribió: “tiene agua sucia y de hay se producen los zancudos”; una experiencia significativa de la salida fue el EM (12) quien habló sobre cómo reciclar: “yo reciclo como si fuera, yo reciclo por ejemplo un vasito, yo reciclo más y más se lo entrego a mi mamá y ella me da una moneda” EAY(14) preguntó: “¿cómo se recicla?”.

La señora Paola acudiente del estudiante motivó sobre la importancia de reciclar afirmándoles: “no sólo es por recibir plata ustedes como niños van ayudar a evitar la contaminación”, “cuéntele a los niños cómo reciclamos” y continuó EM (12): “por ejemplo ustedes traen los cuadernos viejos, botellas, cartón, chatarra, aluminio, latas de cerveza y las tapas y reciben una moneda”; la charla ayudó para sensibilizar a los estudiantes a cuidar el medio ambiente. La salida duró dos horas, al llegar a la escuela se pudo observar y comparar la contaminación dentro de la escuela como los pupitres arrumados, la quema de basura como ellos mismos reconocieron, el ruido de todos los niños gritando y quienes arrojan papeles al piso muy a pesar de tener canecas dispuestas para tal fin. Se concluyó que la salida pedagógica permitió a los estudiantes estar dispuestos para realizar una lectura de la realidad desde diferentes momentos.

Frida Díaz expone: “son aquellas estrategias destinadas a crear a potenciar enlaces adecuados entre los conocimientos previos y la información nueva que ha de aprenderse, asegurando con ello una mayor significación de los aprendizajes logrados”⁸⁴. Hay que mencionar que la estrategia de (observar la contaminación que más se da en la vereda, alrededores del río y la escuela) impulsó a los estudiantes para procesar la información, de ahí que, al preguntar “¿Quiénes contaminan al río? ¿por qué las personas hacen eso? el EM(12) realiza un aporte diciendo: “la gente quiere contaminar el río, botan basura, botellas, plásticos” y el EO(10) asegura: “en todas partes hay contaminación”, además, se vivenció en los educandos que al orientar el aprendizaje con diferentes estrategias los llevó a sentirse motivados, esto permitió que relacionaran los pre-saberes con los contenidos que están aprendiendo y lo aplicaran a su contexto dando sugerencias y proponiendo soluciones para retribuir a la problemática.

⁸⁴ DÍAZ, Barriga Frida, Hernández Rojas Gerardo, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo editorial McGraw Hill 1998; p. 69

Se evidenció en el Anexo I, cuando el estudiante dibujó y argumentó; el EM (12), diferentes momentos de la observación y escribió: “debemos reciclar y cuidar el medio ambiente” y el EF (3) dibujó las botellas llenas de agua y escribió: “tienen agua sucia y de ahí se producen los zancudos”

De acuerdo con esto, los estudiantes al observar y hacer una lectura desde los diferentes sitios de contaminación de la vereda, alrededores de la escuela y los alrededores del río, lograron desarrollar una lectura crítica para comprender, reflexionar y examinar el contenido de los cuestionamientos planteados y responder desde la comprensión crítica del texto leído, además expresan y escriben críticamente textos respecto a la contaminación.

Después, en el aula de clases se dio continuidad al segundo momento, para hacer una reflexión sobre la salida pedagógica, de manera que se entregó a los estudiantes el taller en el que se relacionaban las historietas, la salida y la propia realidad; se pidió leer las indicaciones de cada punto para desarrollar y el EAY(14) se desinteresó al resolverlos, se puso en pie y empezó a pasar por cada compañero, la maestra llamo la atención volvió al puesto y entrego la actividad parcialmente desarrollada. Desde el taller se promovió otro tipo de reflexiones, por ejemplo, a EF (3) logró predecir fenómenos y hacer suposiciones de la observación de los alrededores del caserío y escribió: “De esas botellas se reproducen los zancudos y si hay más basura los caracoles se comen las basuras y se convierten en africanos” y EF (1) razonó y cuestionó sobre la contaminación y escribió: “¿por qué está contaminado el suelo? Por las Botellas”; Por otra parte, en el taller se sugirió dibujar situaciones de contaminación de la escuela, del río o de la comunidad y aunque leyeron la indicación, el estudiante EL (17) comprendió y explicó sobre una posible alternativa de solución ante la contaminación: “Poniendo carteles por toda la escuela y cerca en las canecas”. De igual forma se evidenció que los estudiantes hicieron una lectura desde un nivel literal ED (10) y EB (8): “la casa de

Julián hay botellas de vidrio con agua contaminada” “nosotros estamos botando Basura alrededor de la casa.

Frida Díaz plantea: “Intentar una clasificación consensual y exhaustiva de las estrategias de aprendizaje es una tarea difícil”⁸⁵. Es preciso decir que, en la intervención, después de reflexionar sobre el proceder del aprendizaje de los educandos, se presentaron otras alternativas, de modo que se crearon unas modificaciones en la presentación del texto con el fin que el aprendizaje fuera atractivo y motivador. Fue así como (fase 2 tercer momento) al hacer las preguntas orientadoras sobre la lectura de la historieta se presentaron a manera de concurso, para que un integrante del grupo tomara la pregunta y respondiera. Esto permitió a los educandos estar motivados y atentos en la lectura del texto, facilitando su comprensión.

En otro de los momentos con respecto a la modificación de la planeación (fase 2 segundo momento), se propuso la lectura de la historieta de la contaminación visual, entonces los estudiantes leían el texto y después realizaban preguntas escritas en una hoja sobre el texto, dirigidas sobre el contenido, además un compañero podría responder, permitiendo que los educandos identificaran el propósito del autor y hacer conexiones para comprender el texto. Aquí se evidenció en los educandos momentos de diálogo y análisis al responder los cuestionamientos de su par, además al escribir la pregunta los estudiantes pensaron en la estructura gramatical para escribir el interrogante.

En cada una de las sesiones se medió los aportes de los niños, en algunos casos, respondían puntualmente al interrogante que se planteaba y en otros casos expresaban ideas poco relacionadas, las cuales debía como maestra orientar para

⁸⁵ DÍAZ, Barriga Frida, Hernández Rojas Gerardo, Estrategias docentes para un aprendizaje significativo editorial McGraw Hill 1998. Pág. 118

no perder el foco de la pregunta. Se ayudó a los jóvenes con el establecimiento de relaciones a partir de ejemplo imaginativos, se formularon preguntas que fueron emergiendo como complementos y profundización de las temáticas, fue importante realizar tanto pausas activas como varias dinámicas de motivación para mantener la atención; igualmente se aprovechó el aporte de la madre de familia quien desde su experiencia de reciclaje incentivó a los menores por implementar esas estrategias en sus hogares, escuela y comunidad en general, aspecto que nos invita a integrar más a los acudientes en el proceso de formación de los jóvenes.

En consecuencia, para continuar la reflexión sobre la salida de campo, se dispuso en el aula de informática un escenario para un concurso descubriendo al reverso de unas imágenes, preguntas orientadoras; por tanto, los computadores no se usarían; en repetidas ocasiones la maestra invitó a los aprendices a estar atentos quienes se distraían con los equipos. EA (14) se interesó por participar y al descubrir una imagen, leyó la pregunta se quedó pensando al no responder un compañero le colaboró en dar la respuesta; EJ (5) al responder el cuestionamiento ¿A quién puede maltratar con la contaminación? el estudiante dijo: “a Dios”, y complementa “se quema y llueve, se contamina” ante lo que se le preguntó: ¿y a quiénes más se pueden afectar? el educando se quedó pensando, ante lo que se le sugiere que pida la ayuda de un amigo, entonces le otorga la palabra a EO (10) respondió: “al mundo, si se bota basura se contamina”, se evidencia que EO (10) clarificó su aporte en relación con quienes pueden salir afectados a causa de la contaminación. La sesión fue agradable para unos alumnos quienes participaron activamente, pero EL (17) dijo que le daba pena y decidió no responder, la maestra se acercó a EL (17) y nuevamente le realizó la pregunta y contestó “a los peces”.

David Cooper expresa: “es preciso brindar a los alumnos oportunidades de aplicar la habilidad o procesos de comprensión a la lectura de un texto relacionado con los

anteriores o textos escogidos espontáneamente”⁸⁶, fue así cuando se propuso leer textos orientados a realizar inferencias se dio rasgos de pensamiento crítico se evidenció cuando EF (1) razonó y cuestionó sobre la contaminación con la pregunta: “¿Por qué está contaminado el suelo? Por las Botellas”, al igual EJ (5) hizo una reflexión crítica al responder el interrogante: ¿A quién puede maltratar la contaminación? dijo: “a Dios”, y complementó “se quema y llueve, se contamina”; se pudo apreciar que los menores pensaban, manifestaban causas y consecuencias ante la contaminación aspecto que muestra el ejercicio de reflexión.

Con el fin de orientar sobre los efectos de la contaminación del medio ambiente se cuestionó sobre la salida pedagógica, usando como estrategia un escenario de concurso descubriendo al reverso de unas imágenes preguntas orientadoras; se buscaba que los estudiantes reflexionaran y se sensibilizaran sobre la importancia de proteger la naturaleza, por eso, se preguntó ¿A quién puede maltratar con la contaminación? El EO (10) respondió: “al mundo, si se bota basura se contamina”. Todo ser humano que vive sabe que la contaminación es un cambio que puede trascender y ser significativo y lo relaciona con el conocimiento ya adquirido, entonces el educando fue capaz de comprender y hacer conclusiones sobre la influencia que tiene la contaminación en su entorno.

Al respecto Daniel Cassany propone: “...las personas obtenemos dicho conocimiento a través de la experiencia sensorial directa y del pensamiento lógico”⁸⁷, así lo reflejaron los estudiantes al responder a los interrogantes, relacionando la lectura de la realidad e infiriendo el contenido del texto con conocimientos propios para comprender y dar conclusiones sobre las causas y consecuencias que trae la contaminación.

⁸⁶ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Visor. 1998; p. 265

⁸⁷ CASSANY Daniel, Tras las líneas editorial Anagrama Barcelona 2006; p. 81

Para terminar, se presentó a los estudiantes los efectos de los diferentes tipos de contaminación animados por los personajes (Mafalda, Condorito y otros dispuestos en la web), se proyectó la presentación en el tablero y se inició describiendo lo que sucedía en cada imagen. Los niños hacían sus propios aportes desde las apreciaciones que tenían de estas, los estudiantes hicieron una lectura dando inferencias y argumentos del texto; después la maestra realizó un modelado del texto personificando la voz de los personajes buscando captar la atención. Al presentar al amigo de Mafalda enseñando el oído de una persona enferma, fue impactante, el estudiante ES(6) preguntó: “¿qué le pasó en la oreja?, “perdió el oído por el ruido, por eso no se debe hacer ruido”; al presentar la imagen de Cabellos de Ángel enseñando el planeta quemado, EJ(5) dijo: “a la gente no le importa el planeta” y recordó una clase de informática en la que se presentó el video: “La última gota de agua” allí enseñaba las consecuencias de la contaminación. El niño solicitó verlo nuevamente, de manera que se abrió un pequeño espacio para proyectar algunas imágenes a las que él se refería. El EV (16) se mostró en algunos momentos distante de las acciones desarrolladas.

Al leer otro texto y sensibilizarlos sobre los efectos de los diferentes tipos de contaminación (esto como parte del ejercicio de lectura del entorno) fue impresionante al presentar al amigo de Mafalda enseñando el oído de una persona enferma y el estudiante ES (6) preguntó: “¿qué le pasó en la oreja?, “perdió el oído por el ruido, por eso no se debe hacer ruido”; cuando apareció Cabello de Ángel enseñando el planeta quemado, EJ(5) dijo: “a la gente no le importa el planeta”, las anteriores reflexiones que hacen los estudiantes frente a la lectura de las imágenes confirman que no se están quedando con una lectura literal, por lo contrario están haciendo una lectura viva reflexiva, analítica buscando el significado. Al respecto Daniel Cassany propone: “El significado no está en el texto, sino en la mente. Busquemos, pues, en las mentes de las personas que nos importan lo que significa cada texto. Este tercer grupo de técnicas fomenta el

análisis de las interpretaciones que produce un discurso”⁸⁸. Conviene subrayar que los estudiantes paulatinamente hicieron en la lectura inferencias con diversidad de interpretaciones al texto, relacionándolo para darle significado y comprenderlo.

Finalmente se puede concluir que, el objetivo de orientar estrategias para que los educandos se iniciaran en el desarrollo de procesos de lectura crítica en algunos fue evidente tanto en los escritos como en las intervenciones realizadas, pero en aquellos que por diversas circunstancias aún no participaron activamente, se espera que al final de la intervención se logre que realicen mejores aportes y mantengan una dinámica de trabajo más constante.

Además para, que los estudiantes lean críticamente una historieta, se propone en esta fase (4) analizar, entender y evaluar el contexto, desde 4 momentos estratégicos, en primer lugar se instaló a los estudiantes en el aula de informática, se proyectó una historieta y se recordaron los elementos que la constituían; posteriormente se presentó el vocabulario, se preguntó por la palabra: “desecho” y EF(3) afirmó: “que no se utiliza”; luego se retomaron las lecturas en las sesiones anteriores y el EF(3) al leer la historieta de Mafalda recordó: “pasó esa camioneta que botaba humo y el humo es contaminación para los pulmones porque se mete a los pulmones”; posteriormente se presentó el video de la salida pedagógica, en algunas tomas relevantes EJ (5) en la imagen que mostraba la basura acumulada dijo: “yo encontré una bolsa que no dejaba pasar el agua”, y ante el cuestionamiento por las razones que impedían esto, se mostraron sin argumentos. Por otra parte, en la imagen que mostraba que las personas de la vereda han arrojado la basura al río, se preguntaron: ¿A dónde cae la basura? ¿Qué pasa con está? EJ (5) respondió: “cae al río y mata los peces” y así se logra ir reflexionando sobre las consecuencias del actuar equívoco de los habitantes de la comunidad, ya que se contribuye en el deteriorar el planeta.

⁸⁸ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Barcelona: editorial Anagrama 2006. p. 134.

Cada niño retomó su portafolio leyó en voz alta por turnos y cada uno de ellos al retomar los trabajos fueron completando y corrigiendo algunas respuestas de preguntas; EV (16) dijo: “esto es más difícil”. El (17) y ES (6) debieron corregir el producto de la sesión en el que, con ayuda de vocabulario específico, completaban unas oraciones y/o frases, para ello, retornaban a las palabras del banco que se había dispuesto; además, se reflexionó sobre la importancia de leer y corregir lo escrito.

Hay que mencionar, la evaluación del portafolio ayudó a los estudiantes a revisar la escritura, la expresión, también a corregir aquellos conceptos mal interpretados y leer nuevamente los contenidos sobre la contaminación.

Los indicadores de logros curriculares para la educación formal exponen: “Los procesos evaluativos que realizan los diversos actores, tienen sentido en la medida en que permiten observar y comprender tanto lo que se está obteniendo, como aquellos que no se alcanzan a obtener o que presentan dificultades”⁸⁹. Se hace necesario reiterar que los educandos van corrigiendo algunas respuestas de preguntas; EV (16) dijo: “esto es más difícil”. Al hacer la revisión del portafolio confrontaron la información y lograron entender el contenido sobre la contaminación, además corrigieron la escritura y los conceptos.

Igualmente, los educandos para comprender el texto necesitaron haber leído desde diferentes ámbitos el contenido del texto, relacionando la información, asemejándola y dando las conclusiones del texto. El MEN en los Estándares propone que los estudiantes aprendan a leer y analizar así: “En cuanto a la gramática, ésta debe tener características de análisis del discurso, sin estudiar oraciones aisladas o en abstracto sino vistas en su relación con otras dentro de un

⁸⁹ COLOMBIA MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Resolución Número 2343 de 5 de junio de 1996, Por lo cual se adopta un diseño de lineamientos general de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal; p. 17.

mismo texto o conversación”⁹⁰. Fue así como, en la lectura del texto se inició diciendo: “vamos a leer y analizar lo que pasa en cada viñeta” Se abordó el texto dando participación a los estudiantes: ¿qué situación sucede en la historieta? Al modelar el contenido a los estudiantes, fue así EJ (5) hizo una relación del conocimiento con el contexto y dijo: “cuando estábamos entrando a clases el compañero tiró una bolsa de avena al suelo” permitió hacer una lectura más allá del contenido, llenándola de significados estableciendo relaciones con su diario vivir, además comprendieron la estructura.

Para el tercer momento, se entregó la historieta a los estudiantes y se le sugirió leerla dos veces, despacio, mirando qué pasa en cada viñeta, realizaron la lectura en grupo y hablaron con el compañero; en el texto aparecía una palabra que no entendían, ante lo que el estudiante EO (4) comentó que no veía la letra, o decía que no entendía estas letras, al no entender la palabra “e” los estudiantes se mostraron en conflicto interno. Seguidamente se entregó un taller para dar respuesta a preguntas en tres formas diferentes: en primer lugar, lo realizaban individual, posteriormente en forma grupal y luego se socializaban las producciones; el estudiante EB (8) al contestar los tres primeros interrogantes se confundió y contestó haciendo supuestos sobre los saberes sin relacionar la respuesta con la pregunta. Además, en el desarrollo de la sesión el educando EAY (14) no solucionó el taller y se levantó para distraer a los pares, ante esto la maestra invitó a continuar la lectura con EB (8). Por otra parte, los alumnos al leer la pregunta parecía no comprender la afirmación: “A qué se debe”, por tanto, se reformuló con un lenguaje más sencillo para que entendiera; se pasó por cada grupo retroalimentando, corrigiendo y mediando, pero algunos estudiantes no escribían con coherencia las respuestas, además ese día los niños por la ausencia de algunos profesores sólo veían dos áreas y como una de estas era educación física, ellos querían continuar en la siguiente clase.

⁹⁰ COLOMBIA.MEN, Estándares Básicos de calidad. 2006; p.19

Al día siguiente, no se pudo tomar la evidencia con la cámara, puesto esta se descompuso, a los estudiantes se les entregó el taller y continuaron respondiendo las preguntas de la sesión anterior; es así que revisaron el primer momento de las preguntas de la lectura de la historieta en este cuestionamiento respondieron acertadamente; retomaron el segundo momento en este se pretendía que dieran soluciones, pero EV(16) y EF(3) en la pregunta: “¿Cómo podría los estudiantes ayudar para que no se contamine más y por qué? no fue clara la respuesta y escribieron: “a que no boten la basura al suelo” y el EM(12), EG(7) y EL(17) respondieron sin explicar el por qué “poniendo carteles que no boten la basura” el EF(1) y EO(4) explicaron el por qué: “colocando carteles porque ellos no hacen caso”, el EB(8) y ES (6) redactaron: “limpiando y recogiendo la basura y arrojarla al caneco de la basura”.

En otro interrogante, dado que las personas arrojan la basura en el suelo y el río. ¿Qué solución se puede plantear? y ¿por qué? El EF(1) Y EO(10) escribieron “Diciéndole a los compañeros que no boten basura” y EF(1) Y EO (10) consignaron: “poniendo carteles que indiquen donde está la caneca” y el estudiante EM(12) no comprendió la pregunta y escribió “puede poner la basura en la caneca” y el ES(6), EB(8) no respondieron, y EV(16) y EF(3) escribieron “poniendo canecas de aseo y haciendo aseo”.

De acuerdo con esto, el ejercicio permitió ver que los educandos tienen claridad en el texto comprenden la información y por esto responden dando justificaciones. Además, al hacer la lectura de la historieta, y dar espacio para leer nuevamente resuelven cuestionamientos y organizan la información efectuando una lectura global del texto, hacen relaciones del contenido lo cual derivó a direccionar el aprendizaje de los estudiantes haciendo una lectura crítica.

En un tercer momento del taller se buscó que los estudiantes hicieran una relación de su contexto con las historietas leídas y calificaran la actitud de las personas que

cuidan o no cuidan el medio ambiente. Aquí los estudiantes dieron respuestas precisas: como calificar las actitudes de las personas como buenas o malas, ante lo que se orientó con ejemplos: (actitud de falta de conciencia, responsabilidad, falta de compromiso con la naturaleza, los animales y el medio ambiente).

Para el momento cuatro de la fase cuatro se organizaron los educandos en parejas hablándoles del objetivo: “leer críticamente la historieta”, y “hablar con el compañero del mensaje del texto”. Luego elaborar una frase motivante dirigido a las personas a “cuidar el medio ambiente”. Esta sesión dio paso a la lectura crítica al motivar al dialogo de la historieta, entonces la maestro paso por los grupos para indagar sobre la lectura y EF (3) comentó: “ellos dialogaron yo los escuché y dijeron:” “EJ (5) y EO (10) ¿por qué esta así el río? y EO (10) dijo: “está contaminado ¿a usted le gustaría bañarse ahí?”. Por otra parte el EV(16) después de leer la historieta escribió en su mensaje “por favor no boten basura al suelo porque contaminan el medio ambiente y es nuestra vida nuestro lugar”; además el EO(4), EB(8) y EA(9) realizaron una lectura de la historieta interpretando las imágenes, relacionaron los textos leídos en las anteriores sesiones, escribiendo el mensaje; por otra parte, a EO(4) le correspondió leer sobre la contaminación visual, en su mensaje para sensibilizar escribió las consecuencias de la contaminación: “no botar tarros de pintura”, “decorar La pared porque cada vez que las personas no quieren la naturaleza y colocan bolsas de aseo en la pared”, porque “causa enfermedades y dolores de cabeza, enfermedades de los ojos”.

El EB (8) relacionó la historieta leída con la contaminación del aire y escribió:” “que no quemem llanta porque cuando llueve no se puede recoger el agua porque está contaminada”; al escuchar el mensaje el EO(10) dijo que eso está mal, la maestra sugiere que le explique a su par y EB(8) dijo: “sí , el humo sube a las nubes y cae el agua contaminada” y el EO(10) movió la boca y dijo: “no cómo va hacer eso” entonces la maestra reafirmó el concepto orientando al estudiante sobre lo que sucede; por otra parte el EA(7) representó en su dibujo un cómic

y escribió: “niño arroje la basura a la caneca”; al contrario el EA(14), EL(17) y EJ(5) en el mensaje escrito fue desde una lectura literal.

Habría que decir también, el proceso escritor se reflejó en la intervención y los trazos realizados por los estudiantes fueron evolucionando. Es así como, la maestra orientó a los estudiantes para que tomaran conciencia del orden de la escritura; para ello se trabajó como lo recomienda Emilia Ferreiro “...Sus premisas son más o menos las siguientes: es evidente que para comprender el sistema alfabético el niño debe estar en condiciones de tomar en consideración el orden de las letras de una serie, porque los cambios de orden de las letras mismas permiten efectuar distinciones pertinentes al nivel de la escritura”⁹¹. De lo anterior se menciona, en el proceso de la escritura de los estudiantes en la fase #2 el EF (1) expresó: “mi papá encontró en Bogotá todo tóxico”. De acuerdo con la propuesta de Emilia Ferreiro los educandos se encuentran en la etapa preoperacional, entonces se debe permitir que sean conscientes de la escritura para que entienda el proceso escritor.

En resumen, durante el desarrollo de la fase los estudiantes manifestaron cierto nivel en el proceso para leer críticamente las historietas, ya que empezaron a cuestionar su propio actuar, el de la sociedad, pensar en posibles alternativas de solución, lo cual hace que se aproximen a eventos y establezcan relaciones y conexiones entre otros rasgos.

Daniel Cassany expone: “el literal crítico se refería a un grado superior de comprensión que abarca capacidades tan variadas como hacer inferencias, distinguir los hechos de las opiniones de o de la verdad de la fantasía”⁹². Fue así como los estudiantes hicieron una lectura crítica en la interpretación de las imágenes el EB (8) relacionó lo leído con la contaminación del aire y escribió: “que

⁹¹ FERREIRO, Emilia. La escritura antes de la letra. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 2012, no 3; p. 1-52.

⁹²CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Barcelona: editorial Anagrama 2006; p. 81

no queman llanta porque cuando llueve no se puede recoger el agua porque está contaminada”; también lo refleja en el dialogo después de leer EJ (5) y EO (10) “¿por qué esta así el río?” y EO (10) dijo: “está contaminado; ¿a usted le gustaría bañarse ahí?”, la imagen de la historieta le reflejó un espacio para el análisis, la confrontación de los conceptos y para dar argumentos del texto.

Aunque no se logró completamente, el sentido de evaluar y reflexionar sobre el contenido de los textos, se considera que debe diseñarse e integrar en la práctica docente, estrategias que le permitan, por ejemplo, interrogar textos, analizar, deducir, argumentar con un poco más de dominio de las temáticas y para ello crear ambientes letrados con diversos formatos de textos, que promuevan los aportes de los educandos.

La fase cinco consta de dos momentos; en el primero se programó la organización del portafolio de evidencias de las acciones académicas desarrolladas durante la intervención de la maestra con la SD y la preparación del discurso y/o exposición de los niños para presentar a los padres de familia; para un segundo tiempo la socialización del mismo producto; por tanto, se entregó a los estudiantes el portafolio y la maestra les propuso leer el trabajo realizado para recordar el tema de la contaminación; para esta revisión se facilitó un espacio de 30 minutos y el EAY (14) se dispuso a leer y hojeó rápidamente el trabajo y se levantó a hablar con el compañero; después de un tiempo el EF(1) lo incentivó a leer, el niño se sentó y leyó el contenido. Por otra parte, el EO (10) y EV (16) lo revisaron haciendo una lectura rápida sin detenerse a estudiar el contenido de este; al contrario, el EM (12) hace una lectura silenciosa para comprender se queda pensando sobre lo escrito y comenta con el compañero y vuelve sobre la hoja y corrige lo escrito, al leer nuevamente el texto le permitió comprender.

Posteriormente se hizo entrega de un instrumento el cual contenía algunos interrogantes que orientaban las ideas de los niños en relación con todo el trabajo

desarrollado, para así tener claves, pistas o pautas sobre lo que oralmente debían expresar a los padres; se les sugirió usar el lenguaje del banco de palabras.

Los interrogantes fueron orientados para que los estudiantes hicieran una lectura del texto desde el nivel literal, nivel, nivel inferencial y nivel crítico, en la mediación del aprendizaje se indagó con interrogantes que hacían referencia al contenido del texto: ¿qué situación representan las imágenes del portafolio? El estudiante EV (16) y EO (4) no entienden el cuestionamiento, entonces la investigadora direccionó las preguntas con un lenguaje más fácil de entender y sugirió observar nuevamente las imágenes de las historietas que estaban contenidas en el portafolio para comprender el sentido del mismo; el estudiante EF (3) y EV (16) en la pregunta ¿Dónde se desarrollan los hechos? Haciendo énfasis de los eventos contaminantes, la respuesta escrita reflejó que comprendió el texto: “en todos los países”, aunque el estudiante EJ(5) y EF(1) lo hace desde su vivencia “en bocas, en Bogotá y nuestro país”, ante esta respuesta los educandos hacen una reflexión de la información, para dar su propio argumento con una lectura desde lo inferencial relacionando los diferentes textos presentados de la historieta; en la pregunta ¿a qué se debe que las personas arrojen basuras al río y al suelo? Los estudiantes EM(12), EV(16) y EB(8) dan la respuesta evaluando el actuar de las personas frente al concepto de la contaminación desde sus propias inferencias del análisis de las historietas escribiendo “ porque no quieren cuidar el medio ambiente” y el EF (3) aportó: “no les importa la madre naturaleza”; en este interrogante el EJ(5) respondió evaluando lo que hacen sus compañeros: “porque ellos comen y votan al suelo la basura”; por otra parte, en la pregunta: ¿Cómo podrían padres de familia y escuela unirse y colaborar para que no se contamine el entorno?, El EF (3) se quedó mirando un afiche de normas y dijo: “ poniendo normas de cuidar el medio ambiente”.

Además, el estudiante EA (14) aunque se integró al trabajo en grupo dejó el instrumento sin responder; de igual forma se evidenció que EL (17) respondió las

preguntas tan solo transcribiendo lo del compañero. En esta sesión el EB (9) Y ES (6) no asistieron a clase.

Es necesario recalcar que, para comprender el texto se necesita haber leído desde diferentes ámbitos el contenido. Los estudiantes relacionaron la información, la asemejaron y dieron las conclusiones del texto, fue así como, EF (3) y EV (16) en la pregunta ¿Dónde se desarrollan los hechos? Haciendo énfasis de los eventos contaminantes, la respuesta escritas reflejaron que han comprendido el texto: “en todos los países”, aunque los estudiantes EJ(5) y EF(1) lo hicieron desde su vivencia “en bocas, en Bogotá y nuestro país” al respecto David Cooper aporta: “La comprensión no es un conjunto de tales habilidades sino un proceso a través del cual el lector elabora el significado apelando a las claves discernibles en el texto y relacionándolas con su conocimiento”⁹³. De acuerdo con este planteamiento, los alumnos hicieron la relación de los contenidos desarrollados sobre la contaminación durante la intervención por esto respondieron asertivamente a los interrogantes frente al tema.

Para el segundo momento se convocó al acudiente, para que los estudiantes realizaran la exposición. Para esto se expusieron los carteles elaborados por los alumnos en la sesión anterior a manera de ambientación de la intervención y se hizo nuevamente un recuento a los padres de familia por parte de la maestra sobre la propuesta realizada; se hicieron algunas aclaraciones, pues el acudiente se encontraba preocupado porque el estudiante había consignado poco en el cuaderno y por qué un tema del medio ambiente estaba incluido en el área de español, ante lo que la maestra aclaró la posibilidad de transversalizar el currículo y hacer del contenido una lectura del entorno.

⁹³ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Visor. 1998; p. 23.

Se invitó por grupos de estudiantes a exponer el tema, EF (3) y EO (10) se refirieron acerca de cómo solucionar la problemática: “poner canecas en la vereda y letreros que apunten con una flecha”, en el grupo de EJ (5) y EO (4) al preguntar ¿Qué situación representa la imagen de portafolio? El grupo se pone nervioso, se estimuló a los niños que observaran las imágenes que se habían expuesto en el tablero dijo EJ(5) “dijimos y escribimos que no arrojar basura al río porque los peces se la comen y se mueren, allí hay quema de llantas y eso entra a los pulmones ” y EO(4) expresó: “ hay contaminación visual que causa dolores de cabeza y rabia”, habló sobre cómo podrían los padres de familia ayudar para que no se contamine más la vereda y ¿por qué? EJ(5) “ que ellos se pueden reunir como aquí para poner letreros o carteles para que ellos vean donde está la caneca”; al final se invitó al estudiante leer los mensajes escritos, en ese momento el EM(12) pidió la palabra y dijo: “ yo reciclo para cuidar el medio ambiente reciclo botella, papel, cuadernos viejos”; se aclara que durante la exposición se le pidió que contara sobre la labor que hacía junto con el acudiente, pero en ese momento no compartió la experiencia con los padres de familia y comunidad, mostrando algo de pena o temor.

Habría que decir también, la habilidad escritora se reflejó durante la intervención y los trazos realizados por los estudiantes fueron evolucionando, es así que, la maestra orientó a los estudiantes para que tomaran conciencia del orden un ejemplo se evidencia en (en la fase #2) EF(1) escribió “mi papá encontró en Bogotá todo tóxico” y (en la fase # 5) sus trazos progresaron y consigna: “poniendo carteles que indiquen donde está la caneca”, para esto se trabajó como lo recomienda Emilia Ferreiro “.. Sus premisas son más o menos las siguientes: es evidente que para comprender el sistema alfabético el niño debe estar en condiciones de tomar en consideración el orden de las letras de una serie, porque los cambios de orden de las letras mismas permiten efectuar distinciones

pertinentes al nivel de la escritura”⁹⁴. De lo anterior además se menciona que, en el proceso de la escritura los estudiantes del grado segundo se encuentran en la etapa pre operacional, de acuerdo con la propuesta de Emilia Ferreiro⁹⁵ a los educandos se les debe orientar para que sean conscientes de la escritura y entiendan la razón de los trazos, es por esto por lo que, en los períodos que tenían que plasmar sus saberes, se les orientaba para que analizaran lo escrito.

Entonces, resolver los interrogantes que hacían alusión sobre el tema leído de la contaminación fueron claves para ir fortaleciendo los procesos de pensamiento crítico desde una lectura inferencial, es así EJ(5): “dijimos y escribimos que no arrojar basura al río porque los peces se la comen y se mueren, allí hay quema de llantas y eso entra a los pulmones”, además se evidencia que los educandos comprendieron el tema al hacer una intertextualidad de los textos, también cuando se indago ¿Cómo podrían padres de familia y escuela unirse y colaborar para que no se contamine el entorno? El EF (3) se quedó mirando un afiche de normas y dijo: “poniendo normas de cuidar el medio ambiente” buscó involucrar en el proceso del contenido lo dio a conocer a sus compañeros y familiares, reconociendo la responsabilidad que todos tenemos por la protección y cuidado del medio ambiente.

Por otra parte hay que mencionar, durante la organización de la exposición los estudiantes se organizaron en grupo y respondieron a los interrogantes y se dio paso al diálogo entre compañeros generándose un ambiente dispuesto para escuchar, preguntar, reflexionar, proponer y analizar, es decir, se permitió un aprendizaje activo en el que construye conocimientos interactuando con el otro, se refleja al momento que el grupo tiene que responder a la pregunta orientadora que hace la maestra ¿Qué situación representa la imágenes de portafolio? y los

⁹⁴ FERREIRO, Emilia. La escritura antes de la letra. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 2012, no 3, p. 1-52.

⁹⁵ *Ibíd.*, p.1- 52

estudiantes responden dirigiéndose a los padres de familia, EJ (5) dijo: “dijimos y escribimos que no arrojar basura al río porque los peces se las comen y se mueren, allí hay quema de llantas y eso entra a los pulmones” y EO (4) expresó: “hay contaminación visual que causa dolores de cabeza y rabia” (Video fase #5 sesión #8).

Al finalizar nuevamente intervino EJ (5) y dijo: “cuando fuimos a visitar la vereda yo vi una bolsa que no dejaba pasar el agua”, aquí se le orientó indagándole sobre lo que allí pasaba, el EO(4) complementó diciendo “allí viven las plantas y ellas se muere” además nuevamente aportó EJ (5) “cuando fuimos a la represa vimos basura tirada, porque ellos botan basura y no les importa el medio ambiente”.

Algunos padres de familia manifestaron la importancia de continuar con actividades para hablar en público y así los niños perderían el temor, de igual forma expresaron que los responsables de la contaminación también es el municipio quien los tiene abandonados.

Para concluir, se evidenció en algunos estudiantes la manifestación de rasgos característicos de un pensamiento crítico, porque los niños piensan, organizan mejor las ideas, razonan frente a un cuestionamiento, asumen el lugar de los personajes, llevando a su realidad inmediata cómo es la escuela y su hogar. Las diferentes situaciones, se apoyaron en las imágenes para que, a través de la lectura de las mismas, se promovieran aportes y respuesta coherentes, de manera, que crear ambientes y oportunidades de lectura en contexto, se convierte en la mejor estrategia para el desarrollo de procesos lectores significativos.

Por otra parte, uno de los factores que impidió un mejor desarrollo del proceso cognitivos en algunos estudiantes fue la inasistencia, no permitió participar de manera permanente y esto afectó la comprensión de algunas actividades que eran continuidad de otras, esto se reflejó en la interacción del trabajo en grupo o individual los

estudiantes manifestaban que no entendían, porque no asistieron a clase, además al momento de revisar el contenido del portafolio para recordar el texto y responder las preguntas referentes al tema de la contaminación sus respuestas no eran coherentes al contenido.

Como resultado, en la intervención los estudiantes desarrollaron las competencias propuestas, de acuerdo con esto el MEN expone en los Estándares de Lenguaje: “Los rasgos esenciales del concepto competencia son: Una adecuada formación han de tener presente que las competencias en lenguaje se relacionan de manera estrecha con el desarrollo evolutivo de los estudiantes y, por supuesto, varían de acuerdo con la infinidad de condiciones que ofrece el contexto cultural del cual forman parte y participan”⁹⁶, de acuerdo con esto en la mediación la maestra propuso diferentes estrategias que los estudiantes desarrollaron, buscando como finalidad que los educandos desplegaran rasgos de pensamiento crítico, es así como, se apropiaran de los contenidos del texto, al exponerlo ante los padres de familia presentando argumentos desde su interacción con el aprendizaje, se evidenció cuando EM(12) pidió la palabra y dijo “ yo reciclo para cuidar el medio ambiente reciclo botellas , papel, cuadernos viejos”; usando un lenguaje técnico y da a conocer su aprendizaje sobre el tema de la contaminación.

Resumiendo, durante la intervención se dieron actitudes del pensamiento crítico, se evidenció en los educandos estuvieron atentos, leyeron las historietas, para poder dar sus aportes y exponer a los padres de familia sobre el tema de los tipos de contaminación. Además, fue evidente en diferentes momentos de la mediación donde hicieron un análisis de los argumentos, uno de esos ejemplos cuando EB (8) relacionó el texto leído con la contaminación del aire y escribió:” que no quemamos llanta porque cuando llueve no se puede recoger el agua porque está

⁹⁶ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje [en línea]. p. 27 Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf; p.6.

contaminada”. Asimismo, durante la salida pedagógica los estudiantes observaron la contaminación que se encontraba en la vereda, alrededores de la escuela y el río y después valoraron la información escribiendo lo relevante para ellos, igualmente comprendieron el texto leído y proporcionaron argumentos cuando escribieron mensajes para no contribuir a la contaminación.

9.1 CATEGORIZACIÓN DEL ANÁLISIS EN LA PROPUESTA DIDÁCTICA

En el proceso de análisis, la intervención se organizó en cinco Fases, cada una de ellas buscaba alcanzar un objetivo, de manera que, se desarrollaron cinco competencias contempladas en los estándares, con el cual se busca realizar un seguimiento secuencial y acertado.

En primer lugar, se analizaron los instrumentos aplicados a los educados con el fin de saber los niveles de procesos de lectura de los estudiantes, según las precategorias encontradas allí se tomaron en consideración, para la planeación de estrategias, después en el análisis de cada fase se reflexionó las reacciones causadas de los educandos al leer las historietas y las competencias alcanzadas en: La interacción con el texto, las estrategias didácticas, la interacción de la lectura y la escritura ayuda al educando a hacer un análisis crítico de los textos leídos.

FASE # 1:

Tabla 6. Fase # 1.

CATEGORÍAS	RECONOCE LA IMAGEN DE LA HISTORIETA COMO UN ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA LA COMPRENSIÓN.
SUBCATEGORÍAS	Respuestas <u>coherentes</u> ante las preguntas formuladas. Analiza contenidos de una imagen a partir de sus inferencias.
DESCRIPTOR	EF (3) “¿Por qué se llamará cabellos de Ángel?” responde el EO (10) “porque tiene el cabello así liso”. EO (10) pregunta “¿Quién inventó a condorito? Y el estudiante se responde “pues René Ríos”. EA (14) se acerca al escritorio donde se encuentra una hoja con el nombre de los personajes, lee confronta el nombre del personaje.
ANÁLISIS	Los estudiantes en la presentación de la propuesta observaron las imágenes de los personajes de Mafalda y Condorito, en sus diálogos con el compañero habló sobre el aspecto físico de los personajes y la relación con el nombre, haciendo sus primeras predicciones en relación con la imagen y el nombre. María Helena Camba propone no sólo se puede leer textos entre líneas también se pueden leer textos con imágenes dándole sentido a la lectura desde el conjunto integrado de la imagen haciendo la relación para darle sentido desde lo real a lo imaginario ⁹⁷ , es así, en la lectura de imágenes los estudiantes realizaron inferencias del nombre del personaje con la imagen. Por otra parte, los estudiantes al relacionar el nombre del personaje retuvieron y asimilaron la información desarrollando habilidades al recordar el nombre del personaje

⁹⁷ CAMBA, María Helena. La importancia de la lectura de imágenes [en línea]. Disponible en http://aal.idoneos.com/revista/ano_10_nro._10/lectura_de_imagenes/

CATEGORÍAS	RECONOCE LA IMAGEN DE LA HISTORIETA COMO UN ELEMENTO FUNDAMENTAL PARA LA COMPRENSIÓN.
	<p>con la imagen, además los estudiantes al no tener el nombre del personaje deciden escribirlo lo leen para confirmar.</p> <p>En relación del proceso escritor Emilia Ferreiro propone: “el estudiante necesita hacer la relación de la lectura con la escritura para producir con sentido⁹⁸.</p> <p>De acuerdo con las precategorias encontradas se propuso hacer la planeación con una estrategia didáctica, para que los estudiantes hicieran una lectura crítica y fue así como los educandos se inician haciendo inferencias del texto presentado, además al hacer la articulación del proceso lector y proceso escritor comprende y tiene sentido la lectura.</p>

FASE # 2:

Tabla 7. Fase #2

CATEGORÍAS	COMPRENDE QUE TODA HISTORIETA DESARROLLA UNA TEMÁTICA
SUBCATEGORÍAS	<p>Identifica palabras relevantes de un texto. Agrupar unidades significativas palabras y oraciones. Comprende el <u>contenido global</u> de un mensaje. <u>Predice y analiza</u> los contenidos <u>Confrontación</u> de sus predicciones. Construcción de <u>conexiones</u> internas <u>Ordena las secuencias</u> presentadas en el texto. <u>Apropiación</u> de la superestructura</p>
DESCRIPTOR	<p>EFA (1) en su oración escribe “mi papá fue a Bogotá está todo tóxico”</p> <p>El EO (10) le explica “es por el humo cuando uno se atora se tóxica”</p>

⁹⁸ FERREIRO, Emilia. La escritura antes de la letra. CPU-e, En: Revista de Investigación Educativa, 2012, no 3, p. 1-52.

CATEGORÍAS	COMPRENDE QUE TODA HISTORIETA DESARROLLA UNA TEMÁTICA
	<p>ES (6) al leer la imagen donde aparecen los peces muertos pide la palabra y habla utilizando un lenguaje técnico dijo:” o sea que el agua está podrida”</p> <p>EO (10) en la imagen de las llantas quemadas hace una lectura inferencial del texto leído y dijo “si se quema las llantas el aire lo gira lo mueve sube al cielo para que caiga el agua picha”</p> <p>EI EF (3) y EJ (5) después de observar la historieta escribieron sobre las consecuencias del humo en el ser humano “El papá de Mafalda esta fumando y se puede en toxicar y está recortando una foto por que esta loco”</p> <p>EL (17) explica las causas del tipo de contaminación escribe “el humo contamina la respiración humana y también contamina el aire y la Basura contamina el agua”</p> <p>EF (3) al preguntar la maestra ¿qué debería hacer un estudiante para realizar una predicción de una imagen? El EF (3) responde: “pensar lo que voy a escribir, primero mirar lo que pasa en la imagen y luego escribir”.</p>
ANÁLISIS	<p>El estudiante al presentar la palabra ejemplificaba con la misma palabra o en ocasiones daban un ejemplo desde su realidad; al momento de hacer relación de la palabra con el concepto, manifestaban que no entendían algunas palabras del vocabulario no era fácil de comprender, así que, se necesita realizar actividades enfocadas al trabajo con vocabulario</p> <p>Frida Díaz propone: “el estudiante lo hace desde su vocabulario personal y desde su propia madurez intelectual, a pesar de orientar diferentes estrategias para la concepción de la palabra”⁹⁹, se puede decir, que los estudiantes</p>

⁹⁹ DÍAZ Barriga Frida, Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo, McGraw-Hill; p. 20

CATEGORÍAS	COMPRENDE QUE TODA HISTORIETA DESARROLLA UNA TEMÁTICA
	<p>no vinculan los ejemplos con sus perseveres sin poder construir el conocimiento.</p> <p>Por otra parte, los alumnos al observar las imágenes sobre la contaminación alcanzaron la competencia planteada por los Estándares, comprende que toda historieta desarrolla una temática, también, se evidenció que entendieron el tema del texto.</p> <p>También, los estudiantes en las predicciones de la historieta realizaron relaciones de los contenidos de los textos presentados ampliando el conocimiento Frida Díaz plantea:” para la elaboración de macroestructuras, además de la aplicación de la macro regla, también juega un papel central el conocimiento esquemático”¹⁰⁰, fue así como, el alumno realizó las predicciones relacionando el conocimiento con la nueva información.</p> <p>De acuerdo con la competencia de los Estándares al responder preguntas de inferencias de la lectura de historieta, se cumplió, puesto que, los estudiantes socializaron ante sus compañeros y respondieron a los cuestionamientos que realizaban sus pares, mostrando seguridad y postura de liderazgo, en esto Emilia Ferreiro expone: “debe ser capaz de tomar decisiones que trasciendan en lo formación del alumno; demostrar interés y habilidad en los avances educativos”¹⁰¹</p> <p>Habría que decir también, que las precategorias permitió hacer unas acciones como fueron: Preguntas problematizadoras, interacción con el texto y conocimiento de palabras, estos ayudaron a los estudiantes, a indagar el texto, activar los conocimientos y recordar la información leída.</p>

¹⁰⁰ *Ibíd.*, p. 20

¹⁰¹ FERREIRO, Emilia. Aula 2.0 Filosofía de Emilia Ferreiro [en línea]. Disponible en <http://www.aula20.com/profiles/blogs/filosof-a-de-emilia-ferreiro>

FASE # 3:

Tabla 8. Fase # 3.

CATEGORÍAS	IDENTIFICA LOS ELEMENTOS QUE COMPRENDE LA ESTRUCTURA DE LA HISTORIETA.
SUBCATEGORÍAS	<p>Construcción de <u>modelos mentales</u> desde las imágenes. Manifestación de <u>argumentos, razones</u> y/o posiciones. Nivel de <u>procesamiento de la información</u> desde explicaciones. <u>Comprende textos</u> a partir de sus propias vivencias.</p>
DESCRIPTOR	<p>El EF (3) ¿cuáles son los personajes que están atrapados en los carteles que dicen vote? Y la maestra responde no se puede ver, entonces EO (10) dijo:” es que está mal hecha la pregunta”, pero el EO (4) responde: “sí, la pregunta está bien hecha”.</p> <p>El EJ (5) y EG (7) “lo que nos quieren es mostrar que todo es contaminación” y “los peces necesitan vivir y la gente está matando a los peces”, al indagar sobre ¿dónde se vive esta situación? el EL (17) “mi casa está contaminada porque mi mamá y yo tiramos la basura al frente”</p> <p>El EA (1) dibujó los alrededores de la vereda con gusanos además expresó su emoción y escribió” yo dibujé las personas botando basura al suelo y yo me arrolle; además propone: Voy a poner carteles en los postes para que no boten basura al suelo”.</p> <p>EF (3) Y EM (12) escribieron un mensaje de sensibilización “por ejemplo yo le digo a un niño de la contaminación y el niño le dijo a otro y me ayudan” y EM (12) escribe “yo fuera sacando muchas hojas se la fuera dar a las personas que no botaran basura al suelo”</p> <p>El EF (3) habló sobre el contenido de las botellas “tiene agua y allí se encuentran los zancudos”</p>

CATEGORÍAS	IDENTIFICA LOS ELEMENTOS QUE COMPRENDE LA ESTRUCTURA DE LA HISTORIETA.
	<p>EO (4) dijo “la gente botan basura porque no quieren la naturaleza”,</p> <p>EO (10) hizo una lectura inferencial dijo “hay tortugas que las están contaminando”</p> <p>El EM (12) realiza un aporte diciendo: “la gente quiere contaminar el río, botan basura, botellas, plásticos”</p> <p>EO (10) asegura: “en todas partes hay contaminación”</p>
ANÁLISIS	<p>Los estudiantes al leer la historieta cumplieron con la competencia planteada por los estándares, realizando construcciones mentales de las imágenes, analizando los elementos y haciendo cuestionamientos del texto, en esto Maite Pró expresa: “al alumno auditivo se le incitara a revisar a continuación, siempre en su imaginación y visualmente, la totalidad de una frase¹⁰².</p> <p>Además, los educandos cumplieron leyendo las imágenes que presentaba un tipo de contaminación, representando por medio de un dibujo el tipo de contaminación de acuerdo a su agrado, también, escribieron manifestando con argumentos y razones, la interpretación adoptándolo al contexto, de acuerdo con esto Daniel Cassany expresa: “... hacer inferencias, distinguir los hechos de las opiniones o la verdad de la fantasía, detectar el sesgo el prejuicio, identificar la trama, analizar elementos literario, descubrir la intención del autor o fomentar la interpretación personal”¹⁰³</p> <p>Continuando con el análisis, los educandos durante la salida pedagógica hicieron una lectura de su contexto sobre las consecuencias de la contaminación, cumpliendo con la</p>

¹⁰² PRÓ, Maite. Aprender con imágenes incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje. Buenos Aires. Paidós; 2003; p. 28

¹⁰³ CASSANY, Daniel. Tras las líneas editorial Anagrama Barcelona 2006; p. 81.

CATEGORÍAS	IDENTIFICA LOS ELEMENTOS QUE COMPRENDE LA ESTRUCTURA DE LA HISTORIETA.
	<p>competencia de los estándares: identifica los elementos que comprende la estructura de una historieta, en esto Daniel casan propone; "...las personas obtenemos dicho conocimiento a través de la experiencia sensorial directa y del pensamiento lógico."¹⁰⁴</p> <p>Por otra parte, los alumnos en el análisis de la salida del entorno expusieron sus ideas sobre las causas de la contaminación del entorno, de acuerdo con esto Emilia Ferreiro argumenta: "muchas prácticas se tornan ridículas cuando se las mira desde el conocimiento de la evolución de la alfabetización"¹⁰⁵.</p> <p>En esta fase también, se tuvo en cuenta las precategorias para diseñar estrategias, en las que los estudiantes tomaran la posición del autor, indagaran y debatieran con su par sobre el texto leído, con el fin que alcanzaran procesos en la lectura crítica, que en el momento de hacer el análisis diagnóstico no existían.</p>

FASE # 4:

Tabla 9. Fase # 4

CATEGORÍAS	ENTIENDE LA FINALIDAD QUE PRETENDE EL AUTOR CUANDO PRESENTA LA HISTORIETA.
SUBCATEGORÍAS	<p>Comprende el tema global de los textos que lee, y responde preguntas sobre lo que en ellos aparece y no aparece escrito.</p> <p>Identifica los elementos locales del texto.</p>

¹⁰⁴ *Ibíd.*, p 81.

¹⁰⁵ FERREIRO, Emilia. Desarrollo de La Alfabetización: Psicogénesis: El aprendizaje y la enseñanza del lenguaje escrito. Buenos Aires: Aique, 1991.p. 33.

CATEGORÍAS	ENTIENDE LA FINALIDAD QUE PRETENDE EL AUTOR CUANDO PRESENTA LA HISTORIETA.
	<p>Responde cuestionamientos de lo que dice un texto y lo que muestran las imágenes o ilustraciones que lo acompañan</p> <p>Relaciona la información que proporciona el texto con sus conocimientos previos.</p>
DESCRIPTOR	<p>Se presentó el vocabulario, se preguntó por la palabra: “desecho” y EF (3) afirma: “que no se utiliza”; luego se retomaron las historietas leídas en las sesiones anteriores y el</p> <p>EF (3) al leer la historieta de Mafalda recordó: “pasó esa camioneta que botaba humo y el humo es contaminación de los pulmones porque se mete a los pulmones” De otra parte, en la imagen que mostraba que las personas de la vereda han arrojado la basura al río, se preguntaron: ¿A dónde cae la basura? ¿Qué pasa con esta? EJ (5) responde: “cae al río y mata los peces”.</p>
ANÁLISIS	<p>Los educandos cumplieron con la competencia enunciada por los estándares: entiende la finalidad que pretende el autor cuando presenta la historieta, fue así como los educandos leen el contenido del texto desde diferentes ámbitos relacionando la información dando conclusiones David Cooper aporta: “el lector elabora el significado apelando a las claves discernibles en el texto y relacionándolas con su conocimiento”¹⁰⁶</p> <p>Además, los educandos cumplieron haciendo una lectura más allá del texto llenándola de significaos estableciendo relaciones con su diario vivir y comprendieron la estructura historieta El MEN propone: “la gramática, ésta debe tener características de análisis del discurso”¹⁰⁷</p>

¹⁰⁶ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Visor. 1998; p. 23.

¹⁰⁷ COLOMBIA MEN, Estándares Básicos de calidad. 2006; p. 19.

CATEGORÍAS	ENTIENDE LA FINALIDAD QUE PRETENDE EL AUTOR CUANDO PRESENTA LA HISTORIETA.
	También se evidenció que los estudiantes al responder los cuestionamientos sobre la historieta, lo realiza haciendo supuestos sin relacionarlos con el texto, por esto se debe trabajar como plantea Frida Diaz “ayudar a que los alumnos conozcan y reflexionen sobre las estrategias utilizadas” ¹⁰⁸

FASE # 5:

Tabla 10. Fase #5.

CATEGORÍAS	RECONOCE LA FUNCIÓN SOCIAL DE UN TEXTO.
SUBCATEGORÍAS	Los contenidos son aprendidos significativamente <u>Interacción</u> del aprendizaje en grupo. Relaciona los elementos locales del texto con su sentido global.
DESCRIPTOR	EF (3) y EV (16) en la pregunta “¿Dónde se desarrollan los hechos? en todos los países” EJ (5) y EJ (5) lo hace desde su vivencia “en bocas, en Bogotá y nuestro país.” El estudiante EM (12), EV (16) y EB (8) da la respuesta desde el análisis realizada de las historietas y vivencias propias escribiendo “porque no quieren cuidar el medio ambiente” EF (3) aportó: “no les importa la madre naturaleza”; en este interrogante el EJ (5) responde familiarizado con los que hacen sus compañeros: “porque ellos comen y lo vota al suelo”; por otra parte, en la pregunta: “¿Cómo podrían padres de familia y escuela unirse y colaborar para que no se

¹⁰⁸ DÍAZ, Frida, Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo, McGraww-Hill. 1998, p.135

CATEGORÍAS	RECONOCE LA FUNCIÓN SOCIAL DE UN TEXTO.
	<p>contamine el entorno? El EF (3) se queda mirando un afiche de normas y dijo: “poniendo normas de cuidar el medio ambiente”.</p> <p>El EF (3) y EO (10) se refirieron acerca de cómo solucionar la problemática: “poner canecas en las veredas y poner letreros que apunte con una flecha”, en el grupo de EJ (5) y EO (4) al preguntar ¿Qué situación representa la imagen de portafolio? El grupo se pone nervioso, se le invitó al estudiante que observara las imágenes que se habían expuesto en el tablero dijo EJ (5) “dijimos y escribimos que no arrojar basura al río porque los peces se las comen y se mueren, allí hay quema de llantas y eso entra a los pulmones” y EO (4) expresó: “hay contaminación visual que causa dolores de cabeza y rabia”</p>
ANÁLISIS	<p>Se evidenció que los estudiantes cumplieron con la categoría: Reconoce la función social de los diversos tipos de textos de imagen que lee; es así que, los alumnos al entregar el portafolio revisaron la información contenida leyeron y respondieron los interrogantes desde un nivel inferencial del texto propuesto en el portafolio; de acuerdo con esto, Frida Díaz expone: “ El sentido que conlleva identificar competencias, más allá de la construcción de un referencial, consiste en propiciar una práctica docente reflexiva, significativa y situacional¹⁰⁹.</p> <p>Además, se proporcionó un espacio para el trabajo en grupo, los estudiantes en la interacción con su par respondieron los planteamientos de la exposición, dando paso al diálogo generándose un ambiente dispuesto para escuchar, preguntar, reflexionar, proponer y analizar, es decir se permitió un aprendizaje activo en el que construyeron conocimientos interactuando con el otro, como Frida Díaz expone: “El concepto de interacción educativa</p>

¹⁰⁹Ibíd., p. 18.

CATEGORÍAS	RECONOCE LA FUNCIÓN SOCIAL DE UN TEXTO.
	<p>“evoca situaciones en las que los protagonistas actúan simultánea y recíprocamente¹¹⁰.</p> <p>En la categoría: Reconoce la función social de un texto; los estudiantes cumplieron, se evidenció que, al exponer frente a los padres de familia los conocimientos sobre la contaminación, se encontraban nerviosos, pero al observar las imágenes exponen el tema sobre la contaminación y sus consecuencias, apropiándose del concepto al hablar de las imágenes exhibidas usa los conocimientos aprendidos y los presenta, en esto considera Frida Díaz “El concepto de interacción educativa “evoca situaciones en las que los protagonistas actúan simultánea y recíprocamente¹¹¹.</p> <p>Este proceso no lo realizaron 4 estudiantes que no asistieron.</p> <p>En el análisis diagnóstico, se encontró que las estrategias utilizadas en los procesos de lectura y procesos de escritura estaban desarticuladas, por tal razón se diseñó una metodología para que los educandos interactuaran con la lectura y la escritura y desarrollaran una reflexión y análisis de los textos, de esta manera se cumpliría con el objetivo de formar procesos críticos en los alumnos del grado segundo</p>

¹¹⁰DÍAZ Frida, Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo, editorial McGraaw –Hill, p. 85.

¹¹¹. Ibíd., p. 85

10. HALLAZGOS

En el objetivo 1. Para Indagar el nivel de pensamiento crítico que poseen los estudiantes se encontró que al momento de relacionar el conocimiento; generar y plantear soluciones ante cuestionamientos, ¿el por qué?, ¿para qué?, más aún, para calificar un contenido, distinguir un hecho y juzgar una actuación ante una situación o comportamiento, el estudiante debe fortalecer este aspecto, pero en comparación con el diagnóstico los estudiantes progresaron parcialmente, además en el momento de indagar se necesita utilizar un lenguaje más fácil, esta expresión de la información escrita se dio en la fase 5 del momento uno; así mismo en la fase 4, se evidenció en el momento tres, que los estudiantes al responder los cuestionamientos contestaron sin tener coherencia la respuesta con lo que se le indaga.

Frida Díaz dice: “Es evidente que el aprendizaje significativo es más importante deseable que el aprendizaje repetitivo en lo que se refiere a situaciones académicas, ya que el primero posibilita la adquisición de grandes cuerpos integrados de conocimiento que tengan sentido y relación”¹¹². Es por esta razón que se hace necesario propiciar ambientes idóneos en el aula de clase para que el estudiante interactúe con el texto profundice sobre el contenido, lo cuestione y se motive a reflexionar lo leído.

En el objetivo 2. Para Problematizar la didáctica que se implementa en el aula y poder establecer su relación con los niveles de interpretación crítica de los estudiantes, se observó que, al momento de mantener la atención de los

¹¹²DÍAZ, Frida, Estrategias, Docentes para un Aprendizaje Significativo, México: McGraw-Hill. Interamericana, 2002; p. 20.

educandos en la lectura de un texto, los procesos de enseñanza se pueden direccionar con estrategias que capten la atención de los estudiantes, con la finalidad de que “absorban” los contenidos en espacios que sean de interés generando instantes de reflexión, análisis y relaciones que permitan comprender el concepto.

Es así como Frida Díaz sugiere estrategias para orientar la atención de los estudiantes “Tales estrategias son aquellos recursos que el profesor o el diseñador utiliza para focalizar y mantener la atención de los aprendices durante una sesión discurso o texto. Los procesos de atención selectiva son actividades fundamentales para el desarrollo de cualquier acto de aprendizaje”¹¹³.

De acuerdo con esto, en el aula se necesita apoyar a los estudiantes con espacios (imágenes, mapas, textos, videos) encaminados a activar el conocimiento que les permita analizar, inferir, proponer, argumentar, generando procesos a la interpretación crítica.

En el objetivo 3. Con el fin de desarrollar procesos didácticos en el aula que permitan mejorar los niveles de análisis crítico de historietas por parte de los estudiantes, se encontró que al realizar la lectura de la historieta se requiere unificar un proceso orientado con preguntas, para crear ambientes que favorezcan el lenguaje verbal y no verbal para brindar un amplio conocimiento y hacer un análisis crítico de la lectura de la imagen.

Ante esto, Maite Pró plantea: “La imagen constituye un medio de expresión para el hombre, un medio por el cual recibe innumerables comunicaciones y a través del

¹¹³ DÍAZ, Frida, Estrategias, Docentes para un Aprendizaje Significativo, México: McGraw-Hill. Interamericana, 2002; p. 23.

cual puede expresarse con eficacia”¹¹⁴. También dice: “la imagen es una visión parcializada de la realidad. No podemos pensar que es un doble de cosas “¹¹⁵.

De modo que, si en los procesos de planeación del aprendizaje se incluye la historieta, se hará de la enseñanza momentos significativos para los estudiantes, propiciando aprendizajes de interés, reflexión y análisis, de manera que los educandos sean protagonistas de su aprendizaje.

Para el objetivo 4. Reflexionar en torno a los resultados de la propuesta desarrollada, para establecer los niveles de análisis crítico de la historieta alcanzados por los estudiantes. Se encontró que los educandos al momento de leer la información contenida en la historieta lo hacen sin verificar el contenido general de las imágenes para tener claridad y preparar sus propios argumentos y evaluar el texto.

Además, en los espacios ofrecidos al diálogo y la discusión de la lectura de la historietas, en la fase uno en el tercer momento se propone a los estudiantes dialogar, entonces se disponían a hablar en grupo pero lo hacían en voz alta sin confrontar con el compañero, pero en la fase cuatro en el momento cuatro en algunos estudiantes se evidencia momentos de participación y confrontación frente a un contenido, de manera que al fortalecer el trabajo grupal permitirá que los educandos se enfrenten a la discusión y hagan un análisis crítico de los textos.

Por otra parte, para establecer el análisis crítico que alcanzaron los estudiantes, se encontró que, al planear estrategias desde el entorno, relacionadas y coherentes, los educandos lograron reflexionar, analizar, y argumentar sobre el contenido.

¹¹⁴PRÓ, Maite. Aprender con imágenes incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje. Buenos Aires: Paidós. p. 31.

¹¹⁵ Ibíd; p. 31.

Fue así como, los estudiantes en la fase dos relacionaron los contenidos aprendidos para hacer las inferencias de la lectura de la historieta, se debe agregar que, en la fase cinco los educandos leyeron y analizaron el contenido del portafolio, para proponer y exponer sobre la problemática de la contaminación del entorno.

Hay que mencionar, además, la lectura de historietas relacionadas con la problemática del entorno fue motivo para que los estudiantes reflexionaran y escribieran posibles soluciones.

Por otra parte, la lectura de las historietas presentadas a los educandos desde diferentes ambientes les ayuda a comprender los contenidos para hacer planteamientos que confrontan con la realidad.

Se encontró, el maestro al hacer análisis en la práctica pedagógica (la fase 2 del segundo momento), en su evaluación reflexiva planificó nuevas estrategias que permitieron direccionar el contenido y hacer conexiones para que los educandos cuestionaran el texto.

Además, en la práctica educativa, el docente requiere en los procesos de lectura diseñar y proponer más estrategias para interrogar y analizar los procesos de pensamiento crítico.

En la práctica educativa, el diseño de una didáctica planeada y organizada permitió la participación de los estudiantes exponiendo y dando argumentos sobre los textos que evidencian rasgos característicos de desarrollo de procesos de pensamiento crítico. Lo escrito se evidencia en la fase 5 en el momento dos.

Es por esto que al planear una didáctica relacionada y coherente permitió alcanzar los objetivos propuestos en el aprendizaje. De manera que, para conseguir los procesos de pensamiento crítico en los estudiantes, se siguieron los preceptos de

Daniel Cassany sobre:” la comprensión que alcanza a través de la lectura crítica implica percibir la relación que existe entre texto y contexto”¹¹⁶.

¹¹⁶ CASSANY, Daniel. *Tras las Sobre la lectura contemporánea*, Barcelona: Editorial: Anagrama, 2006; p. 134.

11. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

Esta experiencia de aula orientada desde una “secuencia” es una labor enriquecedora en conocimientos y procesos de enseñanza reflexivos que permiten, fortalecer un trabajo planeado con continuidad en los conocimientos y estrategias didácticas desde la interacción y cuestionamientos con una dinámica grupal e individual desarrollada durante el proyecto. (anexo H).

En el desarrollo de propuesta, la rúbrica elaborada basada en criterios de evaluación de procesos de lectura crítica de las historietas permitió retroalimentar y fortalecer las actividades para garantizar resultados positivos. La lista de chequeo (anexo E) permitió evidenciar los estudiantes que alcanzaron los procesos de pensamiento crítico, al finalizar el proceso de aplicación de la propuesta se diligenció la lista de chequeo con el fin de corroborar el alcance del objetivo de propuesta.

Tabla 11. Rúbrica para evaluar la propuesta.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SUPERIOR 9.6 – 10.0	ALTO 9.0 – 9.5	BÁSICO 6.0 - 6.9	BAJO 1.0 – 5.0
Se apropia de la información de la historieta	Lee la historieta para apropiarse de la información	Lee la historieta y trata de apropiarse de la información	Algunas veces lee la historieta para apropiarse de la información	Pocas veces lee la historieta para apropiarse de la información.
Agrupar los elementos de la historieta para hacer sus predicciones	Logra agrupar los elementos de la historieta , para hacer las predicciones en 10 preguntas	Logra agrupar los elementos de la historieta , para hacer las predicciones en 8 preguntas	Logra agrupar los elementos de la historieta , para hacer las predicciones en 7 preguntas	Logra agrupar los elementos de la historieta , para hacer las predicciones en 5 preguntas
Lee la historieta teniendo en cuenta su estructura para hacer una lectura crítica	Lee la historieta, los elementos que lo compone para comprender el significado del texto	Lee la historieta, teniendo en cuenta su estructura y en ocasiones comprende el significado del texto.	Lee poco la historieta, los elementos que lo compone y la relación que tienen.	Lee algunos elementos de la historieta, y la relación que tienen.
Lee la historieta, apropiándose de la información para dar sus argumentos.	Lee la historieta efectúa hipótesis y argumenta al momento de discutir sobre la lectura de la historieta.	Efectúa algunas hipótesis y argumenta en el momento de discutir sobre la lectura de la historieta	Efectúa pocas hipótesis a preguntas formuladas en la lectura de la historieta.	Da respuestas sin coherencia a las preguntas formuladas en la lectura de la historieta.
Lee la historieta, analiza, propone y da argumentos.	Lee críticamente la historieta la interpreta y da su opinión	Hace una lectura crítica de la historieta la interpreta, pero no da argumentos	Hace una lectura crítica de la historieta con poco interpretación	Hace una lectura de la historieta sin coherencia lógica para su nivel

En cuanto, al análisis de la prueba diagnóstica se evidenció que los procesos de la lectura y escritura no estaban relacionados, pero durante la intervención se desarrolló el tercer objetivo, entonces los procesos didácticos permitieron evidenciar que los educandos al leer las historietas comprenden la información, uno de los momentos se presentó cuando los educandos al leer la historieta en la que Condorito se le explota la cabeza infieren el propósito de autor.

También se comprobó que la experiencia fue significativa en los estudiantes en el momento de responder a los cuestionamientos, porque ellos planificaban sus respuestas desde una reflexión, propósito y análisis de la lectura, de modo que después de haber leído el contenido proponen posibles soluciones a la problemática del entorno.

Igualmente, fue significativo para los educandos la lectura de las imágenes, porque les facilitó hacer predicciones e inferencias, confrontarlas, ya que las imágenes de la historieta les ofrecen mayor información implícita como explícita y les agrada hacer predicciones.

Además, la lectura de las historietas ayudó a los estudiantes a iniciar procesos de interrogación, análisis y explicación del texto, fue claro pues al leer la estructura de la historieta se apropiaron del contenido para interrogar y dar explicaciones de la lectura, se evidenció cuando los alumnos después de leer e interpretar las historietas escribieron mensajes motivantes para cuidar el medio ambiente.

Esta intervención permitió desarrollar los procesos de pensamiento crítico con la lectura de textos discontinuos; planeados, organizados en cada sesión que buscaban un objetivo específico, permitió que el estudiante leyera la información diera sus inferencias analizando los conocimientos, entendiendo, evaluando y proponiendo soluciones a la problemática identificada.

11.1 ANÁLISIS DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

Los estudiantes durante la intervención mostraron su agrado, motivación al leer cada una de las historietas presentadas frente al tema de la contaminación.

Se puede considerar también que, durante la intervención en las diferentes sesiones, los estudiantes evaluaron su proceder en cada una de las situaciones expuestas en las historietas. También es oportuno el aprendizaje en otras áreas del saber y los estudiantes así lo demostraron cuando hicieron sus inferencias y lo relacionaron dando sus aportes.

Durante el proceso de la lectura crítica, los estudiantes se apropiaron del contenido, cada uno hizo sus propias reflexiones frente al aprendizaje además se reflejó en ellos seguridad y autonomía en la apropiación de contenidos, es así como, al leer los diferentes textos dan sus aportes sin consultar al compañero.

Aunque algunos estudiantes hubieran podido participar más activamente y expresar un mayor nivel de desempeño cognitivo en función de los procesos de lectura, es importante reconocer las limitaciones o diferencias para diseñar estrategias de enseñanza que atiendan a la pluralidad de saberes, habilidades y/o destrezas.

Se muestra que los procesos de formación de pensamiento crítico son responsabilidad del docente, se hubiera podido direccionar algunas lecturas con más preguntas para lograr el objetivo que se esperaba, este momento, se dio en la fase 4 en el momento 4. Ya que en los espacios para debatir la maestra hubiera podido profundizar en la respuesta de los estudiantes para ampliar el tema y profundizar en los procesos de pensamiento crítico.

En cuanto a la secuencia, lo relacionado con el tiempo en algunas sesiones fue limitado no ayudando para hacer una lectura más profunda y reflexiva.

12. CONCLUSIONES

En este capítulo se hacen breves conclusiones de la investigación realizada partiendo de los aspectos relevantes de la misma que generan conocimientos para maestros y maestras interesadas en mejorar las prácticas pedagógicas.

La lectura es un proceso fundamental para el desarrollo de los estudiantes de iniciación escolar, es a través de las letras que se retroalimentan los conocimientos innatos, se hace relación con los contenidos que llegan al sujeto por los distintos medios y se concretan cuando se adquiere información rigurosa.

Al indagar el nivel de comprensión lectora, cuando se aplicó una prueba diagnóstica se pudo evidenciar falencias en comprensión de un texto, vocabulario muy somero y no responden a profundidad preguntas donde se debe interrogar el texto; pero a medida que se aplicó la intervención se identificó como un texto como la historieta se convirtió en una herramienta pedagógica de fácil interpretación para los estudiantes ya que el texto relaciona gráficas e imágenes que facilitaron analizar y relacionar contenidos de orden implícito y explícito conduciéndolos a hacer inferencias secuenciadas y lógicas que respondían a una intención comunicativa.

Cuando se interviene en el aula con un texto poco usual para los niños pero que la maestra lo ha explorado suficientemente y todo se organiza de manera secuencial y coherente para cumplir con un objetivo, en este caso específico alcanzar en los niños el desarrollo del pensamiento crítico, se evidencian rasgos de construcciones de modelos mentales que les permite darle sentido a lo que leen y de esta manera facilita a los educandos la cimentación de argumentos para dar su opinión o crear su propio criterio de interpretación; por esto la planeación debe ser una práctica reflexiva del maestro.

La intervención en el aula partiendo de un serie de actividades secuenciadas y contextualizadas donde se le permite al estudiante expresarse libremente frente a temas que los afectan directamente en este caso la contaminación ambiental hace que los niños reflexionen y participen, den sus propias opiniones , hagan conjeturas, confronten los textos leídos con la realidad y creen ellos mismos sus propios criterios frente a las situaciones que viven en su entorno inmediato; es muy importante que el maestro oriente los debates para que los niños organicen las ideas expresándolas de manera oral y luego puedan ponerla por escrito.

En la articulación de la lectura y la escritura surgen procesos que permiten asimilar y conocer más a fondo sobre el tema ya que para poder crear un texto, el estudiante debe ampliar el conocimiento frente a la situación que va a escribir para que la producción escrita tenga coherencia y cohesión, esto obliga a que el estudiante asimile la información con mayor rigurosidad y de esta manera puede crear sus propias conjeturas y ofrecerlas en un escrito; el maestro juega un papel muy importante en esta etapa ya que debe guiar de manera efectiva al estudiante dándole pautas para que se le facilite el proceso.

Las preguntas problematizadoras son una estrategia que aportan tanto en la comprensión textual como en el proceso de escritura por este motivo no deben faltar en el aula. También se le debe exigir al estudiante que interrogue el texto, lo cuestione y busque respuestas concretas; esto le permitirá mayor exploración implícita e implícita.

Al proponer a los estudiantes trabajos grupales y de discurso frente a las lecturas realizadas se da la oportunidad para reflexionar, intercambiar ideas, debatirlas, proponer soluciones a interrogantes y cuando se trata de textos para confrontar con lo vivido en su entorno, los niños tienen mayor criterio para argumentar sus puntos de vista y plasmar los en un lenguaje acorde a la realidad lo que le permite desarrollar destrezas del pensamiento crítico.

La aplicación de instrumentos como las rúbricas o listas de chequeo permite retroalimentar los procesos ya que a través de estos instrumentos se evidencian falencias o avances positivos, se deben aplicar durante la intervención para que haya oportunidad de retroalimentar y mejorar las prácticas pedagógicas e identificar el alcance de la intervención.

Leer de manera crítica es el fiel reflejo de un pensar crítico que solo se logra desde la conjugación de elementos como el texto, el contexto, al autor y el lector, por tanto, hemos de incursionar en dinámicas que involucren estos elementos interrelacionados para lograr aprendizajes significativos para que los niños empiecen a asumir sus propias posiciones.

La práctica docente debe ser un ejercicio de constante investigación para reconocer las fortalezas y oportunidades y crear argumentos para mejorar en cuanto al desarrollo de procesos de pensamiento en los educandos, así como a configurar las dinámicas de clases bajo modelos y estrategias que tengan un sentido y una lógica para el progreso intelectual, además el docente debe brindar estrategias a aquellos educandos que presentan dificultades o interés con el fin de nivelar los aprendizajes.

La inasistencia a las jornadas académicas por parte de los estudiantes crea brechas en los procesos de aprendizaje, es importante que padres de familia y estudiantes sean conscientes de dicha situación para que se presente solo en situaciones de enfermedad o causa justificada y de esta manera evitar retrasar procesos en los educandos

Se puede concluir afirmando que acciones como: la lectura de historietas con preguntas orientadoras, identificando la estructura que la compone y la salida pedagógica, permitieron inferir, reflexionar, cuestionar y proponer, procesos

pertinentes para desarrollar el pensamiento crítico en los niños de grado segundo de la institución intervenida.

13. RECOMENDACIONES

El trabajo de investigación “El desarrollo de procesos de pensamiento crítico mediante la interpretación de historietas” permite exponer las siguientes recomendaciones, a fin de mejorar la práctica pedagógica en relación con los procesos de lectura.

Es importante que los docentes tengan presente que pueden transformar las prácticas de lectura en la medida en que realicen intervenciones con textos significativos, como es el caso de la lectura de historietas, lo cual permite que el estudiante active el conocimiento, analice, proponga y use la información disponible de acuerdo a una necesidad comunicativa.

Se debe tener en cuenta que para el trabajo de comprensión lectora la integración de diversos textos como las historietas, imágenes y la cotidianidad manteniendo cuestionamientos acertados antes, durante y después de la lectura pueden generar un aprendizaje significativo en los niños de iniciación escolar ya que se hace un proceso cognitivo de unificación de información.

Los docentes deben ser investigadores en el aula para poder identificar estrategias que conduzcan a mejorar los procesos de aprendizaje y difundirlos a la comunidad educativa para evaluarlas e implementarlas a nivel de las instituciones

Futuros investigadores podrán centrar propuestas de intervención en el aula, focalizándolas desde otras alternativas de lectura con textos discontinuos que correspondan a otros sistemas simbólicos, puesto que es un tipo de lectura que motiva a los estudiantes.

Integrar en la planeación, los estándares y los documentos de apoyo que provee el Ministerio de Educación constituyen un elemento muy importante para fortalecer la práctica en el aula y mejorar el aprendizaje de los educandos.

Planear sesiones en el aula de lectura de textos en los que el docente orienta con interrogantes contribuye a educar desde la criticidad, además de enseñar a los estudiantes a construir su saber y tomar sus propias decisiones sin que estas sean una copia textual de los aportes de sus compañeros o de lo expuesto directamente en el texto.

La lista de chequeo y la rúbrica son instrumentos que permiten una evaluación objetiva de competencias, son elementos valiosos y muy poco comunes en la educación de básica primaria; vale la pena implementarlos.

La importancia de orientar el aprendizaje con una didáctica planificada, basada en los postulados teóricos de los procesos de escritura y procesos de lectura es fundamental teniendo presente la edad de los estudiantes, además de que exista la orientación y comunicación continua del maestro con los educandos.

BIBLOGRAFÍA

ABAL, Marina. El comic en la clase de ELE: una propuesta didáctica (trabajo de grado). Universidad Antonio de Nebrija: España. 2011. p. 34-48.

ARGOTTE, Lenny, ARGOTE Oswaldo, Nieto Nancy, RUIZ Intimo y SAMBONI, Ana. 2015. Construcción de pensamiento crítico: alternativa de desarrollo social través de la educación no formal en algunos habitantes de la vereda “Buenavista “del municipio de Cajibío, Departamento Del Cauca (Colombia). Trabajo de grado (Maestría en Educación desde la Diversidad). Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Instituto Pedagógico, 2015. 96 p.

BACHILLER, José. Comprensión lectora y pensamiento crítico en estudiantes De Quinto De Secundaria de Una Institución Educativa Militar - La Perla – Callao. Universidad San Ignacio de Loyola. 2012.

CÁCERES NÚÑEZ, Ariadna Sofía; DONOSO GONZÁLEZ, Priscilla Alejandra; GUZMÁN GONZÁLEZ, Javiera Alejandra. COMPRENSIÓN LECTORA— Significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en NB2. 2012; p. 12-34.

ARMENTA, Castellanos Yanet Irene. Lectura de historietas: Apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural (tesis de grado). Universidad Industrial de Santander. 2015; p. 45-89.

AVENDAÑO, Fernando y PERRONE Adriana. La didáctica del texto. Estrategias para aprender a producir textos en el aula. Ediciones 2011 P. 75.

BERMÚDEZ, Danitza, RUIZ Delcy y RAMÍREZ Dayana. Diseño de una unidad didáctica para el fortalecimiento y el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de Educación Multigrado, tercero-quinto de Primaria del centro Educativo Rural La Malaña. Universidad Industrial de Santander. p.55-87.

BOISVERT, Jacques. La formación del pensamiento crítico. México: Fondo de Culturas Económicas, 2004. p. 12-33.

CAMBA, María Helena. Lectura de Imágenes [en línea]. Disponible en http://aal.idoneos.com/revista/ano_10_nro_10/lectura_de_imagenes/ _____ . La importancia de la lectura de imágenes [en línea]. Disponible en http://aal.idoneos.com/revista/ano_10_nro_10/lectura_de_imagenes/

CAMPS, Ana. Proyectos de lengua: entre la teoría y la práctica. Tomado de Cultura y Educación. 1996. P. 3.

CANALS, Roser. La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación, 2007, no 6, p. 49-60.

CASILIMAS, Carlos. Proceso de Investigación Enfoque Cualitativo. Maestría en Pedagogía. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga. 2013. p. 65-71.

CASSANY, Daniel. Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama colección Argumentos [en línea] 2006. Disponible en <https://www.upf.edu/documents/2853238/2861718/Lenguaje06.pdf/7674fb06-75f2-4096-95cb-cd2783390931>

CHACÓN MÉNDEZ, Adriana Matilde. Lectores De Cómic: Constructores De Sentido. 2016. Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Facultad De ciencias y educación maestría en pedagogía de la lengua materna. Bogotá D.C. p. 43-69.

COLOMBIA MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Resolución Número 2343 de 5 de junio de 1996, Por lo cual se adopta un diseño de lineamientos general de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal;p. 17.

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley 1753 DE 2015: “Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”. (junio 9).

COLOMBIA. CONGRESO DE LA REPUBLICA. Ley general de Educación 115.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, editorial Libros y Libros S.A 1998. P. 113.

_____. Serie Río de letras, leer para comprender escribir para transformar, libros Maestros plan nacional de lectura y escritura. p. 13-32.

_____. Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. Editorial Magisterio Santafé de Bogotá. 1998, p. 11-23.

_____. Estándares Básicos de –Competencias en Lenguaje [en línea]. p. 27 disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

COLOMER, Teresa. Andar entre libros: la lectura literaria en la escuela. Fondo de cultura Económica, 2005. p. 51-74.

COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Visor. 1998. p. 70-98.

DELGADILLO PÉREZ, Diego Mauricio, et al. El cómic: un recurso didáctico para fomentar la lectura crítica. 2016. P 123.

DÍAZ Barriga Frida, Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo, McGraw-Hill pág. 20.

DIAZ, Barriga Frida y HERNANDEZ, Gerardo; Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo. McGraw-Hill 1998. p. 59-66.

ELENIO Enrique Herrera Borja, ARACELY Ortega y JEESSON De Jesús Tafur Vásquez, Universidad De La Costa CUC: Barranquilla, 2013. p. 22-31.

Estrategias didácticas para fomentar la comprensión Lectora, Fortanel 2013, Universidad Pedagógica Nacional D.F 2013. p. 78-94.

FERREIRO, Emilia. Aula 2.0 Filosofía de Emilia Ferreiro [en línea]. Disponible en <http://www.aula20.com/profiles/blogs/filosof-a-de-emilia-ferreiro>

_____. Desarrollo de La Alfabetización: Psico génesis: El aprendizaje y la enseñanza del lenguaje escrito. Buenos Aires: Aique, 1991.p. 33.

_____ La escritura antes de la letra. CPU-e, En: Revista de Investigación Educativa, 2012, no 3, p. 1-52.

FREIRE P. y MACEDO, D. Alfabetización: Lectura de la palabra y lectura de la realidad, citado por CASSANY, Daniel. Los significados de la comprensión crítica [en línea]. En: Lectura y Vida, 26/3, 32-45, Buenos Aires, septiembre. 2005. p. 2. [citado 12 enero de 2016]. Disponible en Internet http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf

FREIRE, Paulo. La importancia del acto de leer [en línea]. P. 4. [Citado febrero 3 de 2017]. Disponible en:

http://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/la_importancia_del_acto_de_leer.pdf

_____. Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI, 2006.

_____. Pedagogía del Oprimido [en línea]. [citado el 10 de enero de 2016].

Disponible en

<http://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>

FUENTES, María de Lourdes Fortanel. Estrategias didácticas para fomentar la comprensión lectora en alumnos de primer grado de primaria. 2013. Tesis Doctoral. UPN-096.

GALEANO, María. Estrategias de Investigación Social Cualitativa, El Giro en la Mirada. La Carreta Editores. Medellín, 2004.

GRAJALES, Héctor Pérez. Comprensión y producción de textos. Bogotá D.C.: Coop. Editorial Magisterio [en línea]. 2006. P 23. Disponible en <https://books.google.com.co/books?isbn=9582008717>.

GONZÁLEZ, Pablo. Estrategias de expresión de la evidencialidad en la argumentación oral en sala de clases [en línea]. Universidad Católica de Chile. 2009 disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/signos/v42n71/a01.pdf>

INSTITUCIÓN EDUCATIVA COLEGIO CONVIVIR. Proyecto educativo Institucional. P. 4.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES. Módulo de Lectura Crítica [en línea]. [febrero 3 de 2017]. Disponible en <http://www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/saber-pro-estudiantes-y-padres/estructura-general-del-examen/modulos-saber-pro-2016-2/modulos-primera-sesion-competencias-genericas-12/2336-guia-de-orientacion-modulo-de-lectura-critica-saber-pro-2016-2/file?force-download=1>

Investigación social p. 6 [en Línea]. [febrero 3 de 2017]. Disponible en http://ocw.uv.es/ciencias-sociales-y-juridicas/tecnicas-cualitativas-de-investigacion-social/tema_6_investigacion_documental.pdf. p. 18-22.

JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de textos: ciclo II 5-8 años, kínder 1-2 año básico. Dolmen Ediciones, 1995. p. 55.

KANT, Immanuel. ¿Qué es la Ilustración? Madrid, Alianza Editorial. 2004.

KANT, Inmanuel. Respuesta a la pregunta: ¿Qué es la ilustración? 1784. (Traducción de Álvaro Corral) [en línea]. 2003. [citado 12 enero de 2016]. Disponible en Internet: http://avalon.utadeo.edu.co/programas/humanidades/pdf/ejemplo_ensayo_filosofico.pdf.

MCKERNAN, James. Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos. Ediciones Morata, 1999. P. 206

MAGENDZO, Abraham. Derecho a la educación: una reflexión desde el paradigma crítico y la educación en derechos humanos [en línea]. Centro internacional de formación para la enseñanza de los derechos del hombre y la paz (CIFEDHOP). Junio, 2001. [citado 10 enero de 2016]. Disponible en Internet: <http://www.cifedhop.org/Fr/Publications/Thematique/thematique9/Magendzo.pdf>.

MALENA. Etapas del desarrollo Cognitivo Según Piaget. [en línea]. 2009. [Citado en enero 23 de 2016]. Disponible en: <http://aprendiendomatematicas.com/etapas-de-desarrollo-cognitivo-segun-piaget/> p. 23-45.

MANTILLA FORERO, Luis Alfredo. El aula de clases como un espacio generador de pensamiento crítico. En: revista UIS humanidades, v. 39, n. 1, jun. 2012. ISSN

2145-8510. [en línea]. 2009. [Citado en enero 23 de 2016]. Disponible en: <http://revistas.uis.edu.co/index.php/revistahumanidades/article/view/2640/5064>. p. 34-56.

MANTILLA, Luis Propuesta. Pedagógica para hacer de la clase de Lengua Castellana un espacio generador de pensamiento crítico (Proyecto de grado) [en línea]. 2009. [Citado en enero 23 de 2016]. Disponible en: <repositorio.uis.edu.co/jspui/bitstream/123456789/9942/2/136109.pdf> p. 12-32.

MCKERNAN, James. Investigación Acción Currículum. Ediciones Morata. 1999. p. 8-34.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ECUADOR. Curso de lectura crítica Centro Grafico ME de Ecuador. P. 10. p. 4-23.

MONTESSORI, María. El método de la pedagogía científica: aplicado a la educación de la infancia en la. Universidad Tecnológica Nacional. Facultad Regional San Francisco., 1918. p. 43-54.

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS Y RED INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN DOCENTE. Fundamentos sobre el Pensamiento Crítico [en línea]. 2015. [Citado febrero 3 de 2017]. Disponible en: <http://es.calameo.com/read/003978406044df1111dfa>

Para aprender a enseñar hay que aprender a aprender. Disponible en [línea]. [Citado octubre 12 de 2017]<http://lamuneka-181.blogspot.com.co/2012/10/johann-heinrich-pestalozzi.html>

PAUL, Richard y ELDER, Linda. Una guía para los educadores en los estándares de Competencia para el pensamiento Crítico. Fundación para el pensamiento Crítico. p. 22-34.

PÉREZ, Gloria. Investigación Cualitativa Retos e Interrogantes II Técnicas y Análisis de Datos. Colección Aula Abierta. Dirección: M. Antonia Casanova. Segunda Edición 1998. Editorial la Muralla (Madrid). p. 12-45.

PRÓ, Maite. Aprender con imágenes incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje. Buenos Aires: Paidós. p. 32-53.

QUINTANA Alberto, y MONTGOMERY, W. Metodología de la Investigación Científica Cualitativa [en línea]. Psicología: Tópicos de actualidad. Lima 2006). [abril 24 de 2016]. Disponible en <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/3634305-Metodologia-de-Investigacion-Cualitativa-A-Quintana.pdf> p. 2-34.

RUÍZ, José. Metodología de la Investigación Cualitativa. Segunda Edición. Universidad de Deusto. Serie Ciencias Sociales, vol. 15. Bilbao 1999. p. 33-45.

ROCHA, Miriam. Porque es importante saber leer [en línea] 2012. [citado en octubre 13 2017]. Disponible en: <https://miriamrochadiaz.wordpress.com/2012/04/03/la-importancia-de-la-lectura-generar-habitos-lectores-y-gusto-por-leer/>

SAMBONI, Ana; NIETO, Nancy; ARGOTE y RUIZ, Antimo. Construcción de pensamiento Crítico: alternativa de desarrollo social a Través de La educación no formal en algunos habitantes de La vereda “Buenavista” del municipio de Cajibío, departamento del Cauca (tesis de grado). Instituto Pedagógico de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Manizales. 2015. p. 75-80.

SANDOVAL, Carlos. Programa de especialización en teoría Métodos y técnicas de Investigación Social [en línea]. Instituto Colombiano Para El Fomento De La Educación Superior, Ices. 2002. [citado marzo 26 de 2016]. Disponible en: <http://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>

SIGNORET, A. La influencia de los planteamientos de Vygotsky y de Bruner en la pedagogía de las lenguas extranjeras. Educación, 2001, vol. 59, p. 42-47.



TEBEROSKY, Ana y JARQUE, María Josep. Interacción y continuidad entre la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura [en línea]. En: Ruta Maestra, 8. Bogotá D. C. 2014. [citado 10 enero de 2016]. P. 21. Disponible en Internet: http://santillana.com.co/rutamaestra/revistas_pdf/ruta_maestra_v_008.pdf

TORRESI, A.; CENTANINO, I; JURADO, F.; MARTINEZ, R. y PARDO, Carlos. Aportes para la enseñanza de la Lectura. Santiago: Salesianos Impresores S.A. 2009. p. 15-32.

TEBEROSKY, Ana y JARQUE, María Josep. Interacción y continuidad entre la adquisición del lenguaje y el aprendizaje de la lectura y la escritura [en línea]. En: Ruta Maestra. Bogotá D. C. No 8. 2014. [citado 10 enero de 2016]. P. 21. Disponible en Internet: http://santillana.com.co/rutamaestra/revistas_pdf/ruta_maestra_v_008.pdf. p. 21-42.

ANEXOS

Anexo A. Prueba de lectura y escritura.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS ESCUELA DE EDUCACIÓN MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA	 
Prueba de lectura y escritura para el grado: <u>SEGUNDO</u> Objetivo: Identificar los aciertos y falencias que tienen los estudiantes en los niveles de lectura para llegar a una lectura crítica.	
NOMBRE DEL ESTUDIANTE: _____ GRADO: _____	
EDAD: _____ FECHA DE APLICACIÓN: _____	
PRUEBA DE LENGUAJE GRADO SEGUNDO RESPONDE LAS PREGUNTAS 1 A 8 DESPÚES DE OBSERVAR EL SIGUIENTE VIDEO	
https://www.youtube.com/watch?v=w6Lu5FqFkyg (Se entrega el video como anexo)	
<ol style="list-style-type: none">1. Encierra la respuesta verdadera. La narradora en el cuento dice “una ligera lluvia cae sobre el pueblo” quiere decir que:<ol style="list-style-type: none">1. En el pueblo de villa feliz todos están durmiendo.2. En el pueblo todo está tranquilo y no hay problemas.3. En el pueblo es media noche.4. Los niños del pueblo duermen. 5. A Los villanos microbio, diarrea y germen les gusta:<ol style="list-style-type: none">1. Salir en la obscuridad.2. Reunirse para hablar.	

3. Atacar a los niños, para que estén enfermos.
4. Saludar a los niños.
5. En el enunciado: “Por eso nos hemos reunido aquí, los más poderosos enemigos de los niños, microbio, diarrea y por supuesto yo germen” La intención de germen es:
 1. Enfermar a los niños para que nunca más estén sanos.
 2. Enfermar a los niños de diarrea
 3. Organizar un plan para visitar a los niños.
 4. Organizar un plan para visitar a doña higiene.
5. Observa y lee el siguiente cartel y luego responde la pregunta La información del cartel va dirigida a:
 1. Los niños y las niñas y los padres de familia.
 2. Los niños, las niñas y los centros de salud.
 3. La secretaria de salud, y el centro de salud-
 4. Los médicos y la enfermera del centro de salud.
5. El cuento de doña higiene al rescate trata sobre
 1. Los villanos de villa Feliz
 2. El cuidado, la higiene y la alimentación en los niños para ser sanos y alegres
 3. La limpieza en villa feliz.
 4. La higiene y los niños santos amigos.
5. A partir del texto se puede afirmar que:
 1. La higiene es importante, para que la comunidad se sana, trabajadora y estudiosa.
 2. Doña higiene alegra a la comunidad de villa feliz.
 3. Doña higiene tiene muchos amigos.
 4. Doña higiene junto con el agua y el jabón alegran a la comunidad de villa feliz.
5. Se cuelga la siguiente nota:

La nota está dirigida

 1. A los padres de familia y estudiantes.
 2. A la señora del aseo.
 3. A los niños.
 4. A la señora vigilante.

5. Microbio, diarrea y germen son enemigos de los niños por que
1. Microbio, diarrea y germen no quieren a los niños.
2. Los niños no tienen higiene en su: aseo personal, no lavan los alimentos y no consumen agua potable.
3. Los niños solo lavan sus manos.
4. Los niños no consumen agua potable.

5. ¿Por qué dice el Jabón que quiere a los niños?
1. porque los quiere limpios y aseados para que no se enfermen.
2. Porque el agua y el jabón van a combatir a los microbios, germen y diarrea.
3. Para que estén aseados.
4. Porque, si los niños son amigos del jabón no se enferman.

5. ¿Por qué fueron derrotados los villanos de villa feliz?
1. Los habitantes de villa feliz, se lavaron las manos, lavaron los alimentos para estar libre de los microbios.
2. Los microbios, gérmenes y diarrea decidieron y se fueron a otra ciudad.
3. Se preparó un plan para atacar a los microbios.
4. Los niños de villa feliz atacaron a los villanos.

<http://www.guiainfantil.com/1234/cuento-por-la-tolerancia-el-orejon.html>

Anexo B. Observación participante.

EL CUENTO EL OREJÓN

Era su segundo día de clase. Henry se sentó en el primer pupitre del aula, al lado de la ventana, como le recomendó su mamá. La profesora entró ben clase y les dijo “buenos días”. Hoy vamos a estudiar algunos animales. Comenzaremos con el asno, ese animal tan útil a la humanidad, fuerte, de largas orejas, y

1. ¡Como Henry!, la interrumpió una voz que salía de atrás del salón.
2. Muchos niños comenzaron a reír ruidosamente y miraban a Henry.
3. ¿Quién dijo eso?, preguntó la profesora, aunque sabía bien quién lo había dicho.
4. Fue Quique, dijo una niña señalando a su lado a un pequeñín pecoso de cinco años.
5. Niños, niños, dijo Mil con voz enérgica y poniendo cara de enojo. No deben burlarse de los demás. Eso no está bien y no lo voy a permitir en mi salón.

Todos guardaron silencio, pero se oía algunas risitas.

Un rato después una pelota de papel goleó la cabeza de Tomás. Al voltear no vio quien se la había lanzado y nuevamente algunos se reían de él. Decidió no hacer caso a las burlas y continuó mirando las láminas de animales que mostraba Mil. Estaba muy triste pero no lloró. En el recreo Henry abrió su lonchera y comenzó a comerse el delicioso bocadillo que su mamá le había preparado. Dos niños que estaban cerca le gritaron:

- Orejón, oye orejón, no comas tanto que va a salirte cola como un asno, y echaron a reír.

Otros niños a su alrededor lo miraron y tocando sus propias orejas, sonreían y murmuraban. Henry entendió por primera vez, que de verdad había nacido con sus orejas un poco más grandes. ‘Como su abuelo Manuel’, le había oído decir a su papá una vez.

De pronto se escucharon gritos desde el salón de música, del cual salía mucho humo. Henry se acercó y vio a varios niños encerrados sin poder salir, pues algún niño travieso había colocado un palo de escoba en los cerrojos.

A través de los vidrios se veían los rostros de los pequeños llorando, gritando y muy asustados. Dentro algo se estaba quemando y las llamas crecían.

Los profesores no se habían dado cuenta del peligro, y ninguno de los niños se atrevía a hacer nada. Henry, sin dudarle un segundo, dejó su lonchera y corrió hacia la puerta del salón y a pesar del humo y del calor que salía, agarró la escoba que la trababa y la jaló con fuerza. Los niños salieron de prisa y todos se pusieron a salvo.

Henry se quedó como un héroe. Todos elogiaron su valor. Los niños que se habían burlado de él estaban apenados.

En casa, Henry contó todo lo sucedido a su familia, por lo que todos estaban orgullosos de él. Al día siguiente, ningún niño se burló de Henry. Habían entendido que los defectos físicos eran sólo aparentes, pero en cambio el valor de Henry al salvar a sus compañeros era más valioso y digno de admirar.

FIN.

Cuento de Álvaro Jurado Nieto (Colombia)

Anexo C. Observación participante.

<http://servicios.educarm.es/udicom/unid7/fonemaq.pdf>

EL CUENTO DE LA CA, CO, CU, QUE, EL CUENTO DE LA CA, CO, CU, QUE, QUI.

Érase una vez dos amigos que se llamaban Quique y Roque.

Siempre iban vestidos con la ropa del equipo de fútbol y para jugar al fútbol toman mucho cacao, y su mamá no les deja tomar café, pero sí queso y quesitos.

Un día en la casa de Quique vieron un paquete atado con una cadena, lo abrieron y encontraron

una raqueta, una capa y una cometa.

Se fueron a jugar con todos estos objetos, estando jugando vieron un pájaro con el pico muy largo subido en una roca, de repente, pasó un tren y en la máquina del tren llevaba una foca dibujada y en sus vagones había muchos sacos.

Al final volvieron a casa de Quique porque les picó un mosquito, al llegar, la luz se había cortado y tuvieron que coger el quinqué para ver si el hermano pequeño de Quique estaba en la cuna.

Al ver que estaba dormido, se fueron a la cocina y se bebieron un buen vaso de leche con cacao, durmiéndose al momento y pensando que mañana sería otro buen día.


Anexo D. Rúbrica de la intervención.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	SUPERIOR 9.6 – 100	ALTO 9.0 – 9.5	BÁSICO 6.0 - 6.9	BAJO 1.0 – 5.0
Se apropia de la información de la historieta	Lee la historieta para apropiarse de la información	Lee la historieta y trata de apropiarse de la información	Algunas veces lee la historieta para apropiarse de la información	Pocas veces lee la historieta para apropiarse de la información.
Agrupar los elementos de la historieta para hacer sus predicciones	Logra agrupar los elementos de la historieta , para hacer las predicciones en 10 preguntas	Logra agrupar los elementos de la historieta , para hacer las predicciones en 8 preguntas	Logra agrupar los elementos de la historieta , para hacer las predicciones en 7 preguntas	Logra agrupar los elementos de la historieta , para hacer las predicciones en 5 preguntas
Lee la historieta teniendo en cuenta su estructura para hacer una lectura crítica	Lee la historieta, los elementos que lo compone para comprender el significado del texto	Lee la historieta, teniendo en cuenta su estructura y en ocasiones comprende el significado del texto.	Lee poco la historieta, los elementos que lo compone y la relación que tienen.	Lee algunos elementos de la historieta, y la relación que tienen.
Lee la historieta, apropiándose de la información para dar sus argumentos.	Lee la historieta efectúa hipótesis y argumenta al momento de discutir sobre la lectura de la historieta.	Efectúa algunas hipótesis y argumenta en el momento de discutir sobre la lectura de la historieta	Efectúa pocas hipótesis a preguntas formuladas en la lectura de la historieta.	Da respuestas sin coherencia a las preguntas formuladas en la lectura de la historieta.
Lee la historieta, analiza, propone y da argumentos.	Lee críticamente la historieta la interpreta y da su opinión	Hace una lectura crítica de la historieta la interpreta, pero no da argumentos	Hace una lectura crítica de la historieta con poco interpretación	Hace una lectura de la historieta sin coherencia lógica para su nivel

Anexo E. Lista de chequeo, para registrar el proceso del desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes.

ESTUDIAN- TES	Participación de las Sesiones				Agrupa los elementos de la historieta para hacer sus predicciones				Lee el contenido de la historieta para extraer la información				Se apropia de la información de la historieta para dar sus argumentos.				Realiza la lectura de la súper estructura de la historieta escribe y expresa su opinión y la defiende			
	S	A	BS	BJ	S	A	BS	BJ	S	A	BS	BJ	S	A	BS	BJ	S	A	BS	BJ
EF 1	X				X				X				X				X			
EF 2																				
EF 3	X				X				X				X				X			
EO 4	X				X				X				X				X			
EJ 5	X				X				X				X				X			
ES 6			X				X				X				X				X	
EAG 7	X				X				X				X				X			
EB 8		X				X				X				X				X		
EG 9																				
EO 10	X				X				X				X				X			
EV 11																				
EM 12	X					X				X				X				X		
EJA 13																				
EA14			X				X				X				X				X	
ED 15																				
EV16	X					X				X				X				X		
EL17		X					X				X				X				X	

Anexo F. Criterios éticos.

 INSTITUCIÓN EDUCATIVA
COLEGIO CONVIVIR
SAN JUAN GIRÓN - SANTANDER
NIT. 900950.2577
CÓDIGO DANE : 166307991321
RESOLUCIÓN DE APROBACIÓN NO. 295 DE 12 DE ABRIL DE 2013

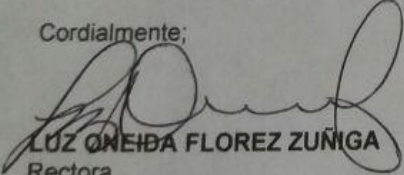
**LA SUSCRITA RECTORA DEL COLEGIO
CONVIVIR**

CERTIFICA

Que la señora **ALBA LUCIA BARAJAS LIZCANO** identificada con cedula de ciudadanía No 63.353.186, labora actualmente en la Institución Educativa en la sede F – BOCAS desde el 15 de marzo de 2008 hasta la fecha, desempeñando el cargo de docente en propiedad del Grado Primero. Así mismo certifico la disponibilidad de tiempo para las actividades académicas de la Maestría los días viernes de 5:00 a 9:00 y sábados de 8:00 a 12:00 y de 2:00 a 6:00 p.m.

Para constancia de lo anterior, se firma en Girón a los 27 días del mes de julio de dos mil quince (2015)

Cordialmente;


LUZ OÑEÑA FLOREZ ZUÑIGA
Rectora

**SEDE A CONVIVIR - SEDE B AGUADA DE CEFERINO - SEDE C EL CARRIZAL
SEDE E RIO DE ORO - SEDE F BOCAS - colegioconvivir_giron@hotmail.com**



INSTITUCION EDUCATIVA AGUADA DE CEFERINO DE GIRON

CODIGO DANE: 268307000370 NIT 900-055-257-7 TEL. 6762660
Resolución de Funcionamiento 0496 de 07 de Marzo de 2016



CONSTRUIAMOS FUTURO



MinEducación

Ministerio de Educación Nacional

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES

Yo Diana Milena Perez madre,
padre, acudiente o representante legal del estudiante Andres Felipe Araque del grado 1 he sido informado acerca de la grabación, encuestas, fotografías y entrevistas que se requieren para la investigación en Lenguaje y Pedagogía que adelantará la docente Nuvia Santana Nieto durante el transcurso del año lectivo y que constituyen requisito para su trabajo de grado de Maestría en Pedagogía del programa de Becas para la excelencia docente del Ministerio de Educación Nacional y que es dirigido por la universidad Industrial de Santander UIS.

Luego de haber sido informado sobre las condiciones de la participación de mi hijo(a), resuelto todas las inquietudes y comprendida en su totalidad la información sobre este proyecto de investigación, entiendo que:

- La participación de mi hijo(a) en videos, encuestas, fotografías y entrevistas no tendrán repercusiones o consecuencias en actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación de mi hijo(a) en videos, encuestas, fotografías y entrevistas no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mi hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de nuestro hijo no será publicada y las evidencias recogidas durante la investigación se utilizarán únicamente para los propósitos de la misma.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria,

SI NO Doy el consentimiento para la participación de mi hijo(a) en video, encuestas, fotografías y entrevistas en las instalaciones de la Institución Educativa Aguada de Ceferino del Municipio de Girón.

Lugar y fecha 25-Abr.1-2016.

Diana Milena Perez
Firma madre, padre, acudiente o representante legal.
CC N° 1100888113

SEDE A: AGUADA DE CEFERINO ; SEDE B: CONVIVIR; SEDE C: EL CARRIZAL; SEDE E: RIO DE ORO,
SEDE F: CENTRO EDUCATIVO BOCAS- CORREO:



INSTITUCION EDUCATIVA AGUADA DE CEFERINO DE GIRON

CODIGO DANE: 268307000370 NIT 900-055-257-7 TEL. 6762660
Resolución de Funcionamiento 0496 de 07 de Marzo de 2016



CONSTRUIMOS FUTURO



MinEducación
Ministerio de Educación Nacional

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES O ACUDIENTES DE ESTUDIANTES

Yo Mayerli vivas pinto madre,
padre, acudiente o representante legal del estudiante Juan Felipe
Cardenas vivas del grado 1 he sido informado acerca
de la grabación, encuestas, fotografías y entrevistas que se requieren para la
investigación en Lenguaje y Pedagogía que adelantará la docente Nuvia Santana
Nieto durante el transcurso del año lectivo y que constituyen requisito para su
trabajo de grado de Maestría en Pedagogía del programa de Becas para la
excelencia docente del Ministerio de Educación Nacional y que es dirigido por, la
universidad Industrial de Santander UIS.

Luego de haber sido informado sobre las condiciones de la participación de mi
hijo(a), resuelto todas las inquietudes y comprendida en su totalidad la información
sobre este proyecto de investigación, entiendo que:

- La participación de mi hijo(a) en videos, encuestas, fotografías y entrevistas no tendrán repercusiones o consecuencias en actividades escolares, evaluaciones o calificaciones en el curso.
- La participación de mi hijo(a) en videos, encuestas, fotografías y entrevistas no generará ningún gasto, ni recibiremos remuneración alguna por su participación.
- No habrá ninguna sanción para mi hijo(a) en caso de que no autoricemos su participación.
- La identidad de nuestro hijo no será publicada y las evidencias recogidas durante la investigación se utilizarán únicamente para los propósitos de la misma.

Atendiendo a la normatividad vigente sobre consentimientos informados, y de forma consciente y voluntaria,

SI NO Doy el consentimiento para la participación de mi hijo(a) en video, encuestas, fotografías y entrevistas en las instalaciones de la Institución Educativa Aguada de Ceferino del Municipio de Girón.

Lugar y fecha _____

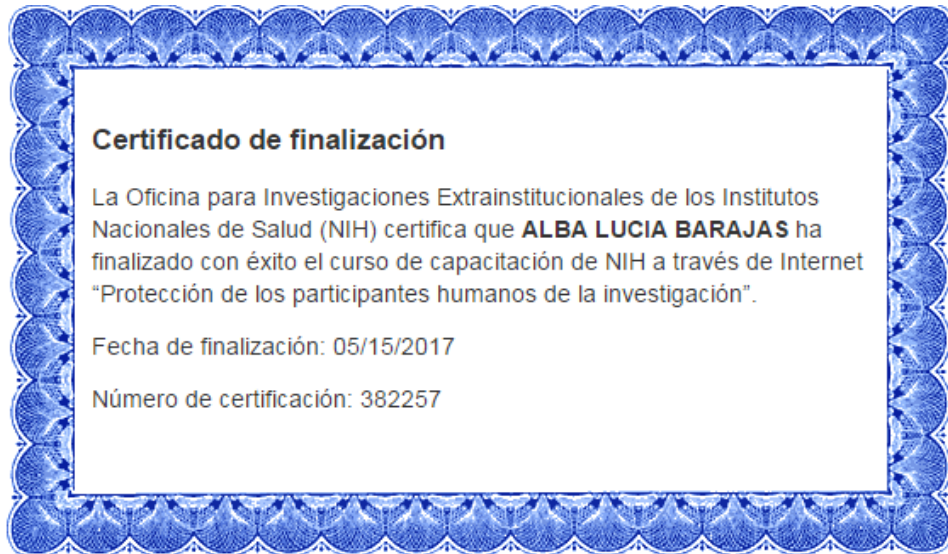
Mayerli vivas pinto

Firma madre, padre, acudiente o representante legal.
CC N° 28.352.045



SEDE A: AGUADA DE CEFERINO ; SEDE B: CONVIVIR; SEDE C: EL CARRIZAL; SEDE E: RIO DE ORO,
SEDE F: CENTRO EDUCATIVO BOCAS- CORREO:

Anexo G. Curso de las buenas prácticas.

<https://pphi.nihtraining.com/users/cert.php?c=381257>



Anexo H. Talleres de la intervención

 <p>IE AGUADA DE CEFERINO</p>	<p>“ES MARAVILLOSO ENTENDER AL LEER LAS HISTORIETAS”</p>	 <p>Universidad Industrial de Santander CONSTRUIMOS FUTURO</p>
--	--	---

<p>OBJETIVO:</p>	<p>Orientar a los educandos para que reconozca los elementos que conforman la historieta, elaboren predicciones y empleen vocabulario técnico para leer la historieta</p>
------------------	---

FASE # 2 ELABORACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE CONCEPTOS.

SESIÓN # 2: CONOCER EL VOCABULARIO QUE SE ENCUENTRA EN LA LECTURA DE LA HISTORIETA “LA CONTAMINACIÓN

2,1 banco de palabras para entender la lectura de la historieta

“(Extinguir- Fugas- Desechos-Humedad, Reciclar - Ruido, Toxico-Trastes - Basura- Fugas – Escombros-Desechos – Hedor-Humedad - Podredumbre -Reciclar - Arrumado-Arrojar – Gritos-Quemas - Ruido)”

2.2 Leer las oraciones con la palabra nueva, para interpretar el significado.

Anexo 2

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



NOMBRE DEL ESTUDIANTE _____ FECHA-

Escoge algunas palabras y escriba frases que la contenga.

2.3 Guía, relacionar la palabra en la oración dándole significado. Anexo 2.

NOMBRE DEL ESTUDIANTE _____ FECHA-

Escriba en cada espacio una palabra de las del paréntesis, de manera que se complete la oración:

“(Extinguir -Humedad - Reciclar -Tóxico - Basura- Fugas – Escombros-Desechos – Hedor-Humedad - Podredumbre - Arrumado-Arrojar – Gritos - Quemadas - Ruido)”

Se pueden _____ los peces por la basura que recibe el río.

Las _____ de gas pueden afectar la salud humana.

En Bocas las personas arrojan la _____ al suelo.

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



Si se riega el agua del tanque podría la _____ deteriorar las paredes del restaurante escolar.

Los estudiantes _____ botellas, papel, cd para elaborar una variedad de elementos decorativos, para la escuela.

Emplear químicos como el jabón al lavar la ropa en el río, es _____ para las especies que viven en ese lugar.

Arrojar _____ al río contamina el agua causando problemas de salud a las personas que se bañan allí.

Tirar los _____ a los lados de los caminos causan contaminación ambiental.

La contaminación del río Rionegro ha causado la muerte de peces, estos fueron encontrados _____ en la represa.

NOMBRE DEL ESTUDIANTE _____ FECHA-

Escriba en cada espacio una palabra de las del paréntesis, de manera que se complete la oración:

“(Extinguir -Humedad - Reciclar -Tóxico - Basura- Fugas – Escombros-Desechos – Hedor-Humedad - Podredumbre - Arrumado-Arrojar – Gritos - Quemadas - Ruido)”

Los sonidos altos causan _____ estos son perjudiciales para la salud humana.

Las personas _____ los objetos viejos, causando contaminación visual.

Las _____ contribuyen a la erosión.

El humo negro de la _____ de llantas cusan daño para la salud de las personas.

Los _____ causan daños auditivos en las personas.

El río tiene _____ por la contaminación que ha aumentado en los últimos meses.

La persona _____ basuras al suelo y al río contaminando el medio ambiente.

SESIÓN # 3: LECTURA DE LA IMAGEN DE HISTORIETA “LA CONTAMINACIÓN”

3.1 Proyección de imágenes de eventos de contaminación, para dialogar y cuestionar la situación que representa.





3.2 Leer en pareja la historieta muda para hacer predicciones y/o inferencias

ANEXO 3

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



NOMBRE DEL ESTUDIANTE _____ FECHA-

1. Observe con atención la historieta, dialogue con su compañero sobre lo que ocurre allí y escríbalo abajo sobre la línea.

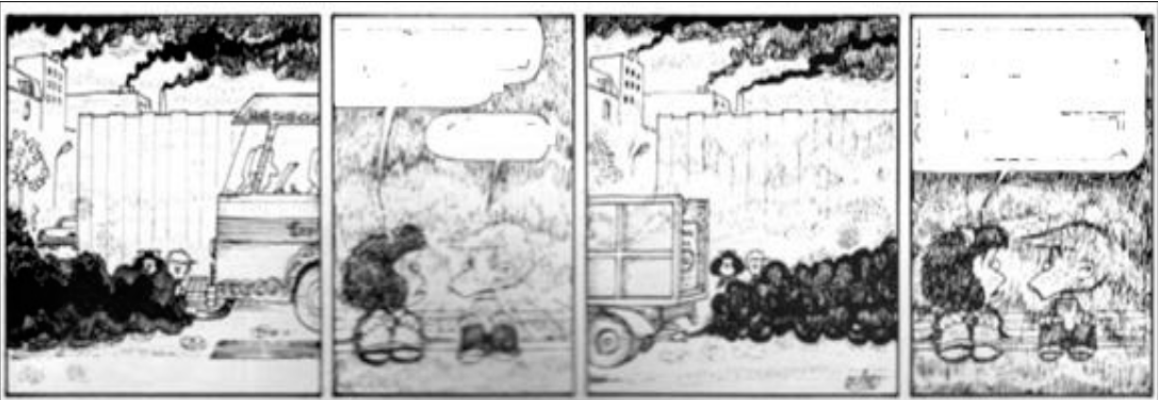


UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



NOMBRE DEL ESTUDIANTE _____ FECHA-

1. Observe con atención la historieta, dialogue con su compañero sobre lo que ocurre allí y escríbalo abajo sobre la línea.



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



NOMBRE DEL ESTUDIANTE _____ FECHA _____



1. Observe con atención la historieta, dialogue con su compañero sobre lo que ocurre allí y escríbalo abajo sobre la línea

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



NOMBRE DEL ESTUDIANTE _____ FECHA-

1. Observe con atención la historieta, dialogue con su compañero sobre lo que ocurre allí y escríbalo abajo sobre la línea



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



NOMBRE DEL ESTUDIANTE _____ FECHA-

1. Observe con atención la historieta, dialogue con su compañero sobre lo que ocurre allí y escríbalo abajo sobre la línea



3.3 Proyección de cada una de las historietas para que cada pareja de compañeros exponga las predicciones y/ o inferencias ante el grupo.

La maestra inicia con unas posibles preguntas:

¿Qué elemento de la imagen te hace pensar eso?

¿Qué relación tiene la imagen con las ilustraciones mostradas anteriormente?

¿Qué tipo de contaminación se evidencia?

3.3 Proyección de cada una de las historietas para que cada pareja de compañeros exponga las predicciones y/ o inferencias ante el grupo.



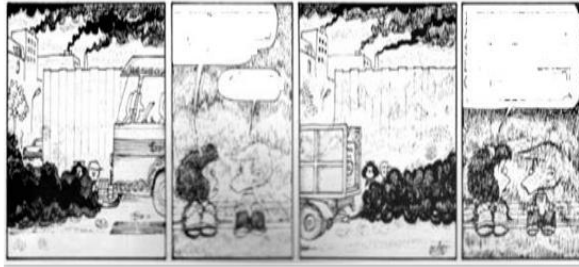
La maestra inicia con unas posibles preguntas:

¿Qué elemento de la imagen te hace pensar eso?

¿Qué relación tiene la imagen con las ilustraciones mostradas anteriormente?

¿Qué tipo de contaminación se evidencia?

3.3 Proyección de cada una de las historietas para que cada pareja de compañeros exponga las predicciones y/ o inferencias ante el grupo.



La maestra inicia con unas posibles preguntas:

¿Qué elemento de la imagen te hace pensar eso?

¿Qué relación tiene la imagen con las ilustraciones mostradas anteriormente?

¿Qué tipo de contaminación se evidencia?

3.3 Proyección de cada una de las historietas para que cada pareja de compañeros exponga las predicciones y/ o inferencias ante el grupo.



La maestra inicia con unas posibles preguntas:

¿Qué elemento de la imagen te hace pensar eso?

¿Qué relación tiene la imagen con las ilustraciones mostradas anteriormente?

¿Qué tipo de contaminación se evidencia?

3.3 Proyección de cada una de las historietas para que cada pareja de compañeros exponga las predicciones y/ o inferencias ante el grupo.



La maestra inicia con unas posibles preguntas:

¿Qué elemento de la imagen te hace pensar eso?

¿Qué relación tiene la imagen con las ilustraciones mostradas anteriormente?

¿Qué tipo de contaminación se evidencia?

3.3 Proyección de cada una de las historietas para que cada pareja de compañeros exponga las predicciones y/ o inferencias ante el grupo.



La maestra inicia con unas posibles preguntas:

¿Qué elemento de la imagen te hace pensar eso?

¿Qué relación tiene la imagen con las ilustraciones mostradas anteriormente?

¿Qué tipo de contaminación se evidencia?

FASE # 2 ELABORACIÓN E INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS

SESIÓN # 4: LECTURA DE IMÁGENES Y SUPERESTRUCTURA DE LA HISTORIETA.

4.1 Proyección de la historieta con el texto escrito.

Lectura pausada, por parte de la maestra para comprender las expresiones de los personajes y los elementos de la historieta

Dialogar entre compañeros sobre las semejanzas y diferencias de las predicciones hechas.

¿Quiénes coincidieron en sus predicciones y la versión presentada?

¿Qué hace diferente su predicción y la presentada por la maestra?

¿Qué elemento en la historieta representa el tema de la contaminación?

4.1 Proyección de la historieta con el texto escrito.

Lectura pausada, por parte de la maestra para comprender las expresiones de los personajes y los elementos de la historieta



Dialogar entre compañeros sobre las semejanzas y diferencias de las predicciones hechas.

¿Quiénes coincidieron en sus predicciones y la versión presentada?

¿Qué hace diferente su predicción y la presentada por la maestra?

¿Qué elemento en la historieta representa el tema de la contaminación?

4.1 Proyección de la historieta con el texto escrito.

Lectura pausada, por parte de la maestra para comprender las expresiones de los personajes y los elementos de la historieta



Dialogar entre compañeros sobre las semejanzas y diferencias de las predicciones hechas.

¿Quiénes coincidieron en sus predicciones y la versión presentada?

¿Qué hace diferente su predicción y la presentada por la maestra?

¿Qué elemento en la historieta representa el tema de la contaminación?

4.1 Proyección de la historieta con el texto escrito.

Lectura pausada, por parte de la maestra para comprender las expresiones de los personajes y los elementos de la historieta



Dialogar entre compañeros sobre las semejanzas y diferencias de las predicciones hechas.

¿Quiénes coincidieron en sus predicciones y la versión presentada?

¿Qué hace diferente su predicción y la presentada por la maestra?

¿Qué elemento en la historieta representa el tema de la contaminación?

4.1 Proyección de la historieta con el texto escrito.

Lectura pausada, por parte de la maestra para comprender las expresiones de los personajes y los elementos de la historieta



Dialogar entre compañeros sobre las semejanzas y diferencias de las predicciones hechas.

¿Quiénes coincidieron en sus predicciones y la versión presentada?

¿Qué hace diferente su predicción y la presentada por la maestra?

¿Qué elemento en la historieta representa el tema de la contaminación?

4.1 Proyección de la historieta con el texto escrito.

Lectura pausada, por parte de la maestra para comprender las expresiones de los personajes y los elementos de la historieta



Dialogar entre compañeros sobre las semejanzas y diferencias de las predicciones hechas con las siguientes preguntas.

¿Quiénes coincidieron en sus predicciones y la versión presentada?

¿Qué hace diferente su predicción y la presentada por la maestra?

¿Qué elemento en la historieta representa el tema de la contaminación?

SESIÓN # 4: LECTURA DE IMÁGENES Y SUPERESTRUCTURA DE LA HISTORIETA.

4.1 Se proyectarán las historietas de la sesión anterior con sus respectivos textos escritos y se hará una lectura pausada para ir comprendiendo las expresiones.

4.2 Espacio de reflexión entre pares, para comparar las predicciones realizadas

4.2 Entregar la historieta a cada grupo:



Observe, Lea y dialogue con el compañero sobre lo expresado en la historieta de la contaminación acústica, tenga en cuenta cada: viñeta, globo, onomatopeya, gestos de los personajes y el texto.




4.3 Un integrante del grupo toma una pregunta, la lee y hable sobre está.

1. En la viñeta 2 ¿Qué gesto hace haciendo Con y qué significado tiene el globo dibujado de esa manera?
2. En la viñeta 4 ¿Cuál es el gesto de Condorito y por qué se expresa así?
3. En la viñeta 3: ¿Por qué aparece una nube negra (onomatopeya) junto a Coné?
4. En la viñeta 1: ¿Qué pasaría antes que Condorito le dijera a Coné “Déjala sobre el cajón y me colocas el audífono en el oído”
5. En la viñeta 5: ¿Cuál es el motivo de dibujar el signo que aparece en el globo de Coné, y qué significado tiene las líneas alrededor?

6. *En la viñeta 7: ¿Está de acuerdo con lo dicho por condorito “Apúrate dale volumen” ...? por qué*
7. *En la viñeta 8: ¿Qué significado tiene dibujar a condorito con la cabeza explotada?*
8. *De acuerdo con la lectura de la historieta ¿Qué consejo le daría a Condorito para que no le ocurra este accidente?*
9. *¿Cómo podrías calificar la actitud de Condorito? ¿Por qué?*
10. *¿Qué relación habrá con lo que le sucede a condorito y el ruido que se viven en la vereda y / o en la escuela?*

 <p>IE AGUADA DE CEFE- RINO</p>	<p>“ES MARAVILLOSO ENTENDER AL LEER LAS HISTORIETAS”</p>	 <p>Universidad Industrial de Santander CONSTRUIMOS FUTURO</p>
--	--	---

<p>OBJETIVO:</p>	<p>Orientar estrategias que le permitan al educando desarrollar procesos de pensamiento crítico.</p>
<p>FASE # 3</p>	<p>ESTRUCTURA DEL CONOCIMIENTO. SINTESIS.</p> <p>SESIÓN # 5: LECTURA DE LA REALIDAD (CONTAMINACIÓN) POR MEDIO DE LA HISTORIETA EJERCICIO QUE LLEVA AL EDUCANDO A LA LECTURA CRÍTICA.</p> <p>5.1 Exponer a los estudiantes la historieta sobre: contaminación visual Observe lea y dialogue sobre la historieta expuesta.</p> <div data-bbox="310 1203 919 1491">  </div> <p>Proponga preguntas sobre lo que sucede en cada viñeta.</p> <p>5.2 Observe la tira gráfica de los diferentes tipos de contaminación</p>

TIPOS DE CONTAMINACIÓN



Reflexione de acuerdo con las siguientes preguntas.

¿Qué opina sobre el contenido de las ilustraciones?

¿Cómo podría calificar estas acciones que cometemos los seres humanos?

¿Por qué se presentan estas situaciones?

¿En la escuela y en la vereda se viven estas situaciones? Justifique la respuesta.

Anexo 4

5.3

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



NOMBRE DEL ESTUDIANTE _____ FECHA-

1. De acuerdo con la secuencia de imágenes de los tipos de contaminación, dibuje más presentada en la vereda, escuela y hogar.

Representa de manera gráfica cómo observas tu escuela, vereda, hogar, salón de clase en relación si se encuentran contaminados o no.



Si algunos de los escenarios que dibujaste estuviera contaminado cómo podríamos solucionar esta problemática

Exponga el dibujo De acuerdo con el tipo de contaminación dibujada:

¿Qué podría decir de esta contaminación?

¿Dónde se encuentra esta contaminación? ¿Qué causa?

¿Qué propones para solucionar este tipo de contaminación?

 <p>IE AGUADA DE CEFERINO</p>	<p>“ES MARAVILLOSO ENTENDER AL LEER LAS HISTORIETAS”</p>	 <p>Universidad Industrial de Santander CONSTRUIAMOS FUTURO</p>
<p>OBJETIVO:</p>	<p>Orientar estrategias que le permitan al educando desarrollar procesos de lectura crítica</p>	

FASE # 3: ESTRUCTURA DEL CONOCIMIENTO. SÍNTESIS

SESIÓN # 6: LA LECTURA DE HISTORIETA CRÍTICAMENTE AYUDA A PROPONER Y ARGUMENTAR

6.1 Salida Pedagógica para explorar el entorno que me rodea

Salida de campo alrededor de la escuela, caserío y proximidades del río negro.

Anexo 5

Dibuje sobre la contaminación de los alrededores de la escuela, escriba lo que más le llama la atención de la observación

Dibuje sobre la contaminación de los alrededores del caserío, escriba lo que más le llama la atención de la observación

Dibuje sobre la contaminación de los alrededores del río, escriba lo que más le llama la atención de la observación

6.2 En el aula (cada niño recibe un número) para participar: lea las preguntas propuestas sobre la salida de campo, reflexione y opine sobre las preguntas.

¿Quién han contaminado el entorno y por qué razón?

¿Qué relación encuentras entre la salida de campo y lo leído en las historietas
¿cuáles de estos elementos contaminantes se encuentran en la escuela o en tu hogar?

¿Cuál es el motivo por el cual la comunidad arroja la basura al suelo?

¿Por qué la comunidad arroja la basura al río?

¿Cómo se podría solucionar este tipo de contaminación?

¿Qué consecuencias puede generarle la contaminación al planeta?

6.3 Socialización sobre los efectos de contaminación del suelo y el río en la vida humana, los animales y el planeta. La presentación se realiza con personajes hablados por la historieta (Mafalda, Condorito y otros dispuestos en la Web)

SESIÓN # 7

 <p>IE AGUADA DE CEFE- RINO</p>	<p>“ES MARAVILLOSO LEER AL ENTENDER LAS HISTORIETAS”</p>	  <p>CONSTRUIMOS FUTURO</p>
<p>OBJETIVO:</p>	<p>Leer críticamente una historieta y evaluar y reflexionar sobre su contenido.</p>	
<p>FASE # 4: “EXPRESIÓN Y APLICACIÓN</p> <p>SESIÓN # 7: MODELADO DE LA HISTORIETA</p> <p>7.1 Presentar los trabajos de los estudiantes para hablar del vocabulario, los elementos de la historieta, las lecturas de las historietas y la observación de la salida de campo.</p> <p>7.2 Modelado de la historieta de la contaminación del entorno</p>		



Anexo 6

NOMBRE _____ DEL ESTUDIANTE _____ FE-
CHA _____

2 Lea la historieta sobre la contaminación del entorno y dialoguen sobre la lectura y responda las preguntas.



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA



NOMBRE DEL ESTUDIANTE _____ FECHA-

PREGUNTAS PARA RESPONDER INDIVIDUAL

¿Qué situación representa la historieta?

¿Cuál de los personajes contamina el medio ambiente?

¿En cuál lugar se desarrollan los hechos?

PREGUNTAS PARA RESPONDER EN GRUPO

¿A qué se debe que las personas arrojen basura al río y el suelo?

—

¿Cómo podrían los estudiantes ayudar para que no se contamine más y por qué?

Dado que las personas arrojan la basura en el suelo y el río ¿Qué solución se puede plantear, por qué?

—

¿Conoce otro ejemplo de contaminación en la vereda?

PREGUNTAS PARA EXPONER EN GRUPO

8. De las historietas leídas en sesiones anteriores ¿cuál se relaciona con esta y por qué?

9. ¿Cómo podría calificar la actitud de los personajes que contaminan la naturaleza?

10. ¿Cómo calificas la actitud de las personas que ayudan a proteger la naturaleza de la contaminación? (justifica tu respuesta).

La maestra pasa por cada grupo orienta el proceso escritor, les sugiere que releen lo escrito y hagan las correcciones pertinentes

Organizar los estudiantes en grupos.

Lea la historieta y luego elabore un mensaje en el cartel, tenga en cuenta la lectura de la historieta para invitar a la comunidad a no contribuir a la contaminación.



Lea la historieta y luego elabore un mensaje en el cartel, tenga en cuenta la lectura de la historieta para invitar a la comunidad a no contribuir a la contaminación.





Lea la historieta y luego elabore un mensaje en el cartel, tenga en cuenta la lectura de la historieta para invitar a la comunidad a no contribuir a la contaminación.





Lea la historieta y luego elabore un mensaje en el cartel, tenga en cuenta la lectura de la historieta para invitar a la comunidad a no contribuir a la contaminación



Lea la historieta y luego elabore un mensaje en el cartel, tenga en cuenta la lectura de la historieta para invitar a la comunidad a no contribuir a la contaminación



 <p>IE AGUADA DE CEFERINO</p>	<p>“ES MARAVILLOSO LEER AL ENTENDER LAS HISTORIETAS”</p>	 <p>CONSTRUIMOS FUTURO</p>
<p>OBJETIVO:</p>	<p>Evaluar el proceso de lectura para identificar los progresos en el pensamiento crítico de los estudiantes.</p>	
<p>FASE #5 EVALUACIÓN</p> <p>SESIÓN #8</p> <p>8.1 Entrega de portafolio: Lea del portafolio cada guía realizada, verifique y corrija que crea necesaria.</p> <p>Anexo 7</p> <p>8.2 En parejas revise nuevamente el portafolio y con la información de esté responda las siguientes preguntas:</p> <p>¿Qué situación representa las imágenes del portafolio?</p> <p>¿Dónde se desarrollan los hechos?</p> <p>¿Quiénes son los personajes que contamina el medio ambiente?</p>		

¿Cómo el ser humano contamina el medio ambiente?

¿A qué se debe que las personas arrojen basura al río y el suelo?

¿Cómo podrían los padres de familia ayudar para que no se contamine más la vereda y por qué?

Dado que las personas arrojan la basura en el suelo y el río ¿Qué solución se puede plantear, por qué?

¿Cómo calificas la actitud de las personas que contaminan la naturaleza? (justifica tu respuesta).

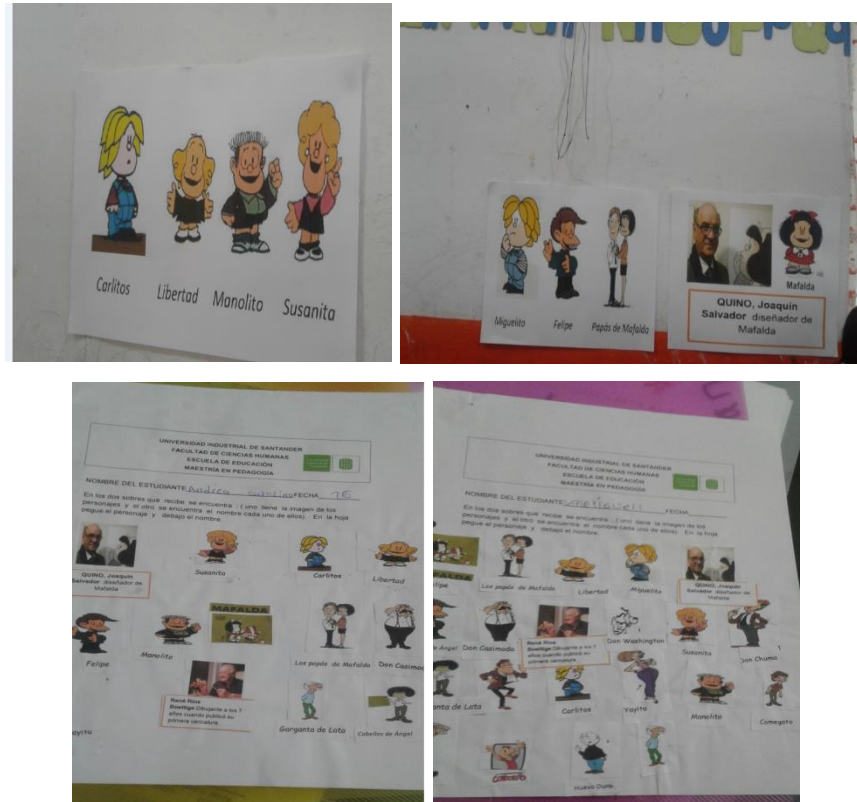
¿Cómo podría padres de familia y escuela unirse y colaborar para que no se contamine el entorno?

8.3 Invitación de padres de familia

En grupo presente a los padres de familia el portafolio sobre la contaminación (la maestra hace preguntas para orientar la socialización de los estudiantes)

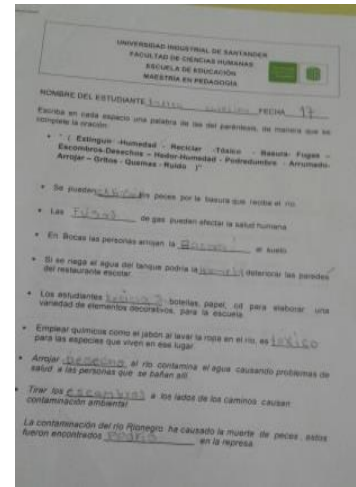
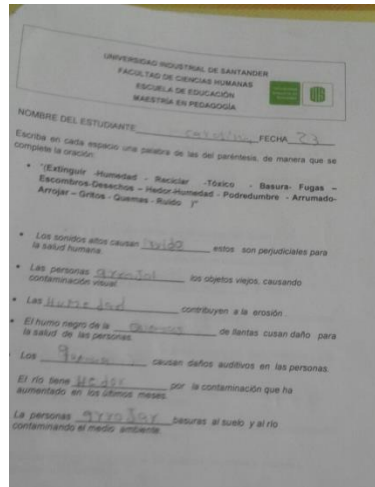
Anexo I. Intervención

Fase # 1



Fase de exploración: se presentó los personajes de Mafalda y Condorito, los estudiantes hicieron una lectura de la imagen, al hacer las observaciones hicieron inferencias y relaciones con el nombre del personaje.

Fase # 2

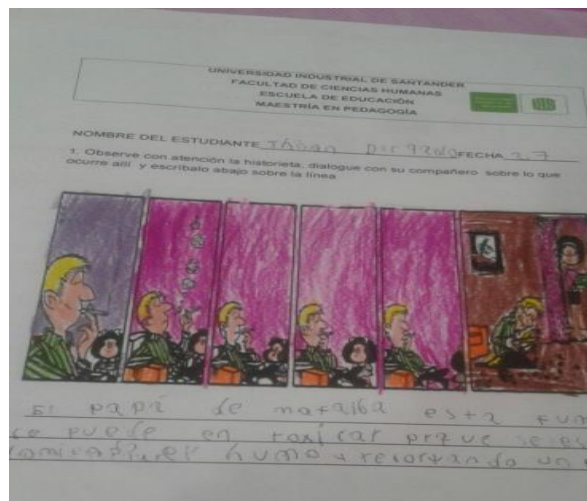


Explorar el vocabulario con palabras alusivas al tema de la contaminación, los educandos construyeron oraciones con las nuevas palabras desde sus vivencias reflexionando sobre la escritura de la palabra y el concepto, los alumnos hacen relaciones de la palabra con el significado.

Sesión #3



Se entregó una historieta muda a cada grupo de estudiantes, los educandos organizados en grupo observaron, leyeron y escribieron predicciones del texto leído, algunos educandos en sus predicciones redactaron inferencias sobre el tema de la contaminación evocando la información de las imágenes presentadas al inicio de la sesión.



SESIÓN # 4



Se entregó una nueva historieta, se orientó a los estudiantes la lectura leyeron (viñeta por viñeta el texto, las expresiones, onomatopeyas), para comprender la historieta el grupo respondió a un interrogante de la misma.

Fase #3



Los estudiantes leyeron en silencio una nueva historieta sobre la contaminación visual, después se propuso realizar preguntas al compañero sobre la información que presentaba el texto, a estos interrogantes respondieron la maestra y/o un compañero, esta estrategia permitió que los educandos estuvieran atentos y participaran.

Al observar la tira que contenía los diferentes tipos de contaminación los educandos hicieron una lectura desde lo inferencial, además comparo el contenido del texto

dando ejemplos de las vivencias desde su realidad. (foto de la preguntas realizadas de la tira de historieta)

Proponen ejemplos de posibles soluciones de la contaminación, y presenta idas de sensibilizaciones desde sus vivencias en el hogar, la escuela y la vereda.(dibujos de la vereda escuela)



SALIDA AL ENTORNO DE LA VEREDA , ESCUELA , RÍO

Sálida pedagógica , los estudiantes hicieron una lectura del entorno y denunciaron la problemática de la contaminación en la vereda, escuela y los alrededores del río

Los educandos llevaron lupas para observar los efectos que causa el arrojar la basura al suelo las con



Durante la salida los estudiantes observaron lugares contaminantes y compararon con aquellos que no lo están, se sensibilizaron sobre las consecuencias que trae la contaminación en la vereda, escuela y los alrededores del río.

Después en aula los alumnos hicieron reflexiones de la salida pedagógica, desde un taller los estudiantes dibujaron lugares de contaminación de la vereda, la escuela y alrededores del río haciendo predicciones y suposiciones de la observación.



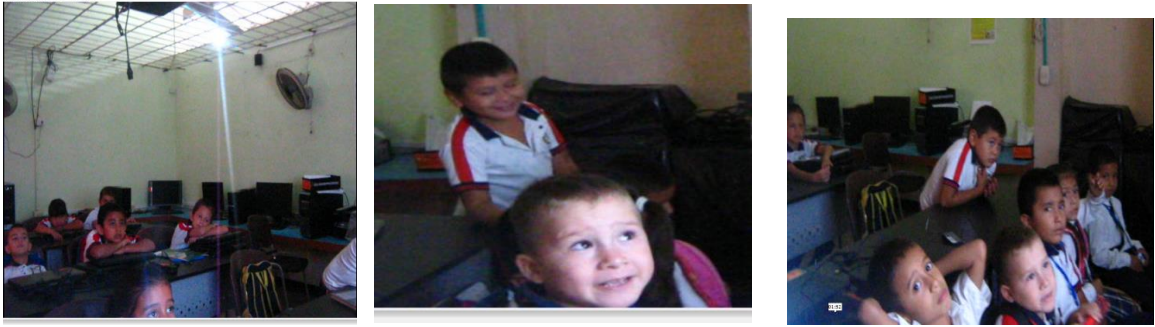
Con el fin de incentivar y continuar con las reflexiones sobre la salida pedagógica se motivó a participar a los alumnos activamente.



Se presentó los efectos de los diferentes tipos de contaminación animado por los personajes de Mafalda y Condorito, se modeló la lectura personificando la voz

de los personajes , capto la atención de los educandos , además dió su propios aportes y apreciaciones de las imágenes expuestas.

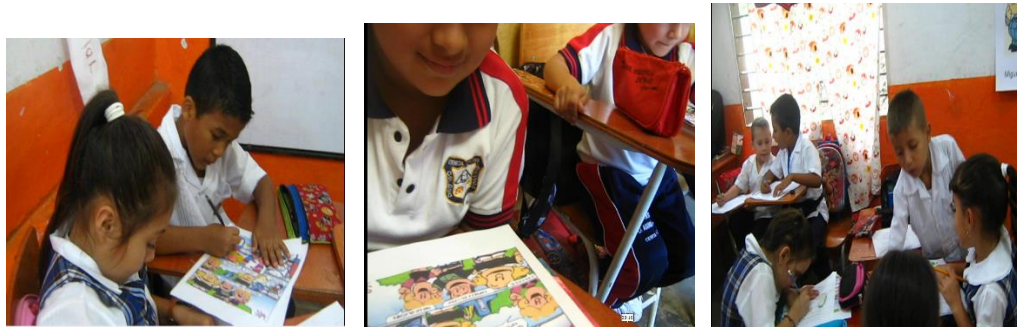
Fase # 4



Un espacio para revisar todo el trabajo realizado en las sesiones, permitió a los educandos a hacer inferencias de las diferentes sesiones , además a reflexionar del actuar equivoco de los habitantes de la región que contribuyen a contaminar el planeta.



Los educandos retomaron el portafolio cada uno leyó en voz alta y corrigieron el vocabulario.

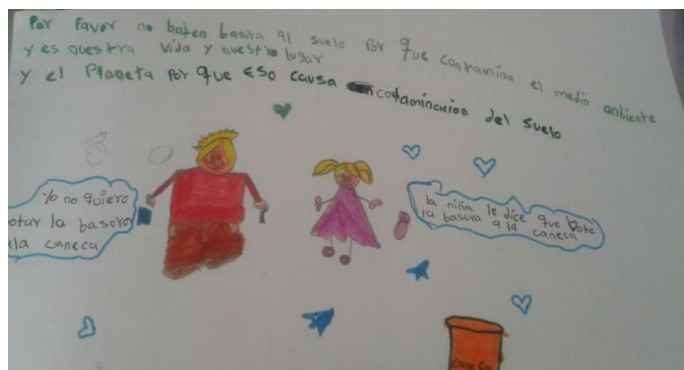


Leyeron la historieta que reflejaba la problemática de contaminación de la vereda, leyendo viñeta por viñeta en forma grupal.



Los educandos respondieron los interrogantes sobre la historieta, es así que respondieron primero en forma individual, en segundo momento grupal y en tercer momento socializando los cuestionamientos que hacían alusión a la contaminación.



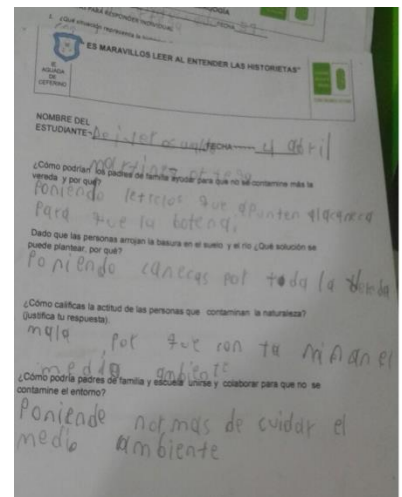
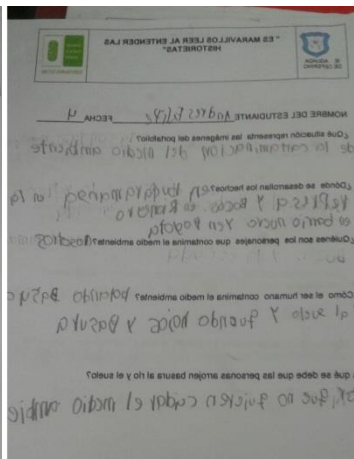
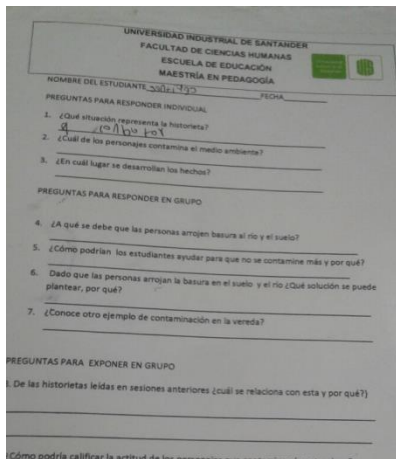


Los alumnos leyeron historietas críticamente con el compañero, interpretarán el texto relacionándolo en las anteriores sesiones, después escribieron mensajes motivantes para cuidar el medio ambiente algunos hicieron referencia a las consecuencias de la contaminación, además uno de los estudiantes escribió un mensaje en forma de historieta

Fase # 5



Al recibir el portafolio los educandos para preparar la exposición, revisan y leen el contenido de éste, algunos lo hicieron hojeando, al contrario otros educandos leen detenidamente y hacen correcciones.



Los educandos resolvieron interrogantes del instrumento que se le entregó, en sus respuestas se evidenciaba que habían comprendido el texto, algunos estudiantes al verificar el contenido del portafolio y por la continua inasistencia presentaban dificultad para contestar.



Para la exposición se convocó a acudientes, los estudiantes expusieron los carteles elaborados al exponer los educandos evidencian rasgos característicos del proceso del pensamiento crítico piensa organiza las ideas.

Anexo J. Secuencia didáctica.

Tabla 12. Secuencia didáctica.

MOMENTO DEL APRENDIZAJE	DEL	FASE 1. EXPLORACIÓN INICIAL - CONFLICTO COGNITIVO	
OBJETIVO DEL PROFESOR		Realizar un sondeo de saberes previos de manera que se garantice la participación por parte de los estudiantes durante el desarrollo de los talleres.	
		ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES
SESIÓN 1			
TIEMPO 4 HORAS		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Proyección audiovisual de la secuencia didáctica a desarrollar. ✓ Exploración de saberes previos e intereses de aprendizaje sobre la historieta desde preguntas insertadas. ✓ Lectura de imágenes. ✓ Establecimiento de asociaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Presentación de la secuencia didáctica; se preparó una exposición en Poder Point y de manera dialogada se socializará a los niños. ✓ Para la exploración de saberes sobre el conocimiento de la historieta se dispuso el aula con murales temáticos sobre los personajes (Mafalda y Condorito), se invitó a los niños a explorar los rincones, identificar las características de estos, diferenciar unos de otros por sus rasgos físicos y demás; se dialogó con ellos para identificar qué tan familiar es el material presentado. La charla se orientó con interrogantes como: ¿conocen estos personajes?, ¿dónde los han visto?, ¿Has visto a alguien leer este material?, ¿le gusta este tipo de texto y por qué?

MOMENTO DEL APRENDIZAJE	FASE 1. EXPLORACIÓN INICIAL - CONFLICTO COGNITIVO	
OBJETIVO DEL PROFESOR	Realizar un sondeo de saberes previos de manera que se garantice la participación por parte de los estudiantes durante el desarrollo de los talleres.	
	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Finalmente, la maestra entregó a los estudiantes dos sobres, uno de ellos contenía las imágenes de los personajes y en el otro los nombres, de manera que deberán relacionar la palabra escrita con la imagen siendo esta una estrategia de lectura, que fue compartida entre pares. ✓ (Las producciones de los estudiantes empezaron a configurar el portafolio de evidencias).

FASE 2. ELABORACIÓN E INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS		
OBJETIVO DEL PROFESOR	Orientar a los educandos para que reconozca los elementos que conforman la historia, elaboren predicciones y empleen vocabulario técnico.	
	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES
SESIÓN 2 TIEMPO. 6 HORAS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lección de vocabulario específico a través de preguntas, formulación de afirmaciones y ejemplificaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se presentó a los estudiantes un banco de palabras relacionadas con la temática de la contaminación para generar expectativas al entorno a las mismas; se cuestionó ¿en dónde las han escuchado?, ¿qué significado tienen?, ¿Qué situación de nuestra realidad representan? ✓ Los estudiantes formularon ideas que contenían las palabras estudiadas; se les presentaron oraciones donde aparecía la palabra para ser explicada por ellos las cuales deberían discutir previamente entre sus pares y así aclarar los significados y los sentidos que se les otorga según los contextos. ✓ La maestra dispuso a los niños en parejas y les orientó para que construyeran una frase en relación con algunas de las palabras, según sus propias realidades.

<p>SESIÓN 3</p> <p>TIEMPO 4 HORAS</p>	<p>Orientar la lectura de las oraciones para establecer relación con el concepto.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lluvia de ideas. ✓ Lectura de imágenes. ✓ Establecimiento de predicciones y/o inferencias. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Posteriormente se presentaron algunas palabras escritas las cuales fueron seleccionadas por los estudiantes para asignarlas en una oración donde aparece un espacio en blanco y así otorgarles un significado desde sus propias consideraciones. ✓ Presentar imágenes que representen eventos contaminantes del contexto nacional ✓ Luego se entregó por parejas una historieta muda (con personajes de Mafalda Condorito y otros dispuestos en la web) que presentaba el tema de la contaminación, la cual los estudiantes interpretaron y/ o hicieron inferencias. ✓ La maestra proyectó las historietas y dio el espacio para que cada pareja realizara ante el grupo sus predicciones incluyendo las palabras estudiadas en la sesión 2. <p>¿La maestra motivó y orientó con preguntas para que los niños indagaran a los compañeros sobre el por qué? de las inferencias).</p>
---------------------------------------	--	--

FASE 2. ELABORACIÓN E INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS		
OBJETIVO DEL PROFESOR	Orientar a los educandos para que reconozca los elementos que conforman la historieta, elaboren predicciones y empleen vocabulario técnico.	
	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES
SESIÓN 4 TIEMPO 4 HORAS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura de imágenes y superestructura de la historieta ✓ Reflexión entre pares para comparar las predicciones con el texto presentado ✓ Relaciona el nombre técnico con la palabra 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se proyectó las historietas de la sesión anterior con sus respectivos textos escritos y se hizo una lectura pausada para ir comprendiendo las expresiones de los personajes, el lenguaje verbal y no verbal, las onomatopeyas y demás elementos que estructuran la historieta. ✓ Se dio un espacio de reflexión entre los pares de estudiantes para que identificaran las semejanzas o diferencias entre las predicciones elaboradas por ellos y el texto presentado por la maestra. ✓ Se entregó una historieta sobre la contaminación a cada grupo, ellos leyeron y dialogaron de la historieta reconociendo los elementos los personajes y las expresiones verbales y no verbales después cada integrante del grupo participó tomando una pregunta y hablando sobre ella. <p>(¿La maestra motivó a los pares para que preguntaran el por qué? de las respuestas.</p>

FASE 3. ESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO. SÍNTESIS		
OBJETIVO DEL PROFESOR	Orientar estrategias que le permitan al educando desarrollar procesos de lectura crítica.	
	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES
SESIÓN 5 TIEMPO 3 HORAS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura de historieta. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La maestra presentó a los estudiantes una historieta sobre un tipo de contaminación específica generando un espacio para dar a conocer sus perseveres del tema.
SESIÓN 6 TIEMPO 3 HORAS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Formulación de preguntas asociadas a un tema. ✓ Lectura de secuencia de imágenes. ✓ Salida de campo. ✓ Reflexión y evaluación de contenidos ✓ Preguntas intercaladas. ✓ Registro escrito. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cada estudiante formuló preguntas que le surgieron en relación con el mismo. ✓ Se mostró una secuencia de imágenes que representan los diferentes tipos de contaminación y mediante las siguientes preguntas orientadoras reflexionar sobre: ¿Qué opina sobre las ilustraciones? ¿Cómo podría calificar estas acciones? ¿Por qué se presenta esto? ¿En la escuela y en la vereda se viven estas situaciones? Justifique la respuesta. ✓ Teniendo en cuenta la secuencia de imágenes anterior, cada estudiante dibujó en una hoja el tipo de contaminación que más se presenta en su vereda, escuela, hogar y la maestra los cuestionó sobre los siguientes interrogantes: ¿Qué podría decir de esta contaminación? ¿Dónde se encuentra esta contaminación? ¿Qué causa? ¿Qué propone para solucionar este tipo de contaminación? Cada uno de ellos expondrá sus ideas.

FASE 3. ESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO. SÍNTESIS		
OBJETIVO DEL PROFESOR	Orientar estrategias que le permitan al educando desarrollar procesos de lectura crítica.	
	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES
		<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se realizó con los estudiantes una salida de campo para hacer una lectura del entorno e identificar la problemática denunciada o criticada en la historieta, solicita a los educandos que observaran cuidadosamente su entorno y registraran de manera escrita y/o gráficas algunas agentes contaminantes. ✓ En el aula de clases se reflexionó sobre lo observado mediante las siguientes preguntas: (las cuales serán escritas en el tablero) ¿Quién han contaminado el entorno y por qué razón? ¿Qué relación encuentras entre lo observado y lo leído en las historietas? ¿cuáles de estos elementos contaminantes se encuentran en la escuela o en tu hogar? ¿Cuál es el motivo por el cual la comunidad arroja la basura al suelo? ¿Por qué la comunidad arroja la basura al río? ¿Cómo se podría solucionar esta problemática? ¿Qué consecuencias puede generarle la contaminación al planeta? ✓ La maestra una vez terminó la participación hizo una exposición sobre los efectos que causa la contaminación identificada en el entorno cercano.

FASE 4. EXPRESIÓN Y APLICACIÓN		
Objetivo del profesor	Leer críticamente una historieta y evaluar y reflexionar sobre su contenido.	
	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES
<p>SESIÓN 7</p> <p>Tiempo 6 horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conversatorio sobre el vocabulario, lectura de la historieta y lectura del entorno. ✓ Modelado de la lectura de la historieta sobre la contaminación. ✓ Lectura crítica de la historieta sobre la contaminación para proponer y justificar. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ La maestra abrió un espacio para revisar todo el trabajo realizado en las sesiones anteriores recordando vocabulario, componentes de la historieta, la lectura de la historieta y la observación en la salida de campo. ✓ Una vez terminado el conversatorio la maestra realizó el modelado de una historieta (con los personajes de Mafalda, Condorito y otros dispuestos en la web) que fue sido prediseñada en relación con lo observado en la salida de campo. La temática representada se centró en la contaminación y permitió generar espacios de reflexión crítica. ✓ Se entregó a cada estudiante la historieta se pidió que la leyeran, luego se organizó en grupos de tres estudiantes, se sugirió que dialogaran sobre lo leído, y respondieran las siguientes preguntas literales (las cuales estarán en forma de taller): ¿Qué situación representa la historieta?, ¿cuál de los personajes contamina el medio ambiente? ¿en cuál lugar se desarrollan los hechos?; inferenciales como: ¿A qué se debe que las personas arrojen basura al río y el suelo?, ¿Cómo podrían los estudiantes ayudar para que no se contamine más y por qué?, Dado que las personas arrojan la basura en el suelo y el río ¿Qué solución se puede

FASE 4. EXPRESIÓN Y APLICACIÓN		
Objetivo del profesor	Leer críticamente una historieta y evaluar y reflexionar sobre su contenido.	
	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES
		<p>plantear, por qué? Y crítico – intertextuales como: ¿Conoce otro ejemplo de contaminación en la vereda?, de las historietas leídas en sesiones anteriores ¿cuál se relaciona con esta y por qué? ¿cómo podría calificar la actitud de los personajes que contaminan la naturaleza? ¿cómo calificas la actitud de las personas que ayudan a proteger la naturaleza de la contaminación? (justifica tu respuesta).</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ La maestra pasó por cada grupo les orientó el proceso escritor, les sugirió que releen lo escrito y hagan las correcciones pertinentes. ✓ Posteriormente por parejas se entregó una historieta sobre la contaminación la leyeron y diseñaron un mensaje creativo y sugestivo teniendo en cuenta la lectura de la historieta entregada, para invitar a la comunidad a contribuir en la no contaminación del entorno (vereda, escuela, hogar).

FASE 5. EVALUACIÓN		
Objetivos del profesor	Evaluar el proceso de lectura para identificar los progresos en el pensamiento crítico de los estudiantes.	
	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES
<p>SESIÓN 8</p> <p>Tiempo 4 horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Socialización de portafolios. ✓ Evaluación continua del proceso. <ul style="list-style-type: none"> • -Autoevaluación • -Coevaluación • -Heteroevaluación ✓ Evaluación mediante rúbrica de los procesos de pensamiento crítico. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Se programó una exposición de los portafolios de evidencias por parte de los estudiantes a los padres de familia. <p>Para ello se destinó dos momentos: uno de organización del portafolio y preparación del discurso y otro de presentación del portafolio a los acudientes.</p> <p>Los estudiantes demostraron el dominio de los saberes aprehendidos sobre la contaminación y manifestaron sus apreciaciones ante la problemática empleando el lenguaje técnico.</p> <p>Se tuvo en cuenta los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analiza el contenido del lenguaje verbal y no verbal en la historieta para extraer la información. • Identifica los elementos que conforman la estructura de una historieta. • Juzga y/o valora el contenido de la historieta. • Formula propuestas coherentes para la solución de una problemática

FASE 5. EVALUACIÓN		
		<p>Todas las actividades realizadas en cada sesión serán evaluadas por la maestra de manera que se verifica el cumplimiento de los objetivos.</p> <p>Se retroalimentó los desempeños de los estudiantes con correcciones de escritura y lectura y se destacó las fortalezas y aspectos por mejorar de los educandos.</p> <p>✓ Se promovió espacios para la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación por parte de la maestra y los estudiantes.</p> <p>Durante la secuencia se evaluó a los estudiantes desde los siguientes criterios: (rúbrica) (anexo: D)</p>
<p>BIBLIOGRAFÍA</p> <p>CANALS, Roser. La argumentación en el aprendizaje del conocimiento social. Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación, 2007, no 6, p. 49-60.</p> <p>CAMBA María Helena. Lectura de imágenes Ministerio de Educación</p> <p>COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Visor. 1998</p> <p>FERREIRO Emilia. Cómo enseñar a leer y escribir.</p> <p>FURMAN, Melina. Programa de Educación Rural-PER: Orientaciones Técnicas para la producción de secuencias didácticas para un desarrollo profesional situado en las áreas de matemáticas y ciencias. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2013.</p> <p>JOLIBERT, Josette. Formar los niños lectores de textos. Dolmen ediciones s.a. 1997.</p> <p>MONTESSORI María. El método de la pedagogía científica</p>		

FASE 5. EVALUACIÓN

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS AMERICANOS Y RED INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN DOCENTE. Fundamentos sobre el Pensamiento Crítico [en línea]. 2015. [febrero 3 de 2017]. Disponible en: <http://es.cala-meo.com/read/003978406044df1111dfa>

PRÓ, Maite. Aprender con imágenes. Ediciones Paidós Ibérica S.A, 2003

Anexo K. Observaciones.

(Observación No. 1).

El día 2 de mayo, se registró la observación, asistieron a clase 15 estudiantes (5 niñas y 10 niños), la profesora organizó a los estudiantes en grupo de tres niños. Seguidamente se entregó a los estudiantes un cuento con sólo imágenes, sin palabras, a otro grupo de estudiantes se les entregó un cuento que tenía muy pocas palabras, la maestra dio a los niños 'yo solo quiero que lean los dibujos'. Cada grupo empieza a observar el libro y EO (04) dijo 'yo no sé leer', el niño se refería a que él no sabía interpretar los dibujos y la maestra le dijo 'yo quiero que leas lo que ves de los dibujos del libro'. Lo más evidente de la experiencia es que 8 de los estudiantes, aunque se les explicó que debían observar los dibujos y narrar el cuento, afirmaron: "yo no sé leer", solo 6 estudiantes que se encuentran en el proceso lector se les facilitó narrar los hechos y a un estudiante, que presenta dificultad en los procesos de lectura y procesos de escritura, se le facilitó narrar la historia, además, expresaba con entusiasmo al grupo: 'a mí me gusta leer', se refería al tipo de texto como se presenta la historia.

La maestra orientó a los educandos, con indicaciones apropiadas en momentos pertinentes dejando de enseñar para tomar el papel de facilitador, con sugerencias sobre cómo leer este tipo de texto; además, organizó a los alumnos en grupo con la intención de que ocurra una interacción entre ellos para facilitar la construcción del aprendizaje, pero sí lleva a los estudiantes con preguntas como lo plantea

Rossetti Oliver a “confrontar los supuestos con el de su compañero y respeto al otro, permite que el educando justifique y argumente la lectura”¹¹⁷.

En el grupo número uno, los niños demostraron entusiasmo, EL (17), preguntó ‘cómo leemos si no tiene letras’, después de cierto tiempo de observar las imágenes EL(17) comentó: ‘a mí me gusta leer’, sonrió y se tapó la boca, se resalta que esta niña hace tres semanas llegó a la escuela y sólo lee las vocales, pero realizó la lectura del libro que se le entregó al grupo, con fluidez, aunque lo hizo, en forma literal, el EF (01) actualmente leyó con fluidez, y le fue fácil empezar a narrar el cuento según lo que observaba y dando detalles de las imágenes de manera más completa, para narrar lo que sucede en la historia.

La maestra llevó al aula cuentos con imágenes grandes, cómicas, coloridas y con poco texto, y en algunos solo se encontraba el dibujo. Esta nueva lectura de textos fue novedosa los estudiantes hojeaban los libros y se detenían a mirar aquellas imágenes que les llamaba la atención; para algunos estudiantes este nuevo tipo de texto le causaba asombro y mostraban agrado al leerlo, para otros fue motivo de desconcierto al enfrentarse a este nuevo tipo de texto que no están acostumbrado a leer. Al respecto Maite Pró dice “si la escuela quiere edificar un puente con la sociedad tendrá que asumir plenamente el audiovisual como forma de expresión diferenciada. Es decir, además de educar en la imagen, tendrá que educar a través de la imagen”¹¹⁸. En efecto dentro del aula se necesita propiciar este tipo de lectura. El maestro necesita saber usar esta herramienta, pues los estudiantes continuamente están leyendo información con imágenes, si desde el aula se enseña, los educandos entonces van a comprender la información a la que constantemente se enfrenta.

¹¹⁷ JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de textos: ciclo II 5-8 años de edad, kínder 1-2 año básico. Dolmen Ediciones, 1995. p. 55.

¹¹⁸ PRÓ, Maite. Aprender con imágenes incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje. Buenos Aires: Paidós; p. 24.

El maestro implementa en su estrategia un tipo de texto diferente, con el fin de fortalecer en el estudiante habilidades para ampliar la lectura desde lo argumentativo, pero para llevar a los niños que adquieran la competencia en la lectura de este tipo de libros, necesita brindar espacios con el fin de que el lenguaje no sea limitado al realizar la lectura, además dice Cooper “para que el educando logre esta competencia, el maestro debe realizar una práctica de esta nueva forma de leer para desarrollar destreza en el lenguaje¹¹⁹.

En el grupo dos, se entregó al EO (4) el cuento en el que aparecía en la carátula la imagen de un animal que no conoce y dijo: ‘si no sé qué nombre tiene este animal no puedo leer’, el EM(12) presentó dificultad en narrar lo observado, se notó al momento de entregar el texto al grupo que el estudiante estaba un poco inquieto, se puso la mano en la cara, sólo escuchaba al compañero, aunque el alumno leyó los textos que la maestra llevó a clase; el EO (04) tomó el cuento para él solo y la maestra le dijo a EM (12) lea y EM (12) respondió: ‘es que él no me deja leer, se refiere al EO (04), después la maestra le pidió al EJ (09) que continúe el cuento, el educando se pone la mano en la boca y empieza a hablar en voz baja, el EM (12) le señala donde sigue el cuento y el EO (4) le ayudó diciendo: ‘había una vez’, pero el EJ (09) sólo observó el dibujo y no habló.

Usar la lectura de imágenes como mediación didáctica llevó a los estudiantes a hacer una lectura en la que observaban y analizaban cada imagen cómica. Siguiendo a Maite Pró “los acontecimientos y la imagen no se pueden analizar por separado, es decir, no se puede entrar en un análisis de la composición de su forma de expresión sin establecer una relación del momento cultural y social”¹²⁰. De acuerdo con esto, la imagen tiene sentido en el proceso de la enseñanza; brinda una variedad de conocimientos a los educandos al leer el texto; como son el

¹¹⁹ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Visor. 1998;p. 16

¹²⁰ PRÓ, Maite. Aprender con imágenes incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje. Buenos Aires: Paidós; p. 31

cuestionamiento en la observación, reconstruir sin dejar elementos para publicar la información y desarrollar procesos cognitivos al descifrar los elementos que la contienen, entonces al proponer en aula estrategias didácticas con la imagen activará en los estudiantes la capacidad de comprender el texto para realizar una lectura crítica.

El EH (13) se distrae constantemente y tiene conflicto con los compañeros, se sentó, a observar el cuento y empezó a narrar de acuerdo con lo que ve, al momento que observa el dibujo dice sobre lo que ve a la profesora: 'esta no me la sé'.

La maestra brindó a los estudiantes una estrategia diferente, una lectura en la que sólo hablan las imágenes. Este tipo de texto se convierte para los educandos en un conflicto cognitivo, aunque leen otros textos, no saben cómo narrar lo que observan, porque se ha olvidado en el aula implantar la lectura de imágenes ya que siempre se realizó la lectura a viva voz y en lenguaje escrito; olvidándose que leer es un espacio de recreación y de construcción en el que los alumnos disfrutan y construyen conocimiento.

En el grupo número cuatro se encontró el EF (03), este educando se le facilitaba el proceso lector y el proceso escrito, por esto al observar la imagen del cuento, realizó la narración de tal manera que a medida que fue pasando las imágenes narró en forma literal y continua; el EV (16) está iniciando con su proceso lector y escrito y empezó a contar como estaban plasmadas las imágenes. El EV (16) se quedó mirando el libro y preguntó: '¿cómo vamos a leer?', el EF (03) le respondió: 'ah, es leer sin palabras' se sonrió, tomó el libro y empezó a describir lo que observaba.

En el grupo número cinco se encontraba el EB(08), inició pasando las hojas del texto y dijo: " yo voy a llamar al cuento: 'El niño invisible', le puso este título porque en la imagen del cuento se ven huellas, e inició el relato dando más detalles de las imágenes que observaba: pasa a EG(11) continuando la historia contando de

acuerdo a lo que observaba, por el contrario, el EA (14) dijo: “ no quiero leer”, y se sonrió.

La metodología de utilizar textos con imágenes fue pertinente para la edad de los niños del grado segundo, ya que permitió captar el interés hacia el texto y narrar lo observado, aunque al inicio de la clase les pareció imposible leer sobre lo que observaban, manifestando: ‘yo no sé leer’. Posteriormente, relataron el cuento y lo hicieron en forma fragmentada y literal, sólo dos estudiantes narraron el cuento siguiendo la secuencia de la imagen. Sobre esto hace un llamado Por Maite: “la escuela se debe ocupar de presentar al estudiante este tipo de lecturas, pues le ayudan al estudiante a realizar sus argumentos en la lectura, a tener pendiente el relacionar las imágenes con lo escrito y además a penetrar en el mundo de las connotaciones icónicas”¹²¹. Así se evidenció cuando un estudiante decide poner título al cuento y lo nombró: “El hombre invisible”; aquí el niño dejó volar su imaginación y realizó una lectura inferencial por los dibujos que le mostraba el texto.

En esta observación, se descubrió que el uso de textos con imágenes ayudó a los educandos a desarrollar niveles de la lectura, promoviendo la comprensión lectora, además comienza hacer una lectura crítica, haciendo supuestos de las imágenes que observa, aunque su proceso lector se esté iniciando.

(Observación No. 2).

En esta segunda observación se dio una mirada nuevamente a la didáctica que se realizó en el aula, para generar pensamiento crítico, tomando la idea de Pestalozzi,

¹²¹ PRÓ, Maite. Aprender con imágenes incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje. Buenos Aires: Paidós; p. 21

sobre los procesos de enseñanza aprendizaje con los niños en donde es necesario ser sabio para llevarlos a comprender la ciencia.

Es así como en la observación realizada el 10 de marzo, la maestra inició presentando el cuento con el título: “El orejón”, y preguntó a los niños: ‘¿por qué el cuento tenía ese nombre?’ Y los niños daban diferentes opiniones: algunos explicaron que el cuento recibe este nombre porque el personaje no puede escuchar; otro niño dijo que el personaje es un conejo. La profesora empezó a narrar la historia, en un momento de la lectura se enunció la palabra “asno”, y se hizo la pregunta ¿‘saben cuál es ese animal’?, los niños contestaron: ‘no’, y la maestra aclaró el significado de la palabra diciendo: ‘este nombre se da a los animales que se conocen en la vereda como burros’, la maestra sigue la narración, y realiza preguntas sobre el texto, indagando sobre la lectura a lo cual los niños respondieron erróneamente

Con este ejercicio se quiso revelar la didáctica del maestro al construir los procesos educativos en el aula, y en el momento de orientar a los educandos para hacer una comprensión del texto, indagando sobre conceptos desconocidos. Este ejercicio necesita desarrollar habilidades que le permitan construir y dar sentido a las palabras dentro de la lectura; con la adquisición de ese nuevo vocabulario el estudiante amplió sus prácticas discursivas en su vida diaria.

Además, se observó que los niños que se encuentran ubicados en la parte de atrás del salón no tienen interés por la lectura que realiza la maestra, entonces fueron organizados en grupo y los invitó a escuchar con atención el texto que se narraba; después la maestra hizo un repaso en forma literal del cuento con las siguientes preguntas: ‘¿Con qué animal comparaba al niño del cuento?’, ‘¿por qué?’. Seguidamente entregó una ficha para que los estudiantes realizaran el taller relacionándolo con el texto narrado. Al final la maestra hizo una retroalimentación del texto indagando: ‘¿cómo aplicar en el aula el trato hacia los compañeros?’ Esto

con el fin de comprobar las inferencias y juicio que los niños construyeron con la lectura del cuento, y así tener en cuenta categorías emergentes como está dentro del análisis posterior.

Al llevar la lectura a viva voz es un recurso que ayudó a la maestra a captar la atención del grupo, pero se necesita brindar al estudiante otras estrategias. Así lo plantea Avendaño y Perrone: “ampliar capacidades de escucha y de habla, también en situaciones menos “cotidianas en la que se requiera un discurso oral planificado”¹²². Al brindar a los educandos distintas formas de comunicación permite ampliar el vocabulario y confrontar con diferentes tipos de textos.

La estrategia que realizó la maestra de hacer una lectura a viva voz permitió al estudiante recordar el texto y tener disciplina dentro del aula; para comprender el texto sería más representativo en el estudiante, si lo realiza como lo sugiere Josette Jolibert en donde “aprender a leer se aprende leyendo, con una lectura en la que se cuestione sobre las inquietudes que le surgen del texto; es por tal razón que el maestro debe poner en marcha diferentes situaciones, encaminadas a que el niño adquiera la necesidad de indagar la información para que disfrute el texto dando significado a la lectura”¹²³.

Con la lectura: “El orejón”, el maestro mantuvo a los estudiantes atentos a escuchar, iniciando la lectura con preguntas sobre el título buscando que los educando realizaran inferencias del texto; durante la lectura indagó sobre este, desde un nivel literal para que los estudiantes recordaran la lectura, orientando los procesos de lectura como lo enuncia los lineamientos curriculares, a “reconocer palabras y frases

¹²² AVENDAÑO, Fernando y PERRONE Adriana. La didáctica del texto. Estrategias para aprender a producir textos en el aula. Ediciones 2011;p. 75.

¹²³ JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de textos: ciclo II 5-8 años de edad, kínder 1-2 año básico. Dolmen Ediciones, 1995.

con su correspondiente significado”¹²⁴. Habría que decir también que al momento de evaluar la maestra entregó una ficha en la que hizo preguntas desde el nivel literal.

En consecuencia, el maestro más que preocuparse porque los alumnos aprendan, debe aplicar una didáctica para orientar los procesos de pensamiento crítico. Por esto debe replantear como orientar el proceso ¿el qué?, el ¿cómo?, para que, a partir del proceso lector, se genere pensamiento crítico, al aplicar una didáctica que contenga preguntas relevantes, problematizadoras y oriente a los estudiantes a hacer conclusiones y realizar comparaciones con otros textos.

En el desarrollo de la clase, en efecto se dio a los alumnos el qué, pero no se le dieron pautas y estrategias para que desarrollaran el cómo, para generar un pensamiento crítico, llegando solo al pensamiento literal. Como lo menciona el discurso de los Estándares de Competencia para el pensamiento Crítico, el cómo en el proceso de educación se dan en forma que adentre a reflexionar desde lo crítico y significativo¹²⁵. Esto no fue posible porque la maestra realizó preguntas de la lectura solo desde la parte literal y los educandos repasaron el contenido del texto sin mucho compromiso intelectual.

(Observación No. 3)

El día 3 de marzo, se realizó la orientación de la clase en el área de Lenguaje desde los procesos escritores y procesos lectores; la maestra ubicó a los estudiantes en tres filas, empezó preguntando qué palabras tienen el sonido (ca, con, su, que qui), se dirige al tablero y escribió, les explica a los estudiantes: pareciera que el sonido

¹²⁴ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. Lineamientos Curriculares Lengua Castellana. Editorial Magisterio Santafé de Bogotá. 1998,

¹²⁵ PAUL, Richard; ELDER, Linda. Estándares de competencia para el pensamiento crítico. Estándares, Principios, Desempeño, Indicadores y Resultados. Con una Rúbrica Maestra en el Pensamiento Crítico. Recuperado el, 2005, vol. 20, no 3; p. 2015.

(que, qui) se escribiera lo mismo, pero es diferente y da un ejemplo. Después les pregunta a los niños ¿Qué palabras tienen estos sonidos?, el niño (10) dijo “kilo”, la maestra aclaró esta palabra tiene el mismo sonido, pero su escritura es diferente y la escribió en el tablero para que los estudiantes observaran la diferencia; seguidamente da un ejemplo de la palabra de acuerdo con el sonido y después la maestra dibujó una línea en el tablero y en el lado izquierdo donde ubicó palabras con el sonido (ca, con, su, que qui) y al lado derecho palabras con el sonido (k), seguidamente solicitó a los estudiantes que por turnos escribieran ejemplos de las palabras de acuerdo al sonido.

En el discurso que la maestra utilizó, se evidencia que no sólo utiliza una estrategia en el aula, sino que tiene en cuenta el contexto del educando (es decir la interacción con su entorno) pues al momento de solicitar que escribieran palabras de acuerdo con el sonido, los estudiantes escribieron palabras relacionadas objetos de su entorno, dando la oportunidad a que los estudiantes participen con su saber. Pero sería más significativo para el estudiante en este proceso de comunicación si él procesa la información y así comprende el texto.

Seguidamente la maestra narró un cuento que hace referencia al objetivo de la clase “señor Quique y Roque” (hace un dibujo de los personajes en el tablero). El propósito de la clase es que los estudiantes diferencien la escritura (Ca. Co. Cu, de Que, Qui). Al iniciar la narración pregunta la maestra: ¿Qué equipo de fútbol les gusta? ¿A quién le gusta el equipo Búcaros?, los niños levantaron la mano y contestaron: ¡a mí! y el EF (03) dijo: a mi papá le gusta el nacional.

La maestra utilizó una estrategia que le permitió relacionar la lectura con la escritura, y conviene que el educando desarrolle habilidades cognitivas de lectoescritura, y el maestro sea el mediador de este proceso, tal y como lo plantea Fernando Avendaño y Adriana Perrone: “... Desde la escuela, el papel del docente ya no es transmitir conocimientos, sino ser un mediador, el objetivo de lograr hábiles lectoras ... es que

paralelamente esta habilidad funciona en forma integrada con el desarrollo de su habilidad con la palabra escrita”¹²⁶. De acuerdo con esto es útil que en el aula el maestro lleve el proceso orientando y permita al educando construir sus propios esquemas de lectura en relación con la escritura esto le permitirá que el estudiante tenga una competencia lectora en la que puede comprender y argumentar.

Continúa diciendo: ¿qué le pasara a Quique y a Roque? El EF (03) dijo que juegan en un equipo de fútbol, el EB (08) aquí vive un señor que se llama Roque y le gusta pelear, y la maestra dijo: a este Roque (escribe en el tablero), le gusta tomar cacao (escribe la palabra y hace el dibujo) resaltando el sonido y la escritura.

Durante el proceso de narrar textos, la maestra buscó enseñar un concepto, presentando una estrategia que captó el interés del educando y desarrolló a profundidad el tema. No obstante, debe pensar en ahondar en procesos de lectura cómo organizar e interpretar, cómo argumentar y proponer con habilidades significativas, para que los estudiantes realicen un análisis y desarrollen habilidades frente a la comprensión de un texto.

Después la maestra invitó a los estudiantes a elegir tres palabras del cuento y con ellas escribieran un nuevo texto.

La maestra invitó a los alumnos a escribir un texto sin darle pautas: Al respecto dice Josette Jalabert “no basta con hacer leer- producir textos a los niños el papel específico de la escuela es enseñar a leerlos y producirlos; es decir, hacer experimentar y explicitar las claves y las estrategias”.¹²⁷ De acuerdo con Josette

¹²⁶ AVENDAÑO, Fernando y PERRONE Adriana. La didáctica del texto. Estrategias para aprender a producir textos en el aula. Ediciones 2011;p.87

¹²⁷ JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de textos: ciclo II 5-8 años de edad, kínder 1-2 año básico. Dolmen Ediciones, 1995.

sería pertinente que la maestra brindara al estudiante un modelo de escribir el cuento, con el objetivo que el estudiante comprenda la estructura del cuento.

Durante la observación participante, se destaca el hecho que la maestra orientó los procesos de lectura llevando al aula un texto nuevo para los estudiantes permitió percibir el interés del educando por leer, aunque no tenga el proceso lector mostró interés en participar. Otro de los aciertos consistió en permitir que los estudiantes se organizaran en grupos para realizar las actividades planteadas, pero faltó dar orientaciones para el trabajo colaborativo entre pares, igualmente dar pautas sobre el taller, dando sus puntos de vista, discutir del trabajo colaborativo y así formar un pensamiento crítico.

Pero al momento de realizar la evaluación la maestra necesita replantear la estrategia, con estándares críticos que les permitan a los alumnos pensar el cómo; para esto se precisa tener conocimientos de la disciplina que orienta. Durante la realización del proceso la maestra careció de una didáctica atractiva que les permitiera a los estudiantes reflexionar sobre el texto, además al momento de presentar un texto siempre realiza una lectura a viva voz sin permitir que el educando explore el texto.