

**LA LECTURA DE CUENTOS COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA
LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE GRADO CUARTO**

LAURA CRISTINA ÁLVAREZ OSPINO



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

**LA LECTURA DE CUENTOS COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA
LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE GRADO CUARTO.**

LAURA CRISTINA ÁLVAREZ OSPINO

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

**DIRECTORA
MARIA DEL PILAR VARGAS DAZA
MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA**



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

2018

A Dios...

Por darme vida y la oportunidad de haber emprendido este gran camino.

A mis padres...

Porque a lo largo de mi vida me han enseñado la importancia de aprender y de no rendirme, para así poder lograr cada uno de mis propósitos en la vida.

A mis queridos estudiantes de grado cuarto de la sede Mi Granjita...

Porque con su imaginación y su participación me recordaron mi verdadera pasión y vocación.

A la Cohorte II Barrancabermeja de la Maestría (Aidé y Adriana) ...

Por recordarme que la unión si hace la fuerza.

Gran equipo.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	17
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	18
1.1 FORMULACION Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	18
2. JUSTIFICACIÓN	26
3. OBJETIVOS	29
3.1 OBJETIVO GENERAL	29
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	29
4. MARCO REFERENCIAL	30
4.1 ANTECEDENTES	30
4.1.1. Antecedentes locales.	30
4.1.2. Antecedentes nacionales.	34
4.1.3. Antecedentes internacionales	37
4.2 MARCO LEGAL	40
4.3 MARCO CONCEPTUAL	41
4.3.1 ¿Qué es leer?	42
4.3.2 La lectura en la escuela.	42
4.3.3 La lectura crítica.	43
4.3.4 La lectura crítica desde las habilidades del pensamiento.	45
4.3.5 La concepción constructivista del aprendizaje escolar.	52
4.4 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	53
4.4.1 Tipos y situaciones del aprendizaje escolar:	54
4.4.2 Fases de aprendizaje significativo.	57
4.4.3 Secuencia didáctica.	65
5. METODOLOGÍA	67
5.1 ENFOQUE METODOLÓGICO	67
5.2 DISEÑO METODOLÓGICO	67
5.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	71
5.4 LOS INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	73
5.5 POBLACIÓN	75
5.6 MUESTRA	75

6. FASE DIAGNÓSTICO	78
6.1 DIARIO DE CAMPO, OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	78
6.2 ANÁLISIS DE LA PRUEBA DE LECTURA	80
6.3 ANÁLISIS POR CATEGORÍA	83
6.3.1 Categoría: “la cara del texto”.	83
6.3.2 Categoría: La máscara del texto.	86
6.3.3 Categoría: La otra cara según el lector del texto.	90
6.4 ANÁLISIS DE LA ENCUESTA A ESTUDIANTES	93
6.4.1 Análisis de las preguntas cerradas.	94
6.4.2 Categoría: ¿Qué hago cuando leo?	96
7. FASE DE PLANEACIÓN E INTERVENCIÓN	105
7.1 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA	105
7.2 DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES	108
7.3 PLAN DE ACCIÓN. SESIÓN 1: “Y SI LEEMOS ANTES DE LEER”	111
7.3.1 Actividad de apertura:	111
7.3.2 Actividad de desarrollo.	112
7.3.3 Actividad de cierre.	115
7.4 PLAN DE ACCIÓN. SESIÓN 2: Y, ¿SI TRANSFORMO CON MI IMAGINACIÓN?	119
7.4.1 Actividad de apertura.	119
7.4.2 Actividad de desarrollo.	120
7.4.3 Actividad de cierre	124
7.5 PLAN DE ACCIÓN. SESIÓN 3: “Y SI VAMOS MÁS ALLÁ DE...”	126
7.5.1 Actividad de apertura	126
7.5.2 Actividad de desarrollo.	129
7.5.3 Actividad de cierre	133
7.6 PLAN DE ACCIÓN. SESIÓN 4: Y, ¿SI COMPARO CON MIS VIVENCIAS?	136
7.6.1 Actividad de apertura.	136
7.6.2 Actividad de desarrollo.	137
7.6.3 Actividad de cierre.	141
7.7 PLAN DE ACCIÓN. SESIÓN 5: Y, ¿SERÁ QUE TODOS SOMOS IGUALES?	145
7.7.1 Actividad de apertura.	145
7.7.2 Actividad de desarrollo.	146

7.7.3 Actividad de cierre.	150
7.8 PLAN DE ACCIÓN. SESIÓN 6: “Y SI CON MI LECTURA CONVENZO”	153
7.8.1 Actividad de apertura.	153
7.8.2 Actividad de desarrollo.	154
7.8.3 Actividad de cierre.	155
7.9 ANÁLISIS DE SESIONES/ INTERVENCIONES	155
7.10 HALLAZGOS DE LA FASE DE APLICACIÓN	190
8. ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN Y DE LA PROPUESTA	197
8.1 ANÁLISIS DE LA PRUEBA POST DIAGNOSTICA	197
8.1.1 Categoría: “la cara del texto”.	198
8.1.2 Categoría: “La máscara del texto”.	201
8.1.3 Categoría: “La otra cara según el lector del texto”.	204
8.2 ANÁLISIS DE LA REJILLAS DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA	210
8.2.1 Análisis de la rejilla de heteroevaluación.	210
8.2.2 Categoría de competencia.	210
8.2.3 Competencia procedimental.	214
8.2.4 Categoría actitudinal.	216
8.2.5 Categoría de recursos.	218
8.3 ANALISIS DE AUTOEVALUACIÓN	221
8.3.1 Categoría competencia.	221
8.3.2 Categoría procedimental.	224
8.3.2 Competencia actitudinal.	226
8.4 VALIDEZ INTERNA	228
8.5 CRITERIOS ÉTICOS	229
9. CONTRIBUCIÓN ACADÉMICA E INVESTIGATIVA	231
10. HALLAZGO	233
11. CONCLUSIONES	244
12. RECOMENDACIONES	247
BIBLIOGRAFÍA	249
ANEXOS	255

LISTA DE CUADROS

Cuadro 1. Cuadro ilustrativo comparación entre lectura crítica y literacidad crítica	44
Cuadro 2. Situaciones del Aprendizaje (David Ausubel).....	55
Cuadro 3. Fases del Aprendizaje significativos (Shuell, 1990)	60
Cuadro 4. Diagnóstico, implementación y evaluación de la muestra.	76
Cuadro 5. Diario de campo	78
Cuadro 6. Clasificación de las preguntas según los niveles de lectura.....	82
Cuadro 7. Subcategoría “La cara del texto”	86
Cuadro 8. La otra cara según el lector del texto.	92
Cuadro 9. Categorías.....	94
Cuadro 10. Tipología textual	94
Cuadro 11. <i>¿Qué hago cuando leo?</i>	96
Cuadro 12. <i>¿En qué momento realizas actividades respecto a una lectura?</i>	99
Cuadro 13. <i>¿Qué clase de preguntas respondes correctamente al realizar una lectura?</i>	100
Cuadro 14. En qué aspectos de la lectura encuentras más dificultades.....	102
Cuadro 15. Leer es importante	103
Cuadro 16. Secuencia Didáctica.....	106
Cuadro 17. Sesión N°1	108
Cuadro 18. Ficha de trabajo 2.....	115
Cuadro 19. Ficha de trabajo 3.....	116
Cuadro 20. Sesión N°2	117
Cuadro 21. Ficha de trabajo 4.....	120
Cuadro 22. Cuento Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge).....	121
Cuadro 23. Ficha de trabajo 5.....	123
Cuadro 24. Ficha de trabajo 6.....	124
Cuadro 25. Sesión N°3.	125
Cuadro 26. Ficha de trabajo 7.....	128

Cuadro 27. Ficha de trabajo 8.....	133
Cuadro 28.Sesion N°4	134
Cuadro 29. Ficha de trabajo 9.....	139
Cuadro 30. Sesion N°5.	143
Cuadro 31. Ficha de trabajo 11.....	148
Cuadro 32. Sesion N°6 Cierre.....	151
Cuadro 33. Instrumento Diario de Campo	155
Cuadro 34. Categoría y Hallazgo.....	191
Cuadro 35.Categoría"La Cara del texto"	200
Cuadro 36. Categoría "La máscara del texto"	204
Cuadro 37. Categoría "La otra cara Según el lector del texto"	209
Cuadro 38. Indicadores de la categoría de competencia.....	210
Cuadro 39. Indicadores de la categoría de procedimental.....	214
Cuadro 40. Indicadores de la categoría de actitudinal.	217
Cuadro 41. Indicadores de la categoría de recursos.	219
Cuadro 42. Indicadores de la categoría de competencia.....	222
Cuadro 43. Indicadores de la categoría de procedimental.....	224
Cuadro 44. Indicadores de la categoría de actitudinal	226

LISTA DE IMÁGENES

Imagen 1.Portada del libro “De verdad que no podía”	111
Imagen 2. Libro de verdad que no podía	113
Imagen 3.Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge).	119
Imagen 4.Portada del libro “Un día diferente para el señor Amos”	127
Imagen 5. Libro “Un día diferente para el señor Amos”	130
Imagen 6. Continuacion del libro “Un día diferente para el señor Amos”	132
Imagen 7.Portada del libro” León y Beto”	137
Imagen 8. libro “León y Beto”	138
Imagen 9.Personalidad	142
Imagen 10.Portada del libro “Rosa Caramelo”	145
Imagen 11. Ficha de trabajo 12	154
Imagen 12. Respuesta a pregunta #5.....	206
Imagen 13. Respuesta a pregunta # 11 y12.....	207
Imagen 14. Respuesta a pregunta # 13	208
Imagen 15. Respuesta a pregunta#14	208

LISTA DE GRAFICAS

Gráfica 1. Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE).....	21
Gráfica 2. Resultados Prueba Saber 2017 grado 3	22
Gráfica 3. Hacia un modelo dinámico de planeación didáctica.....	66
Gráfica 4. Procesos de investigación-acción	69
Gráfica 5. Posibilidades formativas de la investigación acción	70
Gráfica 6. Resultados prueba diagnóstica texto verbal.....	84
Gráfica 7. Resultados prueba diagnóstica texto verbal. La Máscara del texto.....	87
Gráfica 8. Que leo.....	95
Gráfica 9. ¿Qué hago cuando leo?	97
Gráfica 10. En qué momento realizas actividades respecto a una lectura.....	99
Gráfica 11. ¿Qué clase de preguntas respondes correctamente al realizar una lectura?	101
Gráfica 12. ¿En qué aspectos de la lectura encuentras más dificultades?	102
Gráfica 13. Leer es importante.....	104
Gráfica 14. Resultados de la prueba post diagnosticas categoría “la cara del texto”	198
Gráfica 15. Resultados de la prueba post diagnosticas categoría “la máscara del texto”	201
Gráfica 16. Resultados de la prueba post diagnosticas categoría “la otra cara según el lector del texto”	204
Gráfica 17. Resultados de la rejilla De heteroevaluación, categoría de competencia	211
Gráfica 18. Resultados de la rejilla De heteroevaluación, categoría de procedimental	215
Gráfica 19. Resultados de la rejilla De heteroevaluación, categoría de actitudinal	217
Gráfica 20. Resultados de la rejilla De heteroevaluación, categoría de recursos.	219

Gráfica 21. Resultados de la rejilla de evaluación, categoría de competencia	222
Gráfica 22. Resultados de la rejilla de evaluación, categoría de competencia	224
Gráfica 23. Resultados de la rejilla de evaluación, categoría de competencia	226

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Actividad sobre la imagen El flautista de Hamelín	255
Anexo B. Lectura El flautista de Hamelín	257
Anexo C. Encuesta de gustos y disgustos.	260
Anexo D. Rubrica para la evaluación de secuencia didáctica	262
Anexo E. Rubrica de heteroevaluación de la secuencia didáctica "ERASE UNA VEZ"	263
Anexo F. Certificado del curso "protección de los participantes humanos de la investigación".	264
Anexo G. Consentimiento informado	265

RESUMEN

TÍTULO: LA LECTURA DE CUENTOS COMO ESTRATEGIA PARA FORTALECER LA LECTURA CRÍTICA EN ESTUDIANTES DE GRADO CUARTO*

AUTORA: LAURA CRISTINA ÁLVAREZ OSPINO**

PALABRAS CLAVES: cuento, lectura crítica, secuencia didáctica, estrategia de enseñanza-aprendizaje y cuento.

DESCRIPCIÓN:

Esta investigación establece el siguiente objetivo general: determinar de qué manera la implementación de una secuencia didáctica en clase de Lengua Castellana fortalece la lectura crítica en los estudiantes de grado cuarto de la Institución educativa pública de Barrancabermeja. El enfoque metodológico seleccionado es cualitativo con un diseño de tipo de investigación acción. Los instrumentos y técnicas de recolección que utilizaron se dividieron en tres fases acción de la investigación: la primera fase diagnóstica, en la cual se determinó la problemática y sobre la cual se analizó y se pudo dar continuidad a una segunda fase de desarrollo e implementación de la estrategia propuesta para dar una posible solución al problema planteado y poder culminar con la última fase de reflexión y evaluación. Como resultado se pudo determinar que al implementar una secuencia didáctica es posible fortalecer los procesos de lectura crítica en los estudiantes. La investigación permite concluir que, al realizar una secuencia didáctica basada en la lectura de cuentos, se pueden mejorar los procesos de interpretación, organización y reflexión de ideas, el cual se genera por medio de estrategias y actividades programadas, en las que el docente investigador las aplica con el objetivo de promover el fortalecimiento de la lectura crítica.

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Directora: María del Pilar Vargas Daza, Magíster en Pedagogía

ABSTRACT

TITLE: READING STORIES AS A STRATEGY TO STRENGTHEN CRITICAL READING IN FOURTH GRADE STUDENTS*

AUTHOR: LAURA CRISTINA ÁLVAREZ OSPINO**

KEYWORDS: critical reading, didactic sequence, teaching-learning strategy, tale.

DESCRIPTION:

The current research aims the following general objective: to determine how the implementation of a didactic sequence in the Spanish Language class strengthens the critical reading in the fourth-grade students of one public educational institution in Barrancabermeja. The methodological approach selected is qualitative with a kind of “action research” design. The instruments and techniques in order to collect information that were used were divided into three phases of the research: the first diagnostic phase: in which the problem was determined; a second phase of development and implementation of the study in order to give a solution; finally, a final phase of analysis and evaluation. As a result, it was determined that implementing a didactic sequence it is possible to strengthen the critical reading processes in the students. The research allows us to conclude that carrying out a didactic sequence based on story reading, the processes of interpretation, organization and analysis of ideas can be improved, which is generated by strategies and programmed activities. The researcher/teacher applies those strategies and activities with the aim of promoting the strengthening of critical reading.

* Bachelor Thesis

** Faculty of Human Sciences. School of Education. Master in Pedagogy. Directora: María del Pilar Vargas Daza, Magister en Pedagogía

INTRODUCCIÓN

Las prácticas que realizamos los seres humanos requieren de continua evolución ya que nos encontramos en un mundo que cambia constantemente y que cada vez nos exige mayor formación para interpretar las situaciones desde un punto de vista crítico y coherente a su contexto. Habitualmente, los seres humanos cambiamos debido a los momentos que nos hace distinguir algo que está bien de algo que no está funcionando o que podría funcionar de forma más provechosa acomodándola a sus experiencias y a su contexto.

La investigación cualitativa se ha constituido como un medio que facilita la evolución del ser humano; es, por lo tanto, una herramienta en donde los docentes que se encargan de la formación de estos, les propician un ambiente de reflexión para una mejor interpretación de la realidad que los rodea y porque no llegar a una transformación.

Por tal motivo, el propósito de esta investigación fue implementar una secuencia didáctica basada en la lectura de cuentos que permitiera fortalecer los procesos de lectura crítica en los estudiantes de grado cuarto. La implementación de talleres investigativos dentro de esta secuencia, permitió la organización de estrategias de aprendizaje creadas para generar un aprendizaje significativo en los estudiantes.

A partir de esta secuencia de actividades fue importante no solo involucrar al estudiante, sino que el docente reflexionara sobre su práctica para que, a partir de esta experiencia, pudiera replantear y reflexionar si las estrategias y los procesos propuestos eran los más pertinentes para fortalecer los procesos de lectura crítica.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 FORMULACION Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El acto de leer se considera como una destreza fácil de dominar, sobre todo cuando este proceso solo depende la escuela. Pero en realidad este es un proceso muy complejo, ya que requiere de otras habilidades para poder lograr un verdadero acto de leer. La comprensión de lectura es un reto que para algunos estudiantes se presenta con gran dificultad, pero también es una habilidad de la que menos se han preocupado en desarrollar en las aulas de clase y con poca profundidad, se contempla dentro de los programas curriculares de la Institución educativa. Lo anterior se pudo evidenciar no solo en los resultados de las pruebas aplicadas en el transcurso del año, sino en la formación actual de los estudiantes, en su capacidad para resolver, analizar o criticar cualquier situación que se les presente.

Actualmente, todos los entes que trabajan por el mejoramiento de la educación muestran mayor preocupación por el desinterés del hábito lector de los estudiantes de nuestro país, por lo tanto se han implementado diversas estrategias como el programa Leer es mi Cuento del Plan Nacional de lectura y escritura del Ministerio de Educación Nacional, la colección Semillas y diversos procesos de formación tanto para los docentes como para los alumnos, pero aun así no han sido suficientes para que los estudiantes se interesen por el verdadero significado de la lectura.

Según los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional (MEN), la pedagogía de la literatura obedece a la necesidad de consolidar una tradición lectora en las y los estudiantes a través de la generación de procesos sistemáticos que aporten al desarrollo del gusto por la lectura”¹. Debido a esto, todos los docentes de básica primaria deben hacer uso diario la lectura y su

¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Estándares básicos de competencias del lenguaje. Colombia, 2003, pág. 25

respectivo proceso para que ayude al estudiante a tener una comprensión lectora adecuada a su progreso cognitivo y de tal forma estimular su gusto por la lectura.

La OCDE² (la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) desde su finalidad permite promover políticas que mejoren el bienestar económico y social de las personas alrededor del mundo de igual manera trabajar conjuntamente para compartir experiencias y buscar soluciones a los problemas comunes. Trabajan para entender que es lo que conduce al cambio económico, social y ambiental. Miden la productividad y los flujos globales del comercio e inversión. Analizan y comparan datos para realizar pronósticos de tendencias. Por tal motivo esta organización presenta un informe de la prueba PISA que se generó en el año 2015. Esta prueba reveló que los países de América han presentado una disminución muy notoria en los niveles educativos en los últimos tres años. A pesar de los esfuerzos por parte del MEN, las Secretarías de Educación, las Instituciones educativas y hasta los mismos docentes no se logra que los estudiantes mejoren los índices de comprensión de lectura. Las pruebas PISA³ “tienen como propósito general obtener evidencia comparativa del desempeño de los estudiantes en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, y de su evolución en el tiempo. A diferencia de otros estudios, esta evaluación se concentra en las competencias y no en los contenidos aprendidos en la escuela. Busca identificar la existencia de capacidades, habilidades y aptitudes que, en conjunto, permiten a la persona resolver problemas y situaciones de la vida.”

En cuanto al nivel de lectura, el desempeño de los estudiantes colombianos tuvo cierta mejoría en las tres áreas. “Una cuarta parte de los evaluados se ubicó en el nivel mínimo (dos), en tanto que el 18% alcanzó los niveles tres y cuatro. Estos

² OCDE (Organización para la cooperación y el desarrollo Económicos). Disponible en: <https://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>

³ MINEDUCACION. Colombia: qué y cómo mejorar a partir de la prueba Pisa. Periódico al Al tablero. Ministerio de Educación Nacional. [En línea]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162392.html>

estudiantes demuestran una mejor capacidad para manejar información en conflicto e identificar la idea principal del texto en conexión con otros conocimientos y con experiencias personales”.⁴

Aunque estas pruebas presentan soluciones a la problemática planteada, se debe tener en cuenta que son muchos los factores tanto socioeconómico como el familiar, los que en ocasiones afectan los resultados de estas pruebas. Esto, en ocasiones, se debe a la falta de herramientas de adquisición de información, a la poca dedicación y a la falta de acompañamiento por parte de los padres de familia a sus hijos en las labores escolares.

La Institución Educativa Camilo Torres Restrepo, a lo largo de los años, ha implementado estrategias, que han llevado al mejoramiento de la comprensión lectora y de la escritura con apoyo de los distintos proyectos transversales e institucionales, pero según el Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE, herramienta que apoya en el seguimiento del progreso de las instituciones educativas, el cual “permite conocer con certeza como se encuentra cada uno de los ciclos educativos. A través de ella, los miembros de la comunidad educativa podrán tener una manera objetiva de identificar cómo está la institución y qué caminos puede emprender para convertir a Colombia en el país mejor educado de Latinoamérica en el 2025”⁵. Para hacerlo, es fundamental que podamos determinar las fortalezas con las que se cuenta y las áreas que tenemos por mejorar.

Entenderlo es muy fácil: el Índice es una escala del 1 al 10, siendo 10 el valor más alto que podemos obtener. A partir del año 2016 este establecimiento y según el reporte de la básica primaria se pudo determinar que su progreso al 2017 en el área de lenguaje fue ascendiendo, lo cual quiere decir que su nivel ha aumentado a

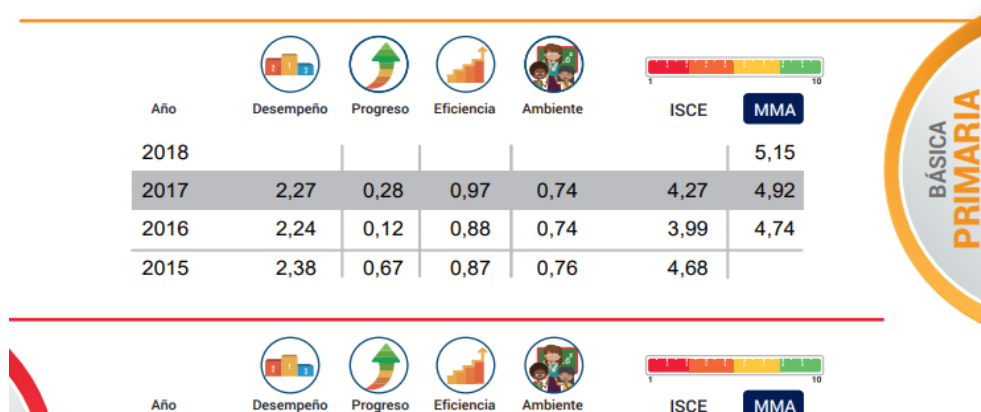
⁴ Ibid, Disponible en: <https://www.oecd.org/centrodemexico/laocde/>

⁵COLOMBIA APRENDE/ ISCE. Disponible en: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempreidae/86402>

comparación de años anteriores. Estos resultados se ven reflejados en la siguiente gráfica.

Gráfica 1. Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE)

Aquí encontrarás el resumen del Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE) y sus respectivos componentes desde el 2015, como también la Meta de Mejoramiento Anual (MMA) a alcanzar en el 2018.



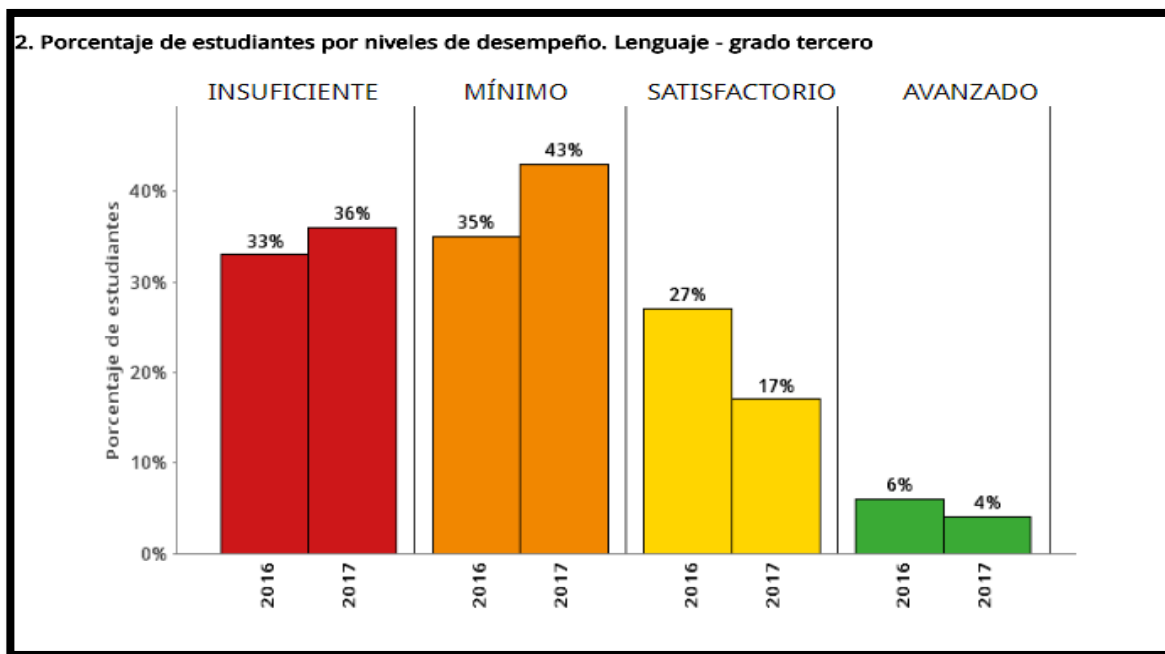
Fuente: Ministerio de Educación:

https://diae.mineducacion.gov.co/dia_e/documentos/2017/168081001306.pdf

Una de las principales pruebas que se aplican son las Pruebas Saber el cual tiene como propósito principal contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica, como seguimiento de calidad del sistema educativo. Los resultados de estas evaluaciones y el análisis de los factores asociados que inciden en los desempeños de los estudiantes, permiten que los establecimientos educativos, las secretarías de educación, el Ministerio de Educación Nacional y la sociedad en general identifiquen las destrezas, habilidades y valores que los estudiantes colombianos. Estas evaluaciones se deben presentar en algunos grados de primaria y bachillerato. Con ello, los profesores y todas las personas de la institución tendrán la posibilidad de ayudar a mejorar sus conocimientos y habilidades. “Estas pruebas se encargan de evaluar las competencias, es decir, que

no van a medir cuánto sabes de matemáticas, lenguaje o ciencias sino cómo aplicas los conocimientos que tienes en estas áreas en la vida real. De allí que se hable de personas competentes para la vida.”⁶ Realizando un acercamiento a los grados 3 ° y 5 ° en el área de Lenguaje se pudo determinar que el desempeño del establecimiento educativo está en un nivel insuficiente en cuanto al aspecto comunicativo y escritor, y un nivel mínimo en cuanto al aspecto comunicativo-lector. En la siguiente gráfica se verán reflejado lo resultados actualizados de las pruebas de lenguaje, aunque en tercer grado fue más satisfactoria en el grado 5 el nivel es mínimo.

Gráfica 2. Resultados Prueba Saber 2017 grado 3



Fuente:<http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/historico/reporteHistoricoComparativo.jsp>

De acuerdo con resultados arrojados en la pruebas SABER, y en comparación al año 2016 y 2017, el incremento en el nivel insuficiente es de máxima preocupación debido a que el estudiante es este promedio no supera las preguntas de menor

⁶COLOMBIA APRENDE Tomado de: <http://www.Colombiaprende.edu.co/html/home/1592/article-89525.html>

complejidad en la prueba según la definición de los niveles de desempeño; en cuanto al nivel mínimo es aún más preocupante debido a su crecimiento de un año a otro, esto refiere a que los estudiantes en cuanto al nivel de desempeño es capaz de ubicar información dentro del texto fácilmente identificables, establecer relación entre un evento del texto mientras este ordenado dentro de la misma línea del texto. Asimismo, recupera la información explícita del texto, relaciona personajes y acciones para caracterizar los estados de ánimo de los personajes; aunque características de este nivel va más orientada al nivel literal, al estudiante se le dificulta identificar una palabra o una frase que sintetice un adjetivo que califique una situación o un personaje. En el siguiente nivel, en donde se considera que debe haber mayor aumento, la disminución es muy notable, los estudiantes que se encuentran en ese porcentaje han logrado ante algunos textos cortos (narrativos e informativos) de estructura sencilla, identificar su estructura y su propósito mediante la recuperación de la información explícita y alguna implícita. El estudiante utiliza información del contexto como una herramienta para comprender el texto objeto de lectura. Y en cuanto al nivel avanzado, son muy pocos los que logran deducir a partir de información explícita, eventos y situaciones dentro de un texto, caracterizar personajes o situaciones presentadas, comparar textos de distintas tipologías, comprender la coherencia global del texto e identificar los elementos narrativos del texto. Es conocido que el propósito de estos resultados es que toda la comunidad educativa sea consiente y se puedan generar actividades o estrategias que fortalezcan esta práctica.

Es posible que durante todo este proceso investigativo puedan surgir muchos interrogantes sobre: ¿Cómo hacer una actividad que verdaderamente fortalezca la lectura crítica?, ¿Cómo analizar, deducir, argumentar y sobre todo tener una posición crítica al hacer una lectura?, ¿Qué estrategias son las adecuadas para implementar en el aula? Y así, muchas otras más. Por tal motivo, los docentes deben ser conscientes de su compromiso con el estudiantado que las estrategias utilizadas en el aula de clases se focalicen en fortalecer la lectura y escritura, que

toda idea de desarrollar e implementar una estrategia, sea para que les permita a los estudiantes comprender y apropiarse de la lectura, que puedan asumir una posición crítica al momento del ejercicio de lectura, del cual puedan apropiarse de los diferentes roles con la lectura que estén leyendo.

Se debe tener en cuenta que no es una tarea fácil de hacer, que el estudiante ame y asuma la lectura adecuadamente, en donde pueda establecer criterios, clasifique, organice y que se apropie de cada uno de los procesos que le permitan lograr una lectura propia de su edad el cual sea de gran provecho en todas las áreas y sobre todo en el desarrollo interpretativo y reflexivo de su contexto.

Se considera que esta investigación aportará las estrategias y los elementos necesarios para el mejoramiento de la actividad lectora de los estudiantes y, que además, se pueda cumplir con el objetivo más importante que es el de desarrollar una lectura crítica a partir de distintos cuentos y que puedan proponer posibles soluciones.

Como resultado de todo este cuestionamiento y de las múltiples soluciones que se le pueden dar a esta problemática, el equipo investigador desea hacer énfasis en la lectura de cuentos como un medio para llevar a cabo diferentes actividades que permitan a los alumnos del grado 4 fortalecer todas las competencias necesarias para el desarrollo de una buena lectura crítica.

Para el desarrollo de esta propuesta también se realizaron algunas preguntas directrices, la cual dio un direccionamiento a esta investigación:

¿De qué manera la implementación de una secuencia didáctica basada en la lectura de cuentos, puede fortalecer la lectura crítica en estudiantes de grado cuarto de una Institución Educativa de la ciudad de Barrancabermeja?

- ¿Cuál es el nivel de lectura actual (literal, inferencial o crítico) en que se encuentran los estudiantes de grado cuarto mediante la aplicación de una prueba diagnóstica?
- ¿Qué elementos debe tener una secuencia didáctica en torno al cuento para fortalecer la lectura crítica, a partir de los resultados obtenidos durante las fases de diseño e implementación?
- ¿Cuáles son los alcances y las limitaciones de la implementación de los cuentos como recurso didáctico, en el fortalecimiento del nivel de lectura crítica?

2. JUSTIFICACIÓN

Imaginar, pensar, analizar y criticar siempre van a ser parte de nuestra naturaleza, en la sociedad actual es de mayor importancia contar con estudiantes capaces de lograr cada una de estas facultades ya que le permite ser capaz de juzgar su contexto y proponer posibles soluciones de acuerdo a sus criterio y a su formación. Por tal motivo, hay una mayor preocupación por parte del todo el sistema educativo colombiano, el cual ha incentivado el hecho de trabajar la lectura crítica en los estudiantes por medio de las diferentes estrategias ofrecidas, el mejoramiento y actualización de las competencias, desempeños, Estándares, Derechos Básicos de Aprendizaje, entre otros. Todo esto con el fin de asegurar que a muy temprana edad los niños estén en la capacidad de razonar, comparar y cuestionarse sobre todo aquello que los rodea de una forma crítica, basándose en las ganas de explorar y conocer el mundo que los rodea.

La lectura es considerada como “un proceso para desarrollar el conocimiento que permite el crecimiento cultural e intelectual, como también, el acercamiento autónomo y personal”⁷. Este proceso debe ser considerado en la escuela y en la vida diaria, ya que se presenta como una herramienta que evalúa los saberes por medio de las diferentes pruebas que se implementan en la educación colombiana y que tiene como finalidad evaluar la preparación académica que se les otorga a los estudiantes durante todo su proceso escolar. Por esta razón, la lectura es de gran importancia en la formación académica de un ciudadano pues su finalidad es construir conocimiento y formar seres capaces de razonar, argumentar, ejemplificar y criticar cualquier aspecto de su medio.

El desarrollo de estas habilidades se logra a través de la lectura, “lo primero que el estudiante hace cuando lee, es identificar y comprender las ideas fundamentales y

⁷ SANZ MORENO, Ángel. La lectura en el proyecto PISA. En: Revista cuatrimestral Sociedad Lectora y Educación. Julio, 2005. No. Extraordinario, p. 101

relacionarlas entre ellas, a este proceso se le denomina interpretación; luego, da razones, justifica ideas y establece criterio, este segundo paso es llamado argumentación; y finalmente, hace uso de su pensamiento, ya que organiza las ideas en un nuevo parámetro y crea unas nuevas, a lo que se le llama proposición”⁸. Es indispensable entender que al alumno se le debe brindar nuevas formas y estrategias de aprendizaje propicios para lograr estas habilidades y competencias; que más que la lectura de cuentos para desarrollar esta habilidad, no solo por obtener un goce literario, sino incidir en su desarrollo al ser capaz de “formular sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión”⁹, especialmente conociendo que el cuento es un género literario que brinda la oportunidad de abordar temáticas actuales como las emociones, la fidelidad, la imaginación y muchas otras situaciones. Es por esto que el cuento posee las características para el desarrollo de la lectura crítica en el aula, ya que permite al estudiante adquirir conocimientos, tomar conciencia sobre su forma de actuar y de pensar, sobre sus sentimientos y sus emociones. De igual forma, contribuye a la formación de un ser autónomo y crítico frente a cualquier situación o rol que se le establezca.

Por otro lado, el cuento se puede presentar como una herramienta que permite mejorar habilidades de lectura y de escritura, desarrollando habilidades para fortalecer cada uno de los niveles de lectura literal, inferencia y crítica frente a lo que lee y escribe. El desarrollo del pensamiento crítico a través de la lectura de los cuentos puede estar motivado por la necesidad de formar estudiantes con habilidades críticas, lo cual los lleva a crear espacios en donde el análisis, la reflexión, la investigación y la interacción hacen parte de este largo proceso.

Es evidente que para el fortalecimiento de la lectura crítica se necesitan herramientas y estrategias que ayuden al desarrollo de las competencias y

⁸ DÍAZ, Adalberto. Programación por competencias. Cauca, Popayán: Ed. Fundación Universitaria, 2000. p. 134 – 139

⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Estándares Básicos de competencias del lenguaje. Colombia, 2003, p. 26

habilidades en los estudiantes para que los procesos de lectura y escritura se desarrollen adecuadamente y faciliten los procesos críticos frente a cualquier tipo de situación ya sea de su contexto o académico. Por tal motivo, esta investigación aportará elementos que podrán mejorar la actividad lectora en los estudiantes, ya que no solo se limitarán a responder preguntas elementales del texto o a resumir, sino que a su vez sean capaz de apropiarse del texto, lo critiquen, lo comparen y propongan soluciones a posibles problemas planteados.

El objetivo de este proyecto es proponer una secuencia didáctica que permita el fortalecimiento de la lectura crítica no sólo en el aula de clase, sino en la cotidianidad del estuante, ya que “la mejor forma para preparar a los estudiantes es hacerlos capaces de participar en la sociedad, que elaboren juicios basados en razones, sin dejar de lado el contexto en el que se encuentran, siendo críticos, en cualquier momento ante cualquier tipo de situación”¹⁰. Por tal motivo, este proyecto traerá beneficios a la Institución Educativa, tanto en la formación para el profesorado en cuanto a estrategia y herramientas, como para los estudiantes en su formación lectora.

¹⁰ BOISVERT, Jacques, La formulación del pensamiento crítico, teoría y práctica. México: Ed. Fondo de Cultura Económica, 2004. p. 40.

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL

Establecer de qué manera la implementación de una secuencia didáctica basada en la lectura de cuentos, puede fortalecer la lectura crítica en estudiantes de grado cuarto de una Institución Educativa de la ciudad de Barrancabermeja.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar el nivel de lectura (literal, inferencial o crítico) en que se encuentran los estudiantes de grado cuarto mediante la aplicación de una prueba diagnóstica.

- Describir los elementos de una secuencia didáctica en torno al cuento para fortalecer la lectura crítica, a partir de los resultados obtenidos durante las fases de diseño e implementación.

- Establecer los alcances y las limitaciones de la implementación de los cuentos como recurso didáctico, en el fortalecimiento del nivel de lectura crítica.

4. MARCO REFERENCIAL

4.1 ANTECEDENTES

A lo largo de los años, los ciudadanos han venido mostrando desinterés al momento de realizar una lectura propiamente reflexiva; los estudiantes muestran un grado de dificultad al desarrollar las competencias básicas como lo son interpretar, analizar y argumentar, partiendo de que la lectura es un proceso práctico que nos ayuda a garantizar nuestra relación con el mundo que nos rodea, proponiendo así, posibles soluciones a situaciones presentadas y de la cual requiere un alto nivel interpretativo y crítico al momento de resolver alguna actividad planteada. Por eso, es de mayor importancia cultivar esta práctica desde muy temprana edad con el objetivo de crear ciudadanos interesados en descubrir, analizar y explorar este nuevo mundo rodeado de grandes avances científicos, tecnológicos, sociales y culturales. Por todas estas razones mencionadas anteriormente, el desarrollo de una lectura crítica ha sido objeto de constantes investigaciones sobre todo en el ámbito educativo, ya que esta problemática se ve enmarcada desde un contexto global y es una necesidad buscar posibles estrategias mediadoras que den soluciones a este problema.

En la búsqueda de los antecedentes que se llevaron a cabo a nivel internacional, nacional y regional, se encontraron estudios que se relacionan con esta investigación.

4.1.1. Antecedentes locales. Partiendo de los trabajos regionales se encontraron cuatro investigaciones relevantes, una de estas tiene como nombre: **PROPUESTA PEDAGOGICA PARA HACER DE LA CLASE DE LENGUA CASTELLANA UN ESPACIO GENERADOR DE PENSAMIENTO CRITICO**, propuesta diseñada por Luis Alfredo Mantilla Forero de la UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER en el año 2009, tuvo como punto de partida un análisis tanto de la práctica del

docente como el papel que desempeñaba en alumno en ella, de igual forma se diseñaron herramientas en donde los alumnos dan a conocer el desinterés por el área de Lengua Castellana y las posibles soluciones para que se dieran algunas modificaciones. Partiendo de los resultados arrojados se diseñó una propuesta en donde ellos mismos fueron los principales protagonistas. La propuesta partió desde el diseño de la estructura de una clase y cómo de manera mediadora el docente forma una conexión y una relación con sus estudiantes. Luego de haber logrado esta conexión maestro- estudiante, se aplicó otro instrumento en donde ellos realizaron un proceso de interpretación textual para así lograr producir un pensamiento propio basado en argumentos con base en la información suministrada. Luego de esta etapa se establecieron algunos criterios de evaluación en donde arrojaron tres problemas: el primero de ellos consistió en las afirmaciones que se hicieron sin argumentos. El segundo estuvo relacionado con la falta del hilo conductor en sus textos y el tercero fue la ausencia de criterios propios para fundamentar opiniones. Ya identificados los problemas, se inició con el desarrollo de procesos de lectura y escritura que tenía como objetivo mejorar los niveles de pensamiento crítico e interpretativo de los estudiantes y la planificación de una secuencia didáctica adaptada a las necesidades de los estudiantes. Al aplicar la secuencia didáctica se pudo concluir que el impacto causado en los estudiantes y la dirección que la clase Lengua Castellana tomó para ellos; también llevó al investigador una autoevaluación crítica.

Retomando lo importante de esta investigación, se hace relevante señalar el hecho de mirar al mundo a través de los medios de comunicación y reflexionar sobre las situaciones cotidianas y más desde un contexto educativo en donde ellos sean fueron los protagonistas de su propio aprendizaje.

La segunda propuesta investigativa que se consideró pertinente para esta investigación fue, **LECTURA DE HISTORIETAS: APUESTA PARA EL DESARROLLO DE LA ARGUMENTACION CON ESTUDIANTES DEL SECTOR**

RURAL liderada por Yannit Irene Armenta Castellanos de la UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER en el año 2016, en donde el grupo investigador parte de la lectura de las pruebas PISA¹¹ la cual pretenden determinar en qué medida los estudiantes de 15 años, independientemente del grado que cursa, han adquirido los conocimientos y competencias esenciales para afrontar los retos de la vida adulta, mediante una evaluación y comparación de los que los estudiantes pueden hacer con lo que saben desde el área de lenguaje. Ante los rasgos característicos de los resultados de las pruebas se pudo determinar que los estudiantes presentan dificultad en la identificación de argumentos expuestos en los textos y que es importante intervenir por medio de una propuesta que les permita fortalecer los procesos de lectura como lo son argumentar, razonar y demostrar una posición sobre algo que se dice. Ya teniendo claro la problemática se diseñó una estrategia que fortaleciera estas competencias y se tomó como punto de partida la lectura de historietas para contribuir en los procesos de identificación de los argumentos. Teniendo en cuenta de que la historieta es un recurso que está abierto al desarrollo de competencias de lectura, se señaló como referencia a Umberto Eco donde dice: “la crítica que se ha desarrollado a partir de los más media, ha pasado de la crítica política a la cultural, de una crítica empeñada en cambiar la sociedad, a una crítica aristocrática sobre la sociedad, una crítica que no es solo una forma cultural ya que implica una serie de operaciones políticas y en todo caso una política de la cultura”.¹²

El objetivo de esta investigación se enfocó en determinar de qué manera la lectura de historietas fortaleció los procesos de desarrollo de la argumentación en los estudiantes. Dentro de los hallazgos conocidos durante la investigación se pudo determinar que los estudiantes deben relacionar el concepto de argumentación más con el porqué y para que de la argumentación, que debe desarrollar diferentes puntos de vistas y ser capaz de plantear opiniones y de la misma forma defenderlas.

¹¹ PISA: PROGRAMA INTERNACIONAL DE EVALUACION DE ESTUDIANTES, Colombia en pisa 2009, índice de resultados, informes ICFES, evaluaciones internacionales, Bogotá 2010. Disponibles en: www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pisa. p.8

¹² ECO, Humberto. Apocaliptos e integrados. Barcelona: editorial Lumen SA 1993

De igual modo la investigadora resalta que Frida Díaz retoma la propuesta Ausbeliana según la cual el aprendizaje significativo implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva.¹³ Y para que esto suceda propone que el aprendizaje se contextualice, que los estudiantes trabajen con tareas auténticas y significativas culturalmente, para que puedan aprender a resolver problemas con sentidos.¹⁴

La tercera investigación tiene como nombre: “**PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA LECTURA DE UN TEXTO LITERARIO**”, con estudiantes de noveno grado de una institución pública de la ciudad de Bucaramanga, diseñado por Katherine Julieth Paternina Mercado de la Universidad Industrial de Santander de la ciudad de Bucaramanga en el año 2016. Esta investigación tuvo como objetivo general determinar de qué manera una propuesta didáctica para la lectura de textos literarios favorece el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de noveno grado de una institución pública.

La referencia metodológica de este proyecto fue la investigación acción, la cual les permitió detectar el problema a investigar por medio de las diferentes pruebas aplicadas a los estudiantes, como lo son las SABER y las PISA. Luego se realizó un diagnóstico y se implementaron las técnicas de recolección de datos. La información recolectada le permitió al investigador crear un plan de comprensión lectora propuesto por David Cooper y apoyado por los autores Frida Díaz y Daniel Cassany; a partir de ello se construyó una propuesta pedagógica y como resultado de la misma se pudo deducir que es bueno que en ocasiones los estudiantes elijan los textos que a ellos les interesen; permitir que la lectura en tiempo de clase se vuelva un hábito y un gusto para los estudiantes, que se deben plantear actividades

¹³ IAZ, Frida. Estrategias Docentes para una aprendizaje Significativo” México: Mc Graw Hill Interamericana, 2002; p: 35

¹⁴ Ibid.,p.36

lúdicas en donde los estudiantes disfruten y los ayude a acercarse de manera agradable a la lectura.

La cuarta investigación tiene como nombre **“ESTRATEGIAS LÚDICO PEDAGÓGICAS, QUE FAVORECEN EL PROCESO DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES DE GRADO CUARTO DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PÚBLICA DEL SECTOR RURAL DE BARRANCABERMEJA”**, propuesta diseñada por Yuri Natalia Herrera Pineda de la Universidad Autónoma de Bucaramanga en el año 2015. Esta propuesta tuvo como objetivo diseñar estrategias lúdico – pedagógicas que fortalecieran los procesos de comprensión lectora de los estudiantes de grado cuarto; esta propuesta partió de la necesidad de mejorar los desempeños en comprensión lectora de éstos estudiantes, los cuales se ven reflejados en los resultados de las pruebas SABER.

Esta investigación tuvo un enfoque cualitativo, el cual le permitió, por medio de las técnicas empleadas, desarrollar algunas estrategias que fueran útiles para la enseñanza de lectura y así mejorar los desempeños en prueba y ejercicios basados en habilidades y procesos de comprensión. Como resultado de esta investigación se pudo comparar, medir y mostrar desempeños y niveles de lectura alcanzados por los estudiantes durante todo este proceso, para así identificar la efectividad de las estrategias aplicadas.

4.1.2. Antecedentes nacionales. Desde el marco nacional es importante mencionar el proyecto **“LA METACOGNICIÓN Y COMPRENSIÓN LECTORA. LA CORRELACIÓN EXISTENTE ENTRE EL USO DE LAS ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS Y EL NIVEL DE COMPRENSIÓN LECTORA**, diseñado por Johanna Velandia Quiroga de la Universidad de la Salle en la ciudad de Bogotá, en el año 2010. Este proyecto se desarrolló con el objetivo de establecer la correlación que existe entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes de noveno y décimo grado del colegio Casablanca.

Se utilizó como referente metodológico la investigación correlacionar, la cual tiene como principal herramienta los datos, ya que establecen un valor único tanto de la variable dependiente con la independiente. En otras palabras, la correlación que existe entre las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora y se caracterizan porque primero miden las variables y luego, mediante pruebas de hipótesis correlacionales y la aplicación de técnicas estadísticas, se estima la correlación

Los resultados de esta propuesta investigativa pudieron afirmar que es necesaria una intervención no solo diagnóstica, sino estratégica el cual les permita estructurar y dar mejores resultados en el campo de la comprensión lectora para que posiblemente se pueda fortalecer el rendimiento académico de los estudiantes.

Otra investigación que orienta este proyecto es: **“COMPETENCIAS DE LECTURA CRÍTICA EN INTERNET: ESTRATEGIAS PARA LA EDUCACIÓN MEDIA”**, diseñado por Claudia Patricia Ardila Medina, Sandra Yaneth Pérez Bautista y Hernán Villamil Moreno de la Universidad de la Salle en la ciudad de Bogotá en el año 2014. Éste proyecto tuvo como objetivo esbozar una estrategia de enseñanza que permita desarrollar competencias de lectura crítica en internet desde el aula, para la educación media; ésta propuesta surgió por la situación que enfrentan los jóvenes de las instituciones educativas a la hora de explorar, entender y dominar de diversas maneras la información que brinda el internet. De igual manera se presentaron problemáticas en los procesos de lectura, a la hora de realizar una verdadera lectura crítica de los textos extraídos de las diferentes páginas Web.

Esta investigación tuvo como referente metodológico la investigación cualitativa, orientada por la perspectiva crítico-hermenéutica-etnográfica, la cual permitió dar cuenta de la estructura dinámica interna de una cultura y requerir un abordaje cualitativo. Este proyecto determinó que es necesario una acción pedagógica de doble vía que ayude a los estudiantes a comprender cómo potenciar sus destrezas

interpersonales y enseñar a los docentes a entender y usar la tecnología y sus posibilidades para mediar el aprendizaje.

El tercer proyecto de carácter nacional fue **“EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A PARTIR DE RUTINAS DE PENSAMIENTO EN NIÑOS DE CICLO I DE EDUCACIÓN”**, este proyecto fue realizado por Lida Marcela Arévalo, Sonia Liliana Pardo Romero y María Yolanda Quiazua Fetecua, bajo la dirección de la docente Luisa Fernanda Acuña de la Universidad de la Salle en el municipio de Chía en el año 2014. Este proyecto surgió de la necesidad de conocer cuáles eran las rutinas de pensamiento que ayudan a los maestros en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes; por tal motivo se planteó como objetivo general, analizar la incidencia en la implementación de rutinas de pensamiento que permitan desarrollar expresiones del pensamiento crítico en los niños del ciclo I de educación básica.

Este proyecto tuvo como referente metodológico la investigación acción, el cual les permitió analizar y reformular las prácticas educativas utilizando el método cualitativo. Durante este proceso se analizó la metodología desarrollada, se establecieron técnicas y estrategias para así obtener un análisis y como conclusión se pudo determinar que el pensamiento crítico no se puede enseñar como un contenido particular; que las rutinas del pensamiento son variadas y que permiten desarrollar, evaluar e identificar la etapa literal en los niños.

Como último proyecto nacional se presenta **“HACIA LA FORMACIÓN DE LECTORES CRÍTICOS: UN ESTUDIO DE CASO DE CLASES DE HISTORIA Y LITERATURA”**, hecho por Lina Mireya Murcia Díaz de la Universidad Nacional de Colombia de la ciudad de Bogotá en el año 2012, este proyecto se dio por el desinterés que mostraban los estudiantes de grado sexto al leer un texto literario y consideraban el proceso lector como una difícil tarea. Durante esta problemática se generaron cuatro momentos que les ayudó; primero, realizar un recorrido

conceptual desde la perspectiva hermenéutica para llegar al verdadero concepto de lectura e interpretación.

El segundo, lo constituye en la identificación y análisis de los documentos que rigen la educación colombiana (lineamientos y estándares curriculares), con el objetivo de buscar en ellos los marcos conceptuales desde los cuales parten las prácticas pedagógicas en los grados noveno y décimo y así establecer una relación entre éstos y las prácticas pedagógicas desarrolladas en la asignatura objeto de estudio en la investigación.

Finalmente, se expuso las conclusiones del proceso investigativo desde las concepciones teóricas, metodológicas y los resultados que arrojó la práctica de los estudiantes. Luego de todo este proceso se pudo concluir que los documentos oficiales de la legislación educativa colombiana aportan estrategias y datos significativos para que los docentes planeen sus clases con proyección a la formación de lectores críticos.

4.1.3. Antecedentes internacionales Desde el contexto internacional, la investigación que orienta este proyecto es **LA LECTURA CRITICA EN LOS LIBROS DE TEXTOS DE EDUCACION SECUNDARIA, CONCEPCIÓN Y TRATAMIENTO METODOLOGICO** por Adolfo Zarate Pérez en dirección por el Dr., Daniel Cassany en la Universidad de Pompeu Fabra en Perú en el año 2010, esta propuesta parte de la concepción y la forma en como los textos de educación secundaria enfatizan la lectura crítica dentro de sus contenidos. Esta investigación les permitió realizar una comparación entre la concepción de lectura que tienen los libros otorgados por el Ministerio de Educacion del Perú y de qué manera abordan el tema de la lectura crítica en ellos. También se parte de una situación de que el uso de estos libros de textos es obligatorio para los estudiantes y se utilizan bajo el concepto de préstamo, el cual debe devolver al finalizar el año escolar. Dada esta situación el docente está obligado a usar estos libros dentro y fuera del aula e

incorporar a su programa las tareas y actividades propuestas en ellos. De tal forma que los contenidos propuestos, las lecturas y las actividades pasan a formar parte del currículo.

Dada la problemática surgió la necesidad de analizar y comparar la concepción de la lectura crítica y su tratamiento metodológico en los libros de texto que utilizaban por obligación los docentes de las instituciones educativas públicas y privadas.

Se pudo concluir en esta investigación que no existe diferencias significativas entre los textos otorgados por el Ministerio de Educación de Perú y las editoriales privadas como Santillana y Norma sobre la concepción y tratamiento metodológico de la lectura crítica, y que esta no está sujeta a tipologías textuales, por tanto, se concibe que se debe leer para aprender contenidos y todas las lecturas deben ser controladas a través de actividades de comprensión. Estas actividades demandan primero el tipo literal de comprensión, luego el inferencial y el nivel crítico es mucho menor. Cuantitativamente, estos resultados no son coherentes con los planteados por el Ministerio de Educación del Perú.

La segunda tesis encontrada fue **“ESTRATEGIAS DE LECTURA CRÍTICA PARA EL MEJORAMIENTO ACADÉMICO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES DEL SÉPTIMO AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA DE LA ESCUELA JOSÉ JOAQUÍN DE OLMEDO DE LA PARROQUIA CARACOL DE GUANJO ECUADOR”**¹⁵. Este proyecto tuvo como objetivo determinar la aplicabilidad de estrategias de lectura crítica para el mejoramiento académico del proceso enseñanza-aprendizaje de los estudiantes del séptimo año de educación general básica de la Escuela José Joaquín de Olmedo,

¹⁵ BENITEZ VILLACIS, Priscila Elizabeth, GAIBOR MESTANZA Rubén Darío. Estrategias de lectura crítica para el mejoramiento académico del proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes del séptimo año de educación general básica de la escuela José Joaquín de Olmedo de la Parroquia Caracol de Guanjo Ecuador”. [En línea]. Trabajo para optar por el título de pregrado. Bolívar, Ecuador. Universidad estatal de Bolívar. Facultad ciencias de la educación. Departamento _____ 2012, Disponible en: <http://hdl.handle.net/15001/1207>

de la Parroquia Caracol, Cantón Babahoyo, Provincia Los Ríos durante el periodo 2012-2013. Con la aplicación de esta propuesta se logró un mayor nivel académico en los estudiantes, fomentando en ellos una personalidad creativa, crítica y autocráticos, los padres de familia se muestran comprometidos en el fortalecimiento de la capacidad creadora de sus hijos y en el proceso educativo demuestran un alto nivel en valores y dinamismo en el inter aprendizaje.

Y por último se encontró la tesis elaborada por la licenciada en ciencias de la educación Ivonne Marcela Parra Martínez el cual aplico en los estudiantes de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Guayaquil esta tesis llamada **“DESARROLLO DE HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y SU INCIDENCIA EN LA FLUIDEZ VERBAL GUAYAQUIL, PROPUESTA: GUÍA DE ESTRATEGIAS”**¹⁶. Esta propuesta surgió después de haber detectado la necesidad de desarrollar el pensamiento crítico y por ende la fluidez verbal en los estudiantes de Educación Básica de la Facultad de Filosofía sección nocturna. La autora planteó en este trabajo el marco teórico amplio donde se detalló la propuesta para solucionar esta problemática, a través del diseño de estrategias que orientaron la labor docente en el aula de clase y conllevaron al mismo tiempo a que los estudiantes generen ideas y soluciones que expondrán haciendo uso de la comunicación verbal.

¹⁶ PARRA Martínez, Ivonne Marcela. Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y su incidencia en la fluidez verbal en los estudiantes de la facultad de filosofía de la universidad de Guayaquil, propuesta: guía de estrategias. [En línea]. Trabajo de grado para optar al título de Magister en Docencia y Gerencia en Educación Superior. Guayaquil, Ecuador. Universidad de Guayaquil. Facultad Unidad de Postgrado, Investigación y Desarrollo. Departamento de _____, 2013. Disponible _____ en _____ : <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/2035/1/TESIS%20MAESTRIA%20DEFINITIVA%20ULTIMA.pdf>

4.2 MARCO LEGAL

El marco legal de esta propuesta se remite a la Ley 115 DE 1994, en su artículo 20 de los Objetivos Generales de la Educación Básica, se resalta la importancia de propiciar una formación de manera crítica y creativa hacia el conocimiento, desarrollar habilidades comunicativas como leer, escribir, hablar y comprender y profundizar el razonamiento lógico y analítico que lleva a la interpretación y solución de problemas.

Al mismo tiempo, en el artículo 21 de los objetivos específicos de la educación básica en el ciclo de primaria habla sobre:

a) El fomento del deseo de saber, de la iniciativa personal frente al conocimiento y frente a la realidad social, así como del espíritu crítico;

b) El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna; en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura.¹⁷

A su vez en el decreto 1860 de 1994, en el párrafo del artículo 42, se manifiesta que *“con el propósito de favorecer el hábito de lectura y una apropiación efectiva de la cultura, el plan de estudios deberá recomendar lecturas complementarias a las que ofrezca el bibliobanco”*.

Los Lineamientos curriculares del área de lengua castellana en el eje referido a los procesos de interpretación y producción de textos dicen que: “los sujetos capaces de lenguaje y acción deben estar en condición de comprender, interpretar, analizar y producir textos según sus necesidades de acción y comunicación. Por estas

¹⁷ COLOMBIA. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Por el cual se reglamenta el artículo 20 de la Ley

razones es necesario ganar claridad sobre los diferentes elementos que conforman un texto, lo mismo que sobre los procesos de comprender, interpretar y producir un texto y las competencias asociadas a los mismos.”¹⁸

Por otra parte, los Estándares Básicos de Competencias del lenguaje del Ministerio de Educación Nacional, buscan “*que se propenda por una pedagogía de la literatura centrada básicamente en la apropiación lúdica, crítica y creativa de la obra literaria por parte del estudiante; es decir, se espera que conozca el texto, lo lea, lo disfrute, haga inferencias, predicciones, relaciones y, finalmente, interpretaciones*”.¹⁹

Respaldado con los fines de la educación nacional y las expectativas académicas de la institución educativa, consideramos pertinente presentar este proyecto que ayudo a la comunidad educativa a fortalecer la lectura crítica de los estudiantes de grado cuarto, proceso que se fortaleció el área de Lengua Castellana.

4.3 MARCO CONCEPTUAL

Para lograr la formación de seres humanos críticos, con autonomía de pensamiento propio, capaces de cuestionar e identificar puntos de vista, es necesario desarrollar en ellos habilidades del pensamiento como: la argumentación, el análisis y la crítica a través de la lectura, la cual le permita conocer las problemáticas sociales que nos rodean. El marco teórico que fundamentó este proyecto se orientó a la formación de un lector con ideas más claras, capaz de realizar análisis e interpretación de diferentes tipologías textuales, pero haciendo énfasis en el género narrativo. Para ellos se definieron conceptos que darán significado y soporte a esta propuesta.

¹⁸ LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LENGUA CASTELLENA. Ministerio de Educación Nacional. Santa Fé de Bogotá D.C. 1998. p. 61

¹⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Estándares Básicos de competencias del lenguaje.Colombia, 2003.p. 26

4.3.1 ¿Qué es leer? El acto de leer desde la mirada de Isabel Solé “es un proceso que comprende el lenguaje escrito, en el cual interviene el texto, su forma y su contenido, como también un lector activo que tenga un objetivo de lectura para interpretar el texto. El significado de este depende de las ideas del lector y de los objetivos que tenga para la lectura.”²⁰

Por otro lado, Daniel Cassany plantea que leer no consiste simplemente en seguir una secuencia de grafías o darle sonido a las palabras, leer consiste en comprender, y para comprender es necesario desarrollar una serie de destrezas mentales o procesos cognitivos que le permitirán a lector hacer inferencias de lo que el texto sugiere, hacer hipótesis anticipando el suceso de lo que el escrito dirá, comprender el significado del texto etc.²¹

Es muy evidente que el proceso lector debe estar inmerso desde cualquier espacio del ser humano, desde su nacimiento y en todo su proceso de formación, la familia y la escuela son los principales epicentros en el la producción e interpretación de la lectura, y para cumplir este objetivo en el aula los docentes se deben enfocar en emplear lecturas creativas y estrategias lectoras a la hora de panificar.

4.3.2 La lectura en la escuela. Leer es uno de los procesos más importantes que el ser humano debe desarrollar como se mencionaba anteriormente, ya que esto permite la posibilidad de tener una visión más amplia del mundo, tener conocimiento de la información que nos llega a nuestras manos. Este proceso se ha venido desarrollando a lo largo de la historia, y en constante formación y transformación de los nuevos lectores.

²⁰ SOLE, Isabel. Estrategias de lectura, Ed. Grao, Madrid, 2006, pag.18

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

Este proceso de formación viene desde la antigua Grecia, donde era de gran importancia que los ciudadanos aprendieran a leer para tener participación activa en la vida política. Sin embargo, la posibilidad de obtener este aprendizaje fue cambiando con el pasar del tiempo y llegó a ser un uso exclusivo de la alta sociedad. A partir del siglo XVI, la escuela sufrió diversos cambios y vinculó la formación cristiana con la alfabetización.

Más adelante en el siglo XIX, se hace una transformación en la escuela la cual abre sus puertas no solo a los cristianos, sino también a todos convirtiéndose en un derecho que se debía hacer cumplir.

4.3.3 La lectura crítica. Para hablar de lectura crítica se debe partir en primera instancia de lo que se conoce como “crítica”, la cual ha sido a través de la historia y de las diferentes corrientes de pensamiento e ideologías, un objeto de múltiples disputas y cuestionamiento para explicar su significado. El ser crítico se describe como un individuo con capacidades de comprender, razonar, cuestionar y proponer.

Allan Luke define esta noción de la siguiente manera: “Ser Crítico es llamar al escrutinio, a través de la acción personificada o de la práctica discursiva, las reglas de intercambio dentro de un campo social. Hacer esto requiere un movimiento analítico desde la posición propia hacia la del otro, en un campo en el que tanto uno como el otro podrían no necesariamente tener una posición estructuralmente construida sobre el tema en cuestión. Esta posición construida desde el texto y el discurso puede ser analítica, expositiva e hipotética y, puede, de verdad, ser ya vivida, narrada, personificada y experimentada.”²²

De acuerdo con este autor el ser crítico, es la postura que toma una persona frente a determinada situación en la que se desenvuelve, dando a conocer sus argumentos

²² LUKE; A. Critical pedagogies and lenguaje leamin. Cambridge University Press, 2006. Pag. 21-29

y juicios en relación a una situación. Esta postura permite pueda llegar a una lectura crítica eficaz, y que lo lleve a identificar las diversas intencionalidades que esconde un texto.

La lectura crítica para Daniel Cassany consiste en un “único procedimiento didáctico que fortalece un yo autónomo, consciente y constructivo, con opiniones propias y con capacidades de compromiso con la comunidad”.²³ Es decir, que el proceso adecuado de una lectura crítica desarrolla de forma correcta el pensamiento de manera tal que se pueda llevar a cabo con precisión una serie de discursos en el ámbito personal o social, y se asuma una postura propia sobre un tema, considerando las diferentes variables que este pueda tener.

Cuadro 1. Cuadro ilustrativo comparación entre lectura crítica y literacidad crítica

	Lectura crítica	Literacidad
Conocimiento Epistemología	Se obtiene a través de la experiencia sensorial del mundo o del pensamiento racional; se distinguen los hechos de las inferencias y de las opiniones del lector.	El conocimiento no es natural o neutral, se basa siempre en las reglas discursivas de una comunidad particular y, en consecuencia, es ideológico
Realidad Ontología	Se puede captar directamente y, por lo tanto, se utiliza como referente de la interpretación	No es posible captarla definitivamente o capturarla con el lenguaje; la verdad no se corresponde con la realidad.
Autoría	Detectar los propósitos del autor es la base de los grados más altos de interpretación.	El significado es siempre múltiple, situado cultural e históricamente, construido a través de diferentes relaciones de poder.

²³ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica. Teoría, ejemplos y reflexiones. Universitat Pompeu Fabra. Barcelona, p.12

Lectura crítica		Literacidad
Objetivos Educativos	Desarrollar las destrezas superiores de comprensión e interpretación.	Desarrollar la conciencia crítica.

Fuente: CASSANY, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Primera edición Colombia: febrero 2013

Para Daniel Cassany hay tres planos en la lectura: “*las líneas, entre las líneas y detrás de las líneas*. Comprender las líneas hace referencia a entender el significado literal; entre las líneas se relaciona con lo que hay que deducir de las palabras, es decir, lo que no está explícitamente: las inferencias, las presuposiciones, la ironía, los dobles sentidos; y lo que hay detrás de las líneas es la ideología, el punto de vista, la intención, la argumentación del autor y se le podrían agregar los elementos que aporta el lector desde su contexto situacional, ideológico y cultural.”²⁴

Sostiene que el discurso no es neutro ni refleja la realidad de modo objetivo puesto que lo produce un enunciador que vive en un lugar y un momento concreto. Por eso, solo puede reflejar la percepción que él tiene de la realidad ya que su visión de la realidad está determinada por sus intereses, sus valores y actitudes, porque los discursos reflejan el orden social establecido, las relaciones de dominación, las injusticias y las opresiones. Por ello, leer críticamente significa identificar estos aspectos y poder confrontarlos con otras alternativas.²⁵

4.3.4 La lectura crítica desde las habilidades del pensamiento. De acuerdo con las definiciones dadas por el autor Peter A. Facione en su ensayo “Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante?”, él plantea tres categorías las cuales se deben llevar a cabo para hacer una lectura con un enfoque crítico y dependiendo

²⁴ CASSANY, Daniel. Leer tras las líneas [en línea] .Disponible en: <https://docs.google.com/document/d/1FyP6TFP69r6lJaDgGR0UaU4akVq6Bd9vOrZ8G4/edit.p.3> fWtoR

²⁵ Ibid,p.4

de los resultados que se obtengan al evaluar cada categoría se puede medir el nivel de criticidad. Esas categorías son las siguientes:²⁶

1. Inferencia: significa “identificar y asegurar los elementos necesarios para sacar conclusiones razonables, formular conjeturas e hipótesis, considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, enunciados, principios, evidencia, juicios, creencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación”.

2. Interpretación: es “comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios”

3. Evaluación: Es la “valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona; y la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación”

Es importante resaltar que el lector en disposición de indagar o reflexionar un texto, primero debe tener en cuenta la postura del autor frente a lo que dice y así pueda, cuestionar y/ o apoyar diferentes posturas.

Retomando algunas habilidades descritas por Cassany, las cuales se adaptan a la lectura de cualquier tipo de texto, le permite al lector tener una mayor interpretación y comprensión de lo que lee, lo cual le permite desarrollar su pensamiento crítico ante cualquier situación, ya que tiene en cuenta la inferencia, la argumentación y la autoevaluación, puesto que al leer asume una actitud de cuestionamiento y análisis

²⁶ FACIONE Peter A. Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? [En línea] <http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf> .p.7

frente a la información presentada. Del mismo modo, la lectura está relacionada directamente con la competencia comunicativa, ya que ésta es la base de un proceso de pensamiento.

La lectura guiada el uso de LLG (Lecciones de Lectura Guiada) es una estrategia de lectura que permite que el docente guíe el proceso lector y que permite al estudiante dar seguridad ya que no se va a sentir solo, por el contrario se siente motivado, puesto que generalmente todo estudiante espera que su maestro le lea, de aquí la importancia de tener buenos procesos de lectura. También promueve una serie de actividades que guían al estudiante para que desarrolle destrezas que se conviertan en una fortaleza lectora para que el aprendizaje sea significativo.

El propósito de la lectura guiada consiste en *“brindar a los alumnos sendas oportunidades para aplicar las habilidades o los procesos de comprensión que les fueron enseñados...esto incluye: Hacer que lean en silencio para comprender globalmente el sentido del texto, discutir el texto con los estudiantes para asegurar su comprensión...”*²⁷. Mediante la aplicación de esta estrategia de lectura, se pretende comprobar su incidencia en la comprensión lectora, de tal manera que se utilice como una herramienta indispensable en el aprendizaje de los estudiantes.

Según Cooper²⁸ si puede realizar una lectura guiada acompañada de preguntas párrafo a párrafo, donde el maestro formula preguntas específicas, y los estudiantes emiten las respuestas correspondientes a través de una socialización o puesta en común se hace hasta finalizar completamente el texto, lo que significa que las preguntas planteadas por el maestro deben garantizar la comprensión global del texto, por ello el maestro debe ser muy meticuloso en el abordaje de cada párrafo,

²⁷ COOPER, David. Como mejorar la comprensión lectora. Madrid. Visor .1994. Pág 81

²⁸ Ibid. Pág 82

para que no se le escape ningún detalle del texto por lo tanto debe hacerse en el orden en que se presentan los hechos, para lograr compactar el mensaje del texto.

Pedagogía de la pregunta Según Antonio Santos *“Una educación de preguntas es la única educación creativa y apta para estimular la capacidad humana de asombrarse, de responder a su asombro y resolver sus verdaderos problemas esenciales, existenciales, y el propio conocimiento. El camino más fácil es, justamente, la pedagogía de la respuesta, porque en ella no se arriesga absolutamente nada”*²⁹. La pregunta además de ser un elemento pedagógico que da solidez al proceso de autoaprendizaje. Es una herramienta de primer orden en el proceso de aprender a aprender.

Decía Freire que *“las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizaje en este continuo trasegar que es la vida.”*³⁰ también asegura que la pregunta nace de la necesidad de generar conocimiento en el individuo recorrer otros escenarios de conocimiento, vivir otras experiencias para lograr algo significativo *“a la vez que transforma al mundo, transformarse a sí mismo”*³¹.

- **Competencia comunicativa:**

Córdoba toma el concepto de competencia comunicativa de Hymes (1971), entendido como *“el conjunto de procesos y conocimientos de diverso tipo -*

²⁹ CPALSOCIAL [en línea] [citado 27 de septiembre] disponible en: <http://www.cpalsocial.org/documentos/275.pdf>

³⁰ ZULETA ARAUJO, Orlando. La pedagogía de la pregunta.: Una contribución para el aprendizaje. *La Revista Venezolana de Educación (Educere)* 2005, vol.9, n.28 ISSN 1316-4910 [citado 2016-09-27], pp. 115-119. [en línea] Disponible en: <http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131649102005000100022&lng=es&nr m=iso>.

³¹ FREIRE, Paulo, Pedagogía del Oprimido. 1985, pág 48

lingüísticos, sociolingüísticos, estratégicos y discursivos – que el hablante/ oyente/ escritor/ lector deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación y al grado de formalización requerida”³²

La competencia comunicativa es la base de todo proceso de construcción de sentido crítico, como proceso cuenta a su vez con tres competencias que la complementan; éstas son la competencia interpretativa, la competencia argumentativa y la competencia propositiva.

- **Competencia interpretativa:**

“Comprende acciones orientadas a encontrar el sentido y significado de conceptos, de un texto, de una proposición, de un problema, de una gráfica, de un mapa, de un esquema, de los postulados y planteamientos de una teoría o de una propuesta. Se fundamenta en la reconstrucción del significado de una teoría; es decir, de su explicación. En este nivel se indaga acerca del “qué”, “cuándo”, “cómo” y “cuál” de una propuesta”.³³

Esta competencia hace referencia a la comprensión de lectura, ya que se desarrollan habilidades como la observación, el análisis, la sintetización y la conceptualización, entre otras.

- **Competencia argumentativa:**

Anthony Weston en su libro *Las claves de la Argumentación* define dar un argumento como “ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una

³² CORDOBA, Harry Antonio. *COMPETENCIA COMUNICATIVA, COMPETENCIA COGNITIVA Y ECAES Géneros Discursivos Escritos Formales Como Estrategia Pedagógica para el Desarrollo de Competencias Académicas*. Universidad Javeriana de Cali. Departamento de Lenguas. p. 7

³³ *Ibíd.*, p. 5

conclusión... los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones”³⁴. Esta competencia se construye a partir de la sustentación de explicaciones y pruebas.

- **Competencia propositiva:**

“Hace referencia a las acciones de generación de hipótesis, de resolución de problemas, de creación, de generalizaciones teóricas, de proposición de alternativas de solución, de aplicación del saber en un contexto determinado, de creación, de invención, entre otras acciones.”³⁵

A través de esta competencia y el desarrollo de las dos anteriores, se diseñó este proyecto, que por medio de la competencia interpretativa el estudiante reconoce el sentido del texto y responde preguntas como, qué, dónde, cuándo y cuál; la competencia argumentativa permite desarrollar la habilidad para explicar y dar razones, para que así hacer uso de la competencia propositiva en el que el estudiante genere alternativas de solución ante cualquier problemática presentada. Estas competencias estarán presentes durante el fortalecimiento de una buena lectura crítica, pues una conlleva a la otra ya que primero se interpreta, luego se argumenta y después se propone sin importar el tipo de texto.

Por otra parte, el enfoque pedagógico de esta propuesta va orientado a una concepción constructivista, ya que “determina la importancia de comprender la cognición humana y cuestiona las teorías tradicionales. El constructivismo considera que nosotros le imponemos el significado al mundo y que hay diferentes maneras en que lo estructuramos, así como diferentes significados y perspectiva para cada evento o concepto.”³⁶ Piaget es considerado uno de los mayores

³⁴ WESTON, Anthony. Las claves de la argumentación. España: Ed. Ariel. 2004. p. 13

³⁵ CORDOBA, Op. Cit., p. 5

³⁶ DUFFY, T. M. Y JONASSEN, D. Constructivism and the technology of instruction: A conversation. Hillsdale, Nueva Jersey. 1992 Lawrence Erlbaum Associates

precursores del constructivismo y menciona que “el problema del conocimiento y de su origen, como conocemos y como pasamos de estados de conocimiento de menor validez a estados de conocimiento de mayor validez, tomado como criterios aquellos que sancionaron el pensamiento científico, que para él es el modelo de pensamiento que supone la culminación de desarrollo.”³⁷

Partiendo de la idea central del constructivismo como teoría del conocimiento se hace énfasis al proceso de adaptación de la información, en donde “todo este proceso remite a una “estructura” del organismo. Los procesos más puramente fisiológicos, como por ejemplo la alimentación o la captura de presas, tienen lugar a partir de estructuras orgánicas, como la boca, los órganos de prensión, etc. Al aplicar el modelo de adaptación al conocimiento se hace necesario especificar la “estructura” en relación con la cual tienen lugar los procesos adaptativos. Piaget encuentra en la acción del organismo la clave para caracterizar esa estructura -la estructura cognitiva.”³⁸

La adaptación consiste en lograr progresivamente un equilibrio entre dos mecanismos: asimilación y acomodación. De forma general, la asimilación biológica es el proceso por el cual el organismo integra elementos del medio (el objeto) en su propia estructura orgánica. “La asimilación cognoscitiva remite a la acción del sujeto sobre el objeto, que supone una transformación e incorporación del objeto en función de los esquemas cognitivos del primero. La acomodación es el proceso simultáneo y complementario a la asimilación, por el cual se produce un ajuste de la estructura del organismo a las nuevas y cambiantes condiciones del medio. El objeto repercute sobre los esquemas del sujeto, modificando la propia función asimiladora.”³⁹

³⁷ Piaget, J. (1979). Tratado de lógica y conocimiento científico (1). Naturaleza y métodos de la epistemología. Buenos Aires: Paidós.

³⁸ RIVERO. Magda; TEORIA GENETICA DE PIAGET: CONSTRUCTIVISMO COGNITIVO. [en línea].<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32321/6/Teoria%20de%20Jean%20Piaget.pdf>[citado el 28 septiembre del 2016].p.6

³⁹ Ibid.,p.7

4.3.5 La concepción constructivista del aprendizaje escolar. El constructivismo entra a jugar un papel muy importante en la escuela, ya que esta debe tender a promover los procesos de crecimiento personal del educando dentro de su contexto. “Estos aprendizajes no se producirán de manera satisfactoria, a no ser que se suministre una ayuda específica mediante la participación del alumno en actividades intencionales, planificadas y sistemáticas, que logren propiciar e este una actividad mental constructivista”.⁴⁰

Así, según Frida Díaz, la construcción del conocimiento escolar puede analizarse desde dos vertientes:⁴¹

- a) Los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje.
- b) Los mecanismos de influencia educativa susceptible de promover, guiar y orientar dicho aprendizaje.

El mismo alumno es capaz de construir su propio significado de manera que pueda enriquecer su contexto desde todos los ámbitos sociales y culturales, potenciando así su crecimiento personal y mejorando su relación con el mundo.

Por tal motivo, desde una perspectiva constructivista se rechaza la concepción del alumno como solo receptor de la información y acumulador de conocimiento; se habla de un alumno capaz de reproducir lo que sabe y promover un pensamiento crítico ante cualquier situación presentada. Es ahí donde la “finalidad última de la intervención pedagógica es desarrollar en el alumno la capacidad de realizar aprendizajes significativos por si solo en una amplia gama de situaciones y circunstancias (aprender-aprender)”.⁴²

⁴⁰ Coll, C. Psicología y currículum. Barcelona. 1988: Laia

⁴¹ DIAZ, Barriga Frida y HERNANDEZ, Rojas Gerardo. Estrategias docentes para el aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. 2º edición. Ed. Mc Graw Hill, 2001.

⁴² Ibid, p. 133

De acuerdo con Coll, la concepción constructivista se organiza en torno a tres ideas fundamentales:

1°. *El alumno es el responsable último de su propio proceso de aprendizaje.*

2°. *La actividad mental constructiva del alumno se aplica a contenidos que poseen ya un grado considerable de elaboración.*

3°. *La función del docente es facilitar los procesos de construcción del alumno con el saber colectivo culturalmente organizado.*⁴³

De acuerdo con las tres ideas fundamentales dadas por el anterior autor, se hace referencia a una persona capaz de manipular su propio aprendizaje, capaz de explorar e incluso a llegar a proponer posibles soluciones a diversas problemáticas, y esto se hace más que todo con la intervención escolar en donde el docente en su función de mediador pueda llevar al alumno a una construcción mental constructiva, en donde las estrategias didácticas estén orientadas a la construcción significativa de conocimiento.

4.4 APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO

Ausubel postula que el aprendizaje implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Podríamos caracterizar a su postura como constructivista (aprendizaje no es una simple asimilación pasiva de información literal, el sujeto la transforma y estructura) e interaccionista (los materiales de estudio y la información exterior se interrelacionan e interactúan con los esquemas de conocimiento previo y las características personales del aprendiz).

Ausubel también concibe al alumno como un procesador activo de la información, y dice que el aprendizaje es sistemático y organizado, pues es un fenómeno complejo

⁴³ Coll, C. Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. 1990; Barcelona. Paidós Educador pág. 441-442

que no se reduce a simples asociaciones memorísticas. Aunque señala la importancia que tiene el aprendizaje por descubrimiento (dado que el alumno reiteradamente descubre nuevos hechos, forma conceptos, infiere relaciones, genera productos originales, etc.) desde esta concepción se considera que no es factible que todo el aprendizaje significativo que ocurre en el aula deba ser por descubrimiento. Antes bien, propugna por el aprendizaje verbal significativo, que permite el dominio de los contenidos curriculares que se imparten en las aulas.⁴⁴

4.4.1 Tipos y situaciones del aprendizaje escolar: Díaz, F de acuerdo con *Ausubel*, diferencia los tipos de aprendizaje que pueden ocurrir en el salón de clases y se plantean dos dimensiones posibles:

1. La que se refiere al modo en que se adquiere el conocimiento.
2. La relativa a la forma en que el conocimiento es subsecuentemente incorporado en la estructura de conocimientos o cognitiva del aprendiz.

Dentro de la primera dimensión se encuentran, a su vez, dos tipos de aprendizaje posibles: por *recepción* y por *descubrimiento*; y en la segunda dimensión encontramos dos modalidades: por *repetición* y *significativo*. La interacción de estas dos dimensiones se traduce en las denominadas situaciones del aprendizaje escolar: aprendizaje por recepción repetitiva, por descubrimiento repetitivo, por recepción significativa, o por descubrimiento significativo.

El siguiente cuadro comparativo sintetizó las ideas de Ausubel acerca de las situaciones mencionadas.

⁴⁴ DÍAZ BARRIGA, F. aprendizaje significativo y organizadores anticipados. Programa de publicaciones de material Didáctico. México, 1989: facultad de Psicología UNAM

Cuadro 2. Situaciones del Aprendizaje (David Ausubel)

Situaciones del aprendizaje (David Ausubel)	
A. Primera dimensión: modo en que se adquiere la información	
Recepción	Descubrimiento
<ul style="list-style-type: none"> • El contenido se presenta en su forma final. • El alumno debe internalizarlo en su estructura cognitiva. • No es sinónimo de memorización. • Propio de etapas avanzadas del desarrollo cognitivo en la forma de aprendizaje verbal hipotético sin referentes concretos (pensamiento formal). • Útil en campos establecidos del conocimiento. • Ejemplo: Se pide al alumno que estudie el fenómeno de la difracción en su libro de texto de Física, capítulo 8. 	<ul style="list-style-type: none"> • El contenido principal a ser aprendido no se da, el alumno tiene que descubrirlo. • Propio de la formación de conceptos y solución de problemas. • Puede ser significativo o repetitivo. • Propio de las etapas iniciales del desarrollo cognitivo en el aprendizaje de conceptos y proposiciones. • Útil en campos del conocimiento donde no hay respuestas univocas. • Ejemplo: El alumno, a partir de una serie de actividades experimentales (reales y concretas) induce los principios que subyacen al fenómeno de la combustión.
B. Segunda dimensión: forma en que el conocimiento se incorpora en la estructura cognitiva del aprendiz	
Significativo	Repetitivo
<ul style="list-style-type: none"> • La información nueva se relaciona con la ya existente en la estructura cognitiva de forma sustantiva, no arbitraria ni al pie de la letra. • El alumno debe tener una disposición o actitud favorable para extraer el significado. • El alumno posee los conocimientos previos o conceptos de anclaje pertinentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Consta de asociaciones arbitrarias, al pie de la letra. • El alumno manifiesta una actitud de memorizar la información. • El alumno no tiene conocimientos previos pertinentes o no los "encuentra". • Se puede construir una plataforma o base de conocimientos factuales. • Se establece una relación arbitraria con la estructura cognitiva. • Ejemplo: aprendizaje mecánico de símbolos, convenciones, algoritmos.

<ul style="list-style-type: none"> • Se puede construir un entramado o red conceptual. • Condiciones: • Material: significado lógico • Alumno: significación psicológica • Puede promoverse mediante • Estrategias apropiadas (por ejemplo, los organizadores anticipados y los mapas conceptuales) 	
---	--

Fuente: Díaz Barriga, F. Estrategias docente para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. 2da edición. McGraw-Hill Interamericana. México, 2002. Pág. 38

En este cuadro se puede evidenciar las situaciones propuestas por el Ausubel, dimensiones que tienen como fin direccionar el aprendizaje según su contenido. De acuerdo con esta propuesta la función principal la tiene el educando al momento de recepcionar su propio aprendizaje y no a modo de memorización sino a modo de conocer e interiorizar lo aprendido. Cuando ha interiorizado ese nuevo conocimiento es capaz de formar su propia significación y solucionar problemáticas presentadas. Luego de haber interiorizado y descubierto nuevos significados es capaz de formar una estructura cognitiva en que extrae conocimientos y los compara con otro nuevo. Por tal motivo, es de vital importancia inducir a los estudiantes a un aprendizaje significativo en donde sean capaces de relacionarse con una nueva información, transformarla y adecuarla según su necesidad y su entorno.

Por otra parte, hemos reiterado que el aprendizaje significativo ocurre en un continuo. Partiendo de esta idea, *Shuell* postula que “el aprendizaje significativo ocurre en una serie de fases, que dan cuenta de una complejidad y profundidad progresiva”⁴⁵. Según *Shuell*, “varias de las aportaciones sobre el aprendizaje realizadas desde diferentes líneas cognitivas (la teoría de los esquemas, el enfoque

⁴⁵ Shuell, T. “Phases of Meaningful learning” review of educational research, p. 531-548

expertos-novatos, los modelos de la flexibilidad cognitiva de *Spiro y cols.*, las investigaciones sobre estrategias de *Karmiloff-Smith*, etc.), coinciden al entender al aprendizaje como un fenómeno polifásico.⁴⁶ Con base en ello, *Shuell* distingue tres fases del aprendizaje significativo, donde integra aportaciones de las líneas mencionadas.⁴⁷

4.4.2 Fases de aprendizaje significativo.⁴⁸

1. Fase inicial de aprendizaje:

- El aprendiz percibe a la información como constituida por piezas o partes aisladas sin conexión conceptual.
- El aprendiz tiende a memorizar o interpretar en la medida de lo posible estas piezas, y para ello usa su conocimiento esquemático.
- El procesamiento de la información es global y éste se basa en: escaso conocimiento sobre el dominio a aprender, estrategias generales independientes de dominio, uso de conocimientos de otro dominio para interpretar la información (para comparar y usar analogías).
- La información aprendida es concreta (más que abstracta) y vinculada al contexto específico.
- Uso predominante de estrategias de repaso para aprender la información.
- Gradualmente el aprendiz va construyendo un panorama global del dominio o del material que va a aprender, para lo cual usa su conocimiento esquemático, establece analogías (con otros dominios que conoce mejor) para representarse ese nuevo dominio, construye suposiciones basadas en experiencias previas, etcétera.

⁴⁶ *Ibíd.* p. 531

⁴⁷ *Ibíd.*, p.534

⁴⁸ Díaz Barriga, F. Estrategias docente para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. 2da edición. McGraw-Hill Interamericana. México, 2002. Pág. 46

2. Fase intermedia de aprendizaje:

- El aprendiz empieza a encontrar relaciones y similitudes entre las partes aisladas y llega a configurar esquemas y mapas cognitivos, sobre el material y el dominio de aprendizaje en forma progresiva. Sin embargo, estos esquemas no permiten aún que el aprendiz se conduzca en forma automática o autónoma.
- Se va realizando de manera paulatina un procesamiento más profundo del material. El conocimiento aprendido se vuelve aplicable a otros contextos.
- Hay más oportunidad para reflexionar sobre la situación, material y dominio.
- El conocimiento llega a ser más abstracto, es decir, menos dependiente del contexto donde originalmente fue adquirido.
- Es posible el empleo de estrategias elaborativas u organizativas tales como: mapas conceptuales y redes semánticas (para realizar conductas meta cognitivas), así como para usar la información en la solución de tareas-problema, donde se requiera la información a aprender.

3. Fase terminal del aprendizaje:

- Los conocimientos que comenzaron a ser elaborados en esquemas o mapas cognitivos en la fase anterior llegan a estar más integrados y a funcionar con mayor autonomía.
- Como consecuencia de ello, las ejecuciones comienzan a ser más automáticas y a exigir un menor control consciente.
- Igualmente las ejecuciones del sujeto se basan en estrategias específicas del dominio para la realización de tareas, tales como solución de problemas, respuestas a preguntas, etc.
- Existe mayor énfasis en esta fase sobre la ejecución que en el aprendizaje, dado que los cambios en la ejecución que ocurren se deben a variaciones provocadas por la tarea, más que a ajustes internos.
- El aprendizaje que ocurre durante esta fase probablemente consiste en:

- a. La acumulación de información a los esquemas preexistentes.
- b. Aparición progresiva de interrelaciones de alto nivel en los esquemas.

En realidad, el aprendizaje debe verse como un continuo, donde la transición entre las fases es gradual más que inmediata; de hecho, en determinados momentos durante una tarea de aprendizaje, podrán ocurrir sobre posicionamientos entre ellas.

Con frecuencia los docentes se preguntan de qué depende el olvido y la recuperación de la información aprendida: ¿por qué los estudiantes olvidan tan rápidamente lo que han estudiado?; ¿de qué depende que puedan recuperar la información estudiada?

En el marco de la investigación cognitiva referida a la construcción de esquemas de conocimiento, se ha encontrado lo siguiente:

- La información desconocida, poco relacionada con conocimientos que ya se poseen o demasiado abstracta, es más vulnerable al olvido que la información familiar, vinculada a conocimientos previos o aplicables a situaciones de la vida cotidiana.
- La incapacidad para recordar contenidos académicos previamente aprendidos o para aplicados se relaciona a cuestiones como:
 - Es información aprendida mucho tiempo atrás.
 - Es información poco empleada o poco útil.
 - Es información aprendida de manera inconexa.
 - Es información aprendida repetitivamente.
 - Es información discordante con el nivel de desarrollo intelectual y con las habilidades que posee el sujeto.
 - Es información que se posee, pero el sujeto no la entiende ni puede explicarla.
 - El alumno no hace el esfuerzo cognitivo necesario para recuperarla o comprenderla.

En el siguiente cuadro se realizará una comparación de las tres fases vistas con anterioridad.

Cuadro 3. Fases del Aprendizaje significativos (Shuell, 1990)

Fases del aprendizaje significativo (Shuell, 1990)		
Fase inicial	Fase intermedia	Fase final
<ul style="list-style-type: none"> • Hechos o partes de información que están aislados conceptualmente. • Memoriza hechos y usa esquemas preexistentes (aprendizaje por acumulación). • El procesamiento es global; <ul style="list-style-type: none"> □ Escaso conocimiento específico del dominio. □ Uso de estrategias generales independientes del dominio. □ Uso de conocimientos de otro dominio. • La información adquirida es concreta y vinculada al contexto específico; uso de estrategias de aprendizaje. • Ocurre en formas simples de aprendizaje: <ul style="list-style-type: none"> □ Condicionamiento. □ Aprendizaje verbal. □ Estrategias mnemónicas. • Gradualmente se va formando una visión globalizadora del dominio. • Uso del conocimiento previo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formación de estructuras a partir de las partes de información aisladas. • Comprensión más profunda de los contenidos por aplicarlos a situaciones diversas. • Hay oportunidad para la reflexión y recepción de realimentación sobre la ejecución. • Conocimiento más abstracto y puede ser generalizado a varias situaciones (menos dependiente del contexto específico). • Uso de estrategias de procesamiento más sofisticadas. • Organización. • Mapeo cognitivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Mayor integración de estructuras y esquemas. • Mayor control automático en situaciones topdown. • Menor control consciente. La ejecución llega a ser automática, inconsciente y sin tanto esfuerzo. El aprendizaje que ocurre en esta fase consiste en; <ul style="list-style-type: none"> a) Acumulación de nuevos hechos a los esquemas preexistentes (dominio). b) Incremento en los niveles de interrelación entre los elementos de las estructuras. (esquemas). • Manejo hábil de estrategias específicas de dominio.

Fases del aprendizaje significativo (Shuell, 1990)		
Fase inicial	Fase intermedia	Fase final
<ul style="list-style-type: none"> Analogías con otro dominio. 		

Fuente: Díaz Barriga, F. Estrategias docente para un aprendizaje significativo, una interpretación constructivista. 2da edición. McGraw-Hill Interamericana. México, 2002. Pág. 46

Haciendo referencia al anterior cuadro, se retoma la función que cumple el aprendizaje significativo en esta propuesta investigativa y la manera en que aporta cada una de las fases a la construcción del significado partiendo de la interiorización de los hechos o partes de la información; luego, a la formación de estructuras significativas con la información brindada, en donde la comprensión y el análisis llevan a la reflexión de un conocimiento, y por último le permite la integración de los diferentes esquemas y estructuras cognitivas. Lo anterior, se lleva a cabo en el momento en el que el docente presenta a los alumnos estructuras organizadas y secuencias apropiadas para el aprendizaje del alumno.

TIPOLOGÍA DEL TEXTO.

Al definir los tipos de textos los estudiosos de este tema tienen muchos criterios para su clasificación, tomaremos como base la clasificación dada por el Ministerio de Educación Nacional en sus Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, en la que especifica el criterio de intencionalidad, con el fin de responder a las necesidades escolares concretas. En este caso el tipo de texto que se abordará es el texto narrativo, modalidad cuento, ya que es parte fundamental de la literatura.

El cuento

La literatura infantil puede ser vista desde dos perspectivas, “la primera, es que todos los libros que pertenecen a ella fueron escritos para niños, y la otra, es la que afirma que sin importar cuál haya sido la motivación del autor, si los libros son leídos

por niños pertenecen a la literatura infantil. Pero, lo realmente importante, es que los niños vivan la literatura, ya que a través de ella fomentan la comunicación social, la interacción con el texto y el autor.”⁴⁹ A su vez, contribuye al desarrollo y al fomento de los diferentes valores, a la toma de conciencia y al manejo de sus emociones.

Desde los tiempos de Grecia y Roma, el aprendizaje era visto desde la memorización y la recitación de escenas homéricas, donde su objetivo era formar al niño como ciudadano, le daban situaciones legales en las que debía asumir un papel de defensor o de acusador, con el fin de prepararlo para representar los roles de la vida real. La representación de los textos escritos era en forma de papiros y tablillas de madera, que al leerlos estrechaban la relación entre el maestro y el alumno. Además, existían textos llamados *hermeneumata*, que son conversaciones y breves diálogos escritos, que manifestaban la realidad de la vida y las enseñanzas, estos eran leídos a los niños por esclavos, pues deseaban mostrar el vínculo entre la educación literaria y el control social. Estos fueron los aspectos que formaron el contexto de la literatura infantil de la época.

En el siglo XVI y XVII, la religión tuvo gran influencia en la literatura, ya que los textos tenían propósitos moralizantes y puritanos, como la biblia, pues enseñaban a los niños buenos comportamientos en la sociedad, el lugar que ocupaban en la familia, la necesidad de obedecer las normas impuestas por Dios y las costumbres de la vida religiosa y civil, aunque estos no suplían sus necesidades literarias. Por tal motivo, los niños adoptaron el “*folletín*” como un medio de escape literario, puesto que les resultaba más agradable y divertido. Estos eran utilizados por las personas de la baja sociedad y que estaban en proceso de alfabetización, se caracterizaban por dejar en suspenso al lector y usar imágenes para amenizar la lectura.

⁴⁹ LERER, Seth. La magia de los libros de las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter. Barcelona: Ed. Ares y Mares. 2009. p. 11

Posteriormente, a comienzos de los siglos XVIII y XIX, los cuentos de hadas plantearon “*cuestiones acerca del origen nacional, el desarrollo lingüístico y la psicología personal y colectiva*”⁵⁰, los más representativos son los hermanos Grimm, que adaptaron los cuentos tradicionales con un lenguaje apropiado a las necesidades infantiles, sin dejar de un lado el sentido pedagógico. Lo que más atrae de estos cuentos es que no todo está enfocado en la fantasía, también se enfoca en la influencia de la familia y la sociedad en la formación del ser.

Para dar una definición más concreta del cuento y su función didáctica, Quiroga la define como: “una “producción concienzuda” que tiene como asidero su famoso Decálogo del perfecto cuentista, como la forma canónica de elaboración de texto; en otras palabras, la literatura (el cuento) se debe asumir como un recetario que debe ser seguido al pie de la letra con el fin de alcanzar el mejor resultado. Dentro de su concepción, el cuento debe ser una especie de obra de arte a la cual debe intentar arribar el escritor. Ningún relato, afirma, debe irse manifestando a partir de la casualidad sino que este debe estar plenamente prefigurado en la mente del escritor.”⁵¹

En cuanto a una concepción más aproximada a la actualidad se puede definir el cuento como: “una narración breve en prosa que, por mucho que se apoye en un suceso real, revela siempre la imaginación de un narrador individual. La acción- cuyos agentes son hombres, animales humanizados o cosas animadas- consta de una serie de acontecimientos entrelazados en una trama donde las tensiones y distensiones, graduadas para mantener en suspenso el ánimo del lector, terminan por resolverse en un desenlace estéticamente satisfactorio”⁵², teniendo diferentes características que se presenta en cuanto a la interacción y acción de los personajes, los acontecimientos interrelacionados de un conflicto y de una posible

⁵⁰ Ibid., pág. 330

⁵¹ QUIROGA, Horacio (1993). Todos los cuentos. Colección Archivo. España.p.12

⁵² ANDERSON, Enrique. Teoría y técnica del cuento. Editorial Ariel, S.A. Barcelona. 1992 pág. 40

solución, los diferentes eventos o manifestaciones que se reconocen según a una experiencia de vida, llevándolos de la realidad a la imaginación y la secuencia de hechos relativos a las actividades de la gente, donde se refleja el diario vivir y algunas condiciones de la vida humana. “El punto de partida de un cuento es un personaje interesante, claramente visto por el narrador, más de una de estas dos situaciones (o la combinación de ambas): a) el personaje quiere algo o a alguien y según parece no lo puede conseguir, b) algo o alguien, rechazado por el personaje, según parece va a sobreponerse al personaje”⁵³.

La relación que se establece entre el escritor de un cuento y el lector, debe ir más allá de una simple lectura superficial, el lector debe conocer muy bien al creador del cuento de manera que el lector pueda sentirse identificado con el escritor. “el lector es quien responde comprensivamente a las palabras impresas, captando sus intenciones y reviviendo las experiencias allí expresadas”⁵⁴, el lector se debe identificar con el narrador, de manera que al leer también se pueda identificar con sí mismo, “en el acto de leer el lector se ficcionaliza. Al representar el papel del destinatario del cuento, o sea, al identificarse con el lector ideal para quien el cuentista escribe”⁵⁵

La incidencia del cuento en el ámbito educativo, se ha viralizado, no solo como un texto más, sino como un estrategia de lectura llamativa para los estudiantes desde muy temprana edad, por tal motivo a nivel nacional se ha potencializado los procesos de lectura desde el Ministerio de Educación Nacional ofreciendo como aporte a la lectura de cuentos esta herramienta que surgió desde el Plan Nacional de Lectura y Escritura «Leer es mi Cuento»; se han entregado a las escuelas del país la Colección Semilla, como una herramienta para formar mejores lectores, a través de quienes se han convertido en los más experimentados sembradores: los

⁵³ *Ibíd.*, pág. 40

⁵⁴ *Ibíd.*, pág. 48

⁵⁵ *Ibíd.*, pág. 48

maestros. Es con esta colección que se pretende que ellos asuman el gran reto de incorporar los procesos de lectura crítica de manera permanente en sus prácticas de aula.

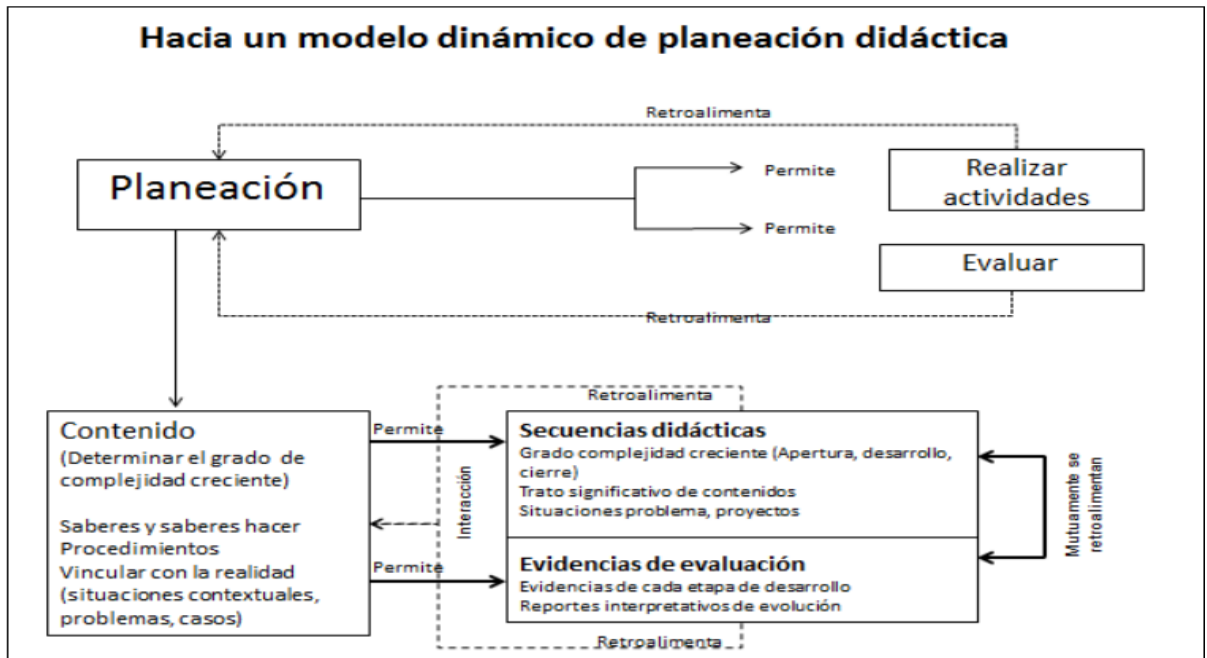
4.4.3 Secuencia didáctica. Según Ángel Díaz Barriga la secuencia didáctica es “el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje, la secuencia demanda que el estudiante realice cosas, no ejercicios rutinarios o monótonos, sino acciones que vinculen sus conocimientos y experiencias previas, con algún interrogante que provenga de lo real y con información sobre un objeto de conocimiento.”⁵⁶

De acuerdo a lo anterior el autor establece una estructura que se integra con dos elementos que se realizan de manera paralela: la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje inscrita en esas mismas actividades.

De esta manera la construcción de una secuencia didáctica de aprendizaje y evaluación con elementos que deben ir de la mano y que influye mutuamente. Ángel propone el siguiente cuadro en donde se podrán observar cada uno de los aspectos menciona.

⁵⁶ Díaz-Barriga, A (1984) Didáctica y Curriculum. Articulaciones en los programas de estudios. México, Nuevomar.

Gráfica 3. Hacia un modelo dinámico de planeación didáctica.



Fuente: Cuadro adaptado de Díaz-Barriga, Ángel "Construcción de programas desde la perspectiva de desarrollo de competencias", en revista Perfiles Educativos. IISUE-UNAM. (En prensa)

Para realizar este proyecto se tuvo en cuenta las indicaciones dadas por el autor para así realizar una secuencia didáctica que se basara en las necesidades de la muestra escogida.

5. METODOLOGÍA

5.1 ENFOQUE METODOLÓGICO

La investigación tuvo un enfoque cualitativo, sin embargo, este enfoque no sigue un proceso rígido y secuencial, ya que puede desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y análisis de datos. Este tipo de investigación “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías”⁵⁷. En la investigación cualitativa los investigadores participan de la investigación, interpretan la realidad y le dan sentido.

Además, “*La investigación cualitativa refleja, describe e interpreta la realidad educativa con el fin de llegar a la comprensión o transformación de dicha realidad, a partir del significado atribuido por las personas que la integran*”⁵⁸. Por tal motivo, la intervención tuvo como punto de partida la problemática planteada y la carencia de la lectura crítica en los estudiantes, puesto que se vio reflejado en las Pruebas Saber, por lo tanto se planteó una secuencia didáctica basada en la lectura de cuentos para fortalecer la lectura crítica. La metodóloga cualitativa se presentó a sí misma resaltando “su carácter dialectico, flexible y adaptable a las particularidades del objeto de estudio y del contexto en el que se aborda.”⁵⁹

5.2 DISEÑO METODOLÓGICO

Este proyecto se diseñó teniendo en cuenta las características de la investigación acción “*la cual se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados*

⁵⁷ HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto, FERNANDEZ- COLLADO, Carlos y BAPTISTA LUCIO, Pilar. Metodología de la Investigación. EDITORIAL McGraw Hill. 2006 pág. 2

⁵⁸ BISQUERRA ALZINA, Rafael. Metodología de la investigación educativa. Parte III Metodología cualitativa. Editorial La muralla. Madrid 2005. Pag 275

⁵⁹ YUNI, J y URBANO, C. aproximación al proceso metodológico de la investigación cualitativa. En: mapas y herramientas para conocer la escuela. Córdoba: Brujas, 2005, p. 85

por los profesores, en vez de con los “problemas teóricos” definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber”⁶⁰. Es por esto que esta propuesta investigativa, partió de la ausencia de una lectura crítica en los estudiantes, debido a que no se apropiaban de la información que les propicia el texto, de deducir a partir de información explícita, de identificar la intención del texto y de no reconocer las características del contexto.

La investigación acción se presentó en esta propuesta como una metodología de investigación orientada hacia el cambio educativo y se caracterizó entre otras cuestiones por ser un proceso que como señala Kemmis y Mac Taggart; “se constituye desde y para la práctica, pretende mejorar la práctica a través de su transformación, al mismo tiempo que procura comprenderla, demanda la participación de los sujetos implicados colaboran cordialmente en todas las fases del proceso de investigación, implica la realización de análisis crítico de las situaciones y se configura como una espiral de ciclos de planificación, acción, observación y reflexión”.⁶¹

Para realizar esta propuesta se hizo necesario analizar un pequeño grupo mediante observaciones y talleres de lectura, el cuales arrojaron la información necesaria para el desarrollo de cada una de las fases de esta propuesta, por tal motivo fue importante utilizar este tipo de investigación para poder conocer e ir más allá de la información recolectada y poder tener un acercamiento y establecer estrategias con el grupo a trabajar.

De este modo, este tipo de investigación requirió resolver un problemática real en donde se generen cambios positivos para el mejoramiento de dicha problemática, por tal motivo las personas observadas debieron tener una relación activa y de

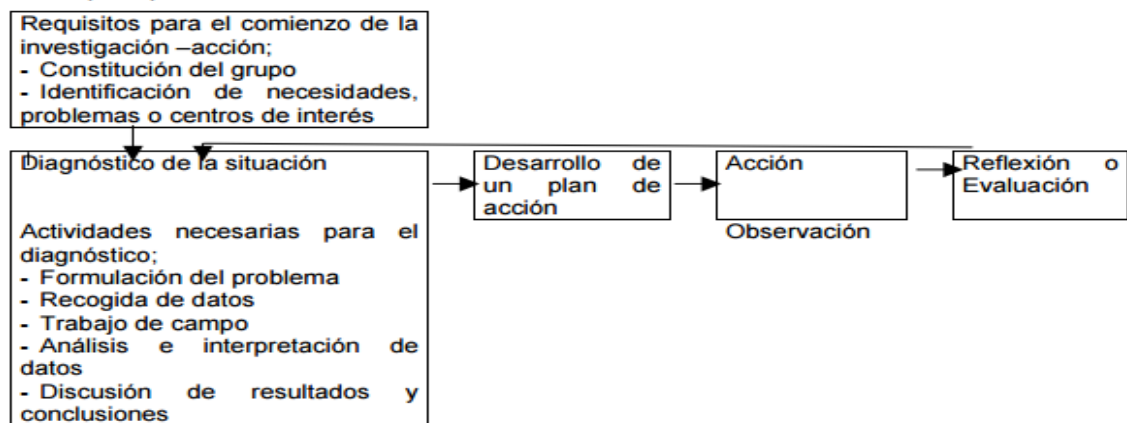
⁶⁰ ELLIOT, Jhon “La investigación –acción en educación”.2005, Madrid .Pág. 24

⁶¹ KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.

mucho diálogo con el investigador para que a él le permitiera participar de los procesos de análisis y de reflexión sobre el tema.

De forma general, podemos decir que la investigación acción se desarrolla siguiendo “un modelo en espiral en ciclos sucesivos que incluyen diagnóstico, planificación, acción, observación y reflexión-evaluación.” El proceso siguiente nos muestra las principales fases:

Gráfica 4. Procesos de investigación-acción



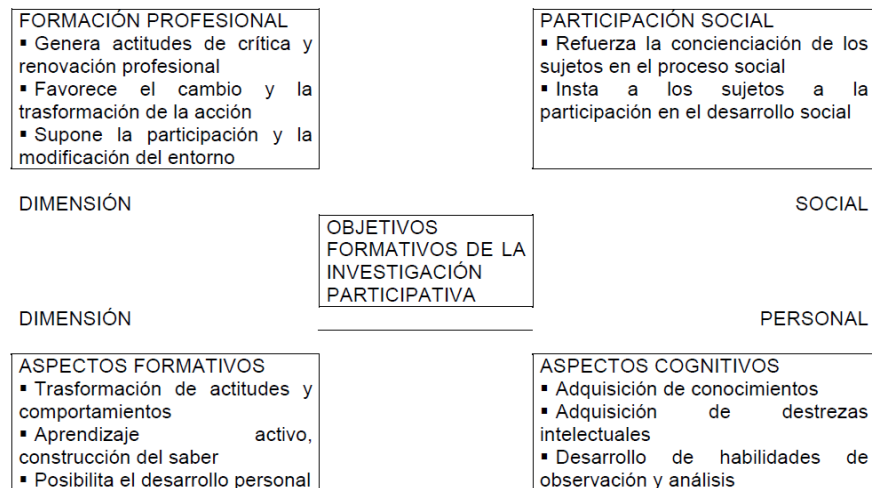
Fuente: COLAS BRAVO, M^a . P. (1994). La investigación - acción. En Colás, E. & Buendía, L. (391 – 315). Investigación Educativa. Sevilla: Alfar. Referido por: LA DOCENCIA A TRAVÉS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN. Esperanza Bausela Herreras revista iberoamericana de educación. Universidad de León, España

Como tal, la finalidad que tuvo esta investigación, Gollete y Lesgard- Hervert la identifican en tres funciones y finalidades básicas: investigación, acción y formulación. Afirman que “este tipo de investigación beneficia simultáneamente el desarrollo de destrezas, la expansión de la teoría y la resolución de problemas”.⁶²

⁶² GOYETTE, G. & LESSARD – HÉRBERT, M. (1988). *La investigación – acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Alertes.

Para hacer más entendible las posibilidades formativas de la investigación acción se trabajarán desde una dimensión social en donde la social está enmarcada con las actitudes críticas y las transformaciones que enfrenta la persona en cuanto a cualquier tipo de situación y desde es la dimensión personal se enfoca en el enriquecimiento del aprendizaje activo y el desarrollo personal, para que así pueda adquirir destrezas y habilidades que le permitan desenvolverse ante cualquier situación cognitiva, las cuales son propuestas por Gollete y Lesgard – Hervert.⁶³

Gráfica 5. Posibilidades formativas de la investigación acción



Fuente: COLAS BRAVO, M^a. P. (1994). La investigación - acción. En Colás, E. & Buendía, L. (391 – 315). *Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.

Para concluir y teniendo como objetivo primordial la transformación y el mejoramiento de la situación social y educativa del estudiante se nos hace importante tener la intervención de Sampieri, en donde considera que en “este enfoque la investigación se desarrolla en tres fases: observar, pensar y actuar, desarrolladas de manera cíclica, hasta que el problema este resuelto. Igualmente, presenta el proceso como un espiral sucesivo de ciclos, los cuales son: La primera consiste en detectar el problema de investigación, clarificarlo y diagnosticarlo. En la

⁶³ Ibid.,p.2

segunda, se formula un plan de acción o programa para resolver el problema o introducir el cambio. En la tercera, se implementa el plan o programa y se evalúan los resultados y se realiza la retroalimentación.”⁶⁴

Todo este proceso investigativo será realizado dentro de un aula de clase, con el fin de aportar una propuesta investigativa que incida positivamente en el desarrollo oportuno del pensamiento crítico de los estudiantes por medio de la lectura de cuentos de hadas.

5.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Las técnicas de la propuesta de investigación ayudaron a conocer y analizar la población estudiada, cual fue participe de este proceso. Estas técnicas según Hurtado⁶⁵ (mencionado por Vidal C) son actividades o procedimientos prácticos para la recolección de datos que le permiten al investigador obtener la información necesaria para profundizar y comprender mejor el fenómeno a estudiar.

Como primera técnica de recolección de datos se utilizó la **Observación participante**, la cual nos permitirá recoger la información determinada y directa sobre el sujeto que estemos estudiando como lo dice Sampieri⁶⁶; la observación es una técnica investigativa que permite reconocer información de manera precisa, teniendo en cuenta estados de ánimos, actitudes y reacciones ante el medio, ya que busca el realismo y facilita la interpretación del entorno.

⁶⁴ Sampieri, R, Fernández, C y Bautista, P (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

⁶⁵ Vidal, C. (2013). *Curso de proyecto de grado*. Valledupar, Colombia: Universidad Nacional abierta y a distancia.

⁶⁶ ELLIOT J. La Investigación-Acción en educación. Editorial Morata. Cuarta edición 2000.

Sampieri, plantea que la observación participante se debe planificar en etapas, en lugares, en aspectos y personas; con el fin de organizar la información y poder llevar a cabo el estudio que se pretende realizar.

Partiendo de lo anterior, se pudo determinar que esta técnica es la de mayor importancia en la implementación de esta propuesta, debido a que en ella podemos identificar los factores que inciden en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y así proponer a lectura de cuentos como una estrategia potencializadora del pensamiento crítico.

Este tipo de observación que se llevó a cabo en esta propuesta fue de tipo participante, ya que nos permitirá la interacción continua con el sujeto. Según Aragón “las observaciones se centran en representaciones, cuando intenta recoger opiniones, diferentes modos de percibir las cosas o los comportamientos, o darles sentido o atribuirles una causa”.⁶⁷

Por otra parte, Latorre dice que “la observación participante se usa para designar una estrategia metodológica que implique la combinación de una serie de técnicas de obtención y análisis de datos entre las que se incluyen la observación y participación directa”.⁶⁸

Otras de las técnicas que se utilizó es **la encuesta**, la cual nos permitió recoger información por medio de preguntas que se le hace al sujeto investigado. Es definida como una forma de investigación realizada a una determinada población donde el procedimiento a realizar es “una serie de preguntas sobre uno o varios temas a una muestra de personas seleccionadas siguiendo una serie de reglas científicas que

⁶⁷ GARCIA, Manuel, “el análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación” capítulo “la encuesta” Madrid, alianza universidad, 1992

⁶⁸ LATORRE, Antonio, la investigación- acción: conocer y cambiar la practica educativa, Barcelona, Editorial Grao, 2007, p. 30

hacen que esa muestra sea, en su conjunto, representativa de la población general de la que procede”⁶⁹

Por última técnica se implementaron los **talleres investigativos** los cuales se conocerán como un espacio para la reflexión, el debate y la confrontación, de ideas, de saberes y de conocimiento, fortalecimiento y desarrollo del pensamiento crítico del estudiante. El propósito de estos talleres fue potencializar la competencia comunicativa y propositiva del estudiante.

Según la profesora Salazar las ventajas de realizar talleres investigativos son:

“La revisión y ajustes en los procesos pedagógicos y curriculares desde la propuesta en el contexto institucional, la formación permanente de los docentes en temáticas investigativas, educativas, pedagógicas y didácticas como: la conformación de grupos de estudios académicos con participación de los docentes, estudio independiente desde donde cada docente y estudiante diseña, pone en marcha y autorregula su propio proyecto de aprendizaje”.⁷⁰

5.4 LOS INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Estos instrumentos de recolección de información nos permitieron tener un acercamiento más objetivo en cuanto a la problemática presentada, de tal modo que sirvió para recoger la información pertinente y tenerla como punto de referencia para desarrollo de la propuesta didáctica.

Uno de los principales instrumentos de investigación es el **Diario de campo** el cual nos permitió llevar un registro de las técnicas utilizadas en el aula de clases. Según

⁶⁹ Hechavarría TS. Diferencias entre Cuestionario y Encuesta [Internet]. 2012 [citado 25 nov 2014]. Disponible en: <http://uvsfajardo.sld.cu/diferencia-entre-cuestionarioy-encuesta>

⁷⁰ SALAZAR, Doris, “talleres de investigación” semillero Camaefi. Disponible en: <http://semilleroCamaefi.jimdo.com/talleres-investigativos/p.3>

Cerda el diario de campo: “es una narración minuciosa y periódica las experiencias vivida y los hechos observados por el investigador”⁷¹, de igual forma Toro y Parra dicen que “un buen diario de campo es un recurso insustituible para recolectar datos y compenetrarse con la situación estudiada”⁷² por tal motivo es de mayor importancia tener este tipo de instrumento presente en todas las actividades implementadas en esta propuesta.

Otro Instrumento fue el **Material escrito** el cual es la respuesta a los talleres investigativos, ya que son creados por los sujetos objetos de estudio, donde quedara pasmado la manera como ellos desarrollan el tema tratados en la implementación de esta propuesta.

Otro de los instrumentos fue el **cuestionario**, herramienta que permitió la recolección de información de cualquier tipo de investigación. Este tipo de técnica permite al investigador plantear una serie de cuestionamientos con el objetivo de que los participantes logren indagar aspectos exactos sobre el tema a tratar. Una de las ventajas de esta herramienta es que se enfoca en la manera rápida e interpersonal que esta posee, ya que gracias a esto el investigador puede obtener resultados de manera eficaz.

Por último, la **Rejillas de evaluación** fue implementada con el objetivo de generar una matriz de datos que permitan un análisis más estructural de lo adquirido por el estudiante. George A. Kelly dice que “esta técnica pretende captar la forma en la que una persona da sentido a su experiencia en sus propios términos. No se trata, por tanto, de un test convencional sino de una forma de entrevista estructurada orientada a explicitar y analizar los constructos con los que la persona organiza su

⁷¹ Cerda, H. (1991). *Los elementos de la investigación*. Bogotá, Colombia: El Búho.

⁷² TORO, Iván y PARRA, Rubén. *Método y conocimiento: metodología de la investigación*. Medellín; Fondo editorial universidad EAFIT, 2006, p. 387

mundo”.⁷³ Este instrumento tiende a ser más flexible ya que puede adaptarse a cualquier momento de implementación de esta propuesta.

5.5 POBLACIÓN

Para Hernández Sampieri, "una población es el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones". Es la totalidad del fenómeno a estudiar, donde las entidades de la población poseen una característica común la cual se estudia y da origen a los datos de la investigación.⁷⁴

La población seleccionada para esta investigación fueron estudiantes de primaria de la Institución educativa Camilo Torres Restrepo sede C Mi Granjita de la ciudad de Barrancabermeja. Esta pequeña sede ofrece únicamente los niveles de preescolar y básica primaria con uno o dos grupos por grado y una maestra para el mismo. Así que del grado cuarto el cual cuenta con 32 estudiantes y que al pasar del tiempo fue disminuyendo a 26 por deserción.

5.6 MUESTRA

Para Ander – Egg (citado por Tamayo y Tamayo 1998 Pág. 115). La muestra es el conjunto de operaciones que se realizan para estudiar la distribución de determinados caracteres en la totalidad de una población universo o colectivo partiendo de la observación de una fracción de la población considerada.

No hay que olvidar que “La muestra es, en esencia, un subgrupo de la población. Es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus

⁷³ UNIVERSIDAD DE BARCELONA. Psicología de los constructos personales. [En línea]. Disponible en : <http://www.ub.edu/personal/pcp/rejilla.html>.p.1

⁷⁴ ORDOÑEZ, Roberto. Población y muestra. Tesis de investigación. [En línea]. Disponible en: <http://tesisdeinvestig.blogspot.com.co/2012/04/poblacion-y-muestra-ejemplo.html>.p1

características al que se le llama población (H. Sampieri, citado por Balestrini 2001 Pág. 141)⁷⁵

LA MUESTRA PROBABILISTICA

Se refiere a los “elementos de la población tienen la misma posibilidad de ser escogidos para la muestra y se obtienen definiendo las características de la población y el tamaño de la muestra, y por medio de una selección aleatoria o mecánica de las unidades de muestreo/análisis.”⁷⁶ La muestra seleccionada es escogida aleatoriamente de la población.

Cuadro 4. Diagnóstico, implementación y evaluación de la muestra.

Fase	Objetivo	Pregunta directriz	Técnica de recolección de datos	Instrumento de recolección de datos
DIÁGNOSTICO	Identificar el nivel de lectura (literal, inferencial o crítico) en que se encuentran los estudiantes de grado cuarto mediante la aplicación de una prueba diagnóstica.	¿Cuál es el nivel de lectura actual (literal, inferencia o crítico) en que se encuentran los estudiantes de grado cuarto mediante la aplicación de una prueba diagnóstica?	Cuestionario	Prueba diagnóstica. Cuestionario de lectura gustos y disgustos
PLANIFICACIÓN E IMPLEMENTACIÓN	➤ Describir los elementos de una secuencia didáctica en torno al cuento para fortalecer la	¿Qué elementos debe tener una secuencia didáctica en torno al cuento	Taller investigativo Observación participante	Diario de campo

⁷⁵ Ibid., p.2

⁷⁶ Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). Selección de la muestra. En Metodología de la Investigación (6ª ed., pp. 170-191). México: McGraw-Hill.

Fase	Objetivo	Pregunta directriz	Técnica de recolección de datos	Instrumento de recolección de datos
	lectura crítica, a partir de los resultados obtenidos durante las fases de diseño e implementación.	para fortalecer la lectura crítica, a partir de los resultados obtenidos durante las fases de diseño e implementación?		
EVALUACIÓN	> Establecer los alcances y las limitaciones de la implementación de los cuentos como recurso didáctico, en el fortalecimiento del nivel de lectura crítica.	¿Cuáles son los alcances y las limitaciones de la implementación de los cuentos como recurso didáctico, en el fortalecimiento del nivel de lectura crítica?	cuestionario	Rejillas de evaluación y autoevaluación

6. FASE DIAGNÓSTICO

A continuación, se presenta el análisis realizado a la primera fase en donde se aplicaron los respectivos instrumentos que corresponde a la definición del problema.

6.1 DIARIO DE CAMPO, OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

FECHA: 12 de septiembre del 2017

Tiempo: 54 minutos

Objetivo: Establecer los tipos de estrategias de comprensión de lectura que se realizan en clase de lengua castellana para los estudiantes del grado 4.

Cuadro 5. Diario de campo

Diario de campo		
Categoría: estrategias de enseñanza		
Subcategoría	Hallazgo	Descriptor
actividad de inicio	<ul style="list-style-type: none">Activación de conocimientos previos	Se indaga con los estudiantes acerca de la conceptualización de la palabra comunicación y su trascendencia en el tiempo. Se hace ejemplificación utilizando diferentes películas y series de la prehistoria (los Picapedras, los Crods). Los estudiantes participan activamente.
actividad de desarrollo	<ul style="list-style-type: none">Actividad a partir de la explicación y de los presaberes.	Se inicia con la explicación del concepto y la clasificación de los medios de comunicación. Se les entrega una hoja en blanco a los estudiantes para que recreen una línea de tiempo de acuerdo a sus conocimientos sobre como creen ellos que se dio la evolución de los medios de comunicación. La docente hace un bosquejo de una línea de tiempo a la vez

Diario de campo		
Categoría: estrategias de enseñanza		
Subcategoría	Hallazgo	Descriptor
		explica a los estudiantes como realizarla. Luego de haber hecho la posible línea de tiempo se lleva a los estudiantes a la sala de informática para que observen un video sobre un línea de tiempo de los medio de comunicación ⁷⁷ Luego los estudiantes complementaran su línea de tiempo de acuerdo al video observado.
actividad final	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación del contenido. 	Luego de haber terminado la actividad la docente pega en el tablero los diferentes medios de comunicación que son reconocidos actualmente y con ayuda de los estudiantes se establecerán las características de cada uno de ellos. La docente deja como compromiso realimentar la línea de tiempo de acuerdo al video observado en clase y a la explicación dada por la maestra

Categoría: actitudes y comportamientos		
Subcategoría	Hallazgo	Descriptores
Actitud frente a la clase	<ul style="list-style-type: none"> • Cumplimiento de las normas 	<ul style="list-style-type: none"> • Algunos estudiantes les cuesta respetar el turno para hablar, por eso fue necesario realizar varios llamados de atención y parar la clase para explicarles sobre el respeto de la palabra del compañero.
	<ul style="list-style-type: none"> • Participación 	<ul style="list-style-type: none"> • Los estudiantes en su totalidad participaron de las actividades, aunque algunos no estuvieron pendiente de las indicaciones dadas en clase, por tal motivo se hizo pertinente repetir lo que se había dicho.

⁷⁷ GLEZ,Armando.Video Línea del tiempo medios de comunicación .[En línea].Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=WpWsrFcLHco&t=5s>

Categoría: actitudes y comportamientos		
Subcategoría	Hallazgo	Descriptor
Categoría: recursos		
Subcategoría	Hallazgos	Descriptor
Recursos de la clase (fichas, videos, tablero etc)	<ul style="list-style-type: none"> • Video, ficha sobre línea de tiempo y ficha de imágenes sobre los medios de comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Los materiales utilizados en clase fueron utilizados en su totalidad, dándoles el uso adecuado y cumpliendo con el objetivo de la clase.

6.2 ANÁLISIS DE LA PRUEBA DE LECTURA

A partir de la prueba realizada a los estudiantes de grado cuarto de la sede C de la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo de Barrancabermeja, se realizó con el fin de conocer el nivel de lectura en que se encuentran los estudiantes. De esta forma se tuvieron en cuenta los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico, con el fin de determinar las dificultades que presentan los estudiantes al realizar una lectura crítica. Esta categorización se realizó partiendo de las características propuestas por Daniel Cassany en su artículo “análisis crítico del discurso”⁷⁸.

Esta prueba permitió definir y reconocer las capacidades de interpretación, de inferencia y de valoración de los estudiantes sobre lo que han leído, partiendo desde un principio de sus ideas previas, de su contexto y el entorno que los rodea, debido a que estos factores influyen en las posibles respuestas que ellos dan, como también les permite poner a prueba los conocimientos adquiridos en todo su tiempo escolar.

La prueba se diseñó con cuatro preguntas abiertas y siete cerradas a partir del cuento “El flautista de Hamelin” una versión corta de los cuentos de los Hermanos

⁷⁸ Cassany, Daniel. Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea. EDITORIAL ANAGRAMA. 2006 pág. 85

Grimm (ANEXO A). La otra prueba contiene pregunta abierta y tres cerradas, esta prueba se encuentra relacionada con la interpretación de una imagen del mismo cuento (ANEXO B). Todas estas preguntas fueron orientadas a la interpretación, la relación o deducción, y sobre todo establecer una valoración u opinión crítica de determinada situación.

Para el análisis de esta prueba se tuvieron en cuenta diferentes aspectos que permitieron el análisis y la interpretación de los resultados. Se organizaron las preguntas de acuerdo a los niveles de lectura literal, inferencia y crítico, esto con el objetivo de colocar la de menos dificultad al principio hasta la de mayor dificultad. Así, las preguntas número 1, 2, 5, 6 y 7 son de nivel literal por cuanto están orientadas a la superficie del texto, es decir, lo que está explícito. De igual forma se le da identificación a los sujetos, hechos y objetos mencionados en el texto y en caso que se presente una imagen, también puede hacerse una lectura literal dando cuenta de la descripción de los detalles, de los textos verbales y no verbales que la acompañan. En cuanto al nivel inferencial, se diseñaron las preguntas 3, 4, 8, 9 y 10 el cual se pretendió que con la lectura se pudiesen realizar inferencias y obtener información que no está de manera explícita en el texto. Este tipo de preguntas propenden por plantear hipótesis, realizar deducciones y hacer interpretaciones. En cuanto al texto no verbal el estudiante podría hacer interpretaciones de la intención del autor al presentar la imagen, establecer relaciones entre dicha imagen y texto verbal (si lo acompañara). En pocas palabras, el estudiante trataría de identificar que se quiere expresar con la imagen. En cuanto a las preguntas 5, 11, 12, 13 y 14 dirigidas al nivel crítico se pretendió que el lector tome distancia del contenido del texto y asuma una posición frente a la situación planteada. Este tipo de preguntas se encaminaron a identificar la intención del autor, reconocer las características del contexto y los hechos que están implícitos en el contenido del texto y a establecer relaciones entre el contenido del texto y otras situaciones. En cuanto al texto no verbal el estudiante podrá tomar posición para manifestar su opinión frente a la situación que plantea la imagen.

De acuerdo a esto se estableció la siguiente categorización:

Cuadro 6. Clasificación de las preguntas según los niveles de lectura.

N° DE PREGUNTA	NIVEL DE LECTURA
1. ¿De qué lugar se está llevando el hombre a los niños?	Literal
2. Según la imagen puedes decir que:	
5. ¿Cómo solucionan el problema de las ratas los habitantes de? Hamelin?	
6. ¿Qué ofreció el alcalde para quien lograra eliminar las ratas?	
7. ¿A dónde lleva a los niños el flautista?	
3. ¿Qué profesión tiene el hombre al que siguen los niños?	Inferencial
8. ¿Por qué estaba tan enfadado el flautista?	
9. ¿Por qué estaban tristes los habitantes de Hamelin?	
10. ¿Por qué decide el flautista llevarse los niños al bosque?	
4. ¿Por qué creen que se produjo una invasión de ratas?	
5. ¿te irías con un desconocido si te ofrece algo por lo que te sientes atraído?	Critico
11. Consideras que el comportamiento del flautista de llevarse a los niños al bosque fue:	
12. ¿Qué reacción tomarías en lugar del flautista, después de realizar un trabajo, y al ver que te incumplen?	
13. ¿Cómo se sentirían los habitantes de Hamelin con la invasión de ratas?	
14. ¿qué piensas de la actitud del alcalde?	

6.3 ANÁLISIS POR CATEGORÍA

El objetivo de la organización de las anteriores preguntas se hizo con el fin de reconocer los niveles de lectura que trabaja cada pregunta, de igual manera se hizo pertinente categorizar las preguntas desde el nivel literal hasta alcanzar el nivel crítico, para lo cual se tendrán en cuenta los siguientes niveles de desempeño y las subcategorías el cual nos permitirá ubicar y saber las competencias que alcanzaron a generar los estudiantes con sus respuestas.

6.3.1 Categoría: “la cara del texto”. “se refiere estrictamente a la comprensión literal de las palabras que componen el fragmento, a la capacidad de decodificar su significado semántico: elegir la acepción adecuada al contexto, de entre las que incluye el diccionario, y obtener todos los semas pertinentes.”⁷⁹

De igual forma se le da identificación a los sujetos, hechos y objetos mencionados en el texto y en caso que se presente una imagen, también puede hacerse una lectura literal dando cuenta de la descripción de los detalles, de los textos verbales y no verbales que la acompañan.

CONVENSIÓN RESPUESTAS DE LA PRUEBA DIAGNOSTICA

SC-JA: SELECCIÓN CORRECTA CON JUSTIFICACIÓN APROPIADA.

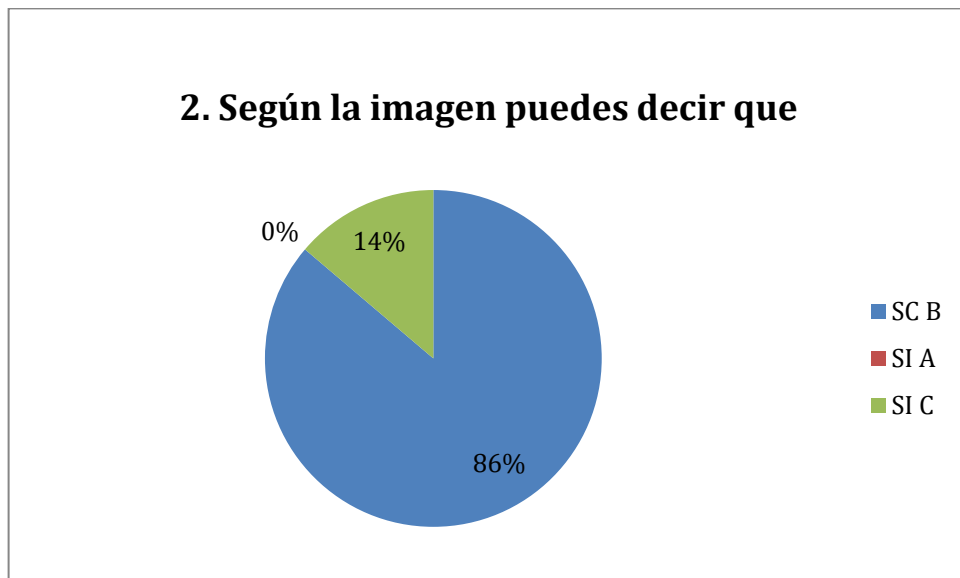
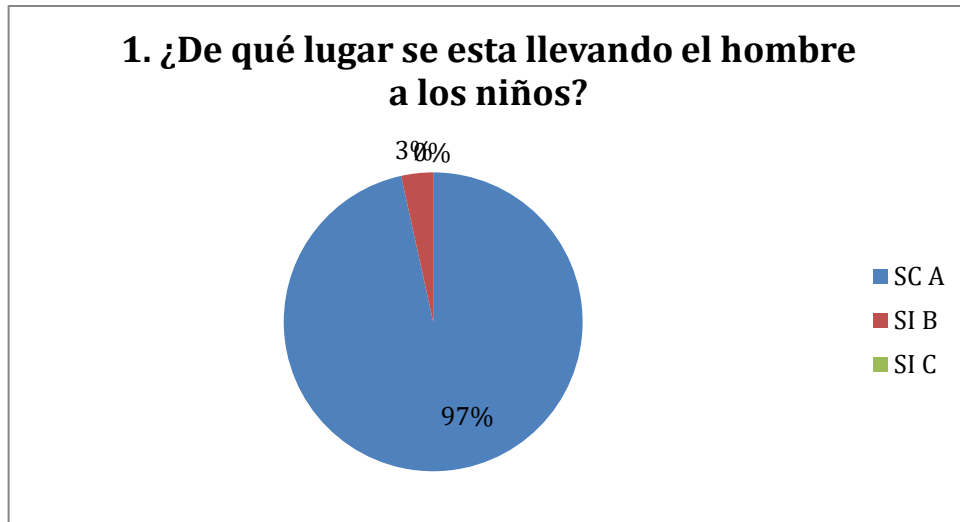
SC-JI: SELECCIÓN CORRECTA CON JUSTIFICACIÓN NO APROPIADA.

SI-JA: SELECCIÓN INCORRECTA Y JUSTIFICACIÓN APROPIADA.

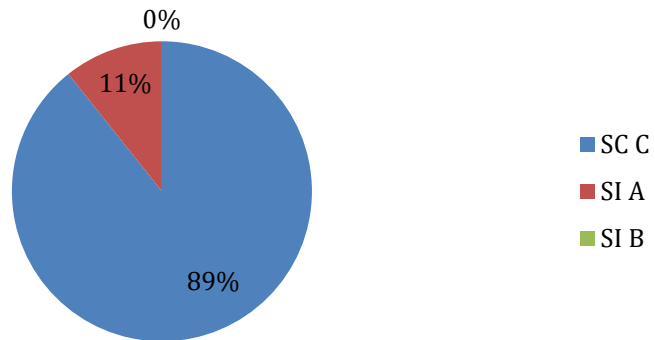
S-JI: SELECCIÓN INCORRECTA Y JUSTIFICACIÓN NO APROPIADA

⁷⁹ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica, teorías, ejemplos y reflexiones. Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa, ISSN 1132-6239, N° 32, 2003 (Ejemplar dedicado a: La calidad en la educación), p 113-132

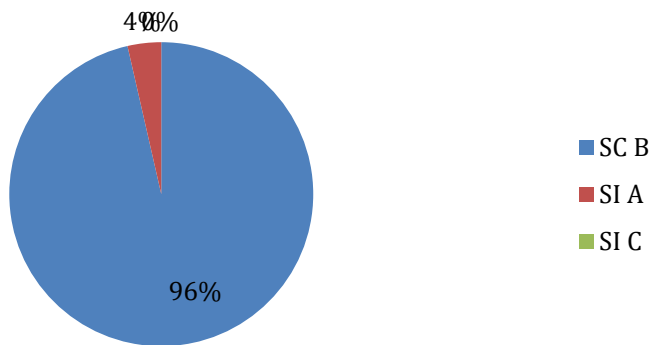
Gráfica 6. Resultados prueba diagnóstica texto verbal.



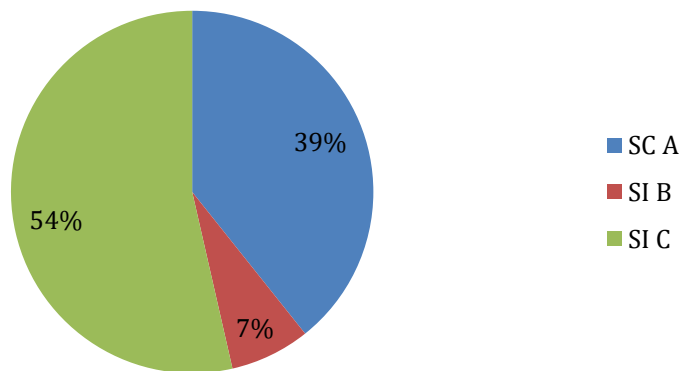
5. ¿Cómo solucionan el problema de las ratas los habitantes de Hamelin?



6. ¿Qué ofreció el alcalde para quien lograra eliminar las ratas?



7. ¿A dónde lleva a los niños el flautista?



Cuadro 7. Subcategoría “La cara del texto”

SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR
<ul style="list-style-type: none"> ● Buscando cada parte de la cara del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Solución al problema de las ratas. ● Recompensa del alcalde.
<ul style="list-style-type: none"> ● Conexión entre lo que pretende el texto y lo que se. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Lo que veo y está sucediendo en la imagen. Que características encuentro en imagen y las relaciono con lo que sé.
<ul style="list-style-type: none"> ● Me ubico en el espacio y tiempo del texto 	<ul style="list-style-type: none"> ● Lugar de donde se llevan los niños. ● Lugar a donde lleva los niños.

ANÁLISIS: el análisis de los ítems dirigidos a la identificación de algunas partes del texto en donde se encuentra evidenciado explícitamente algunos sucesos, permiten observar las fortalezas que tuvo el estudiante en la interpretación de este nivel, en los cuales se pudo evidenciar en los resultados arrojados mayores de 86% que pudieron identificar de manera correcta la situación que se presentaba en el cuento y en la imagen de acuerdo a los pre saberes de los estudiantes, por el contrario otro 15% selecciono de manera incorrecta estos ítems. Así, mismo un 54% pudo seleccionar de manera correcta los ítems dirigidos a la ubicación de espacio y tiempo de los personajes, aunque el otro 46% selecciono de manera incorrecta esa subcategoría. Según los resultados obtenidos se puede concluir que los estudiantes presentan fortalezas en el nivel literal, la cual es correspondiente a los niveles mencionados por Daniel Cassany, sobre todo en la elección adecuada a las situaciones del contexto del texto.

6.3.2 Categoría: La máscara del texto: “Se refiere a la capacidad de recuperar la información implícita convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito”.⁸⁰ Se propenden por plantear hipótesis, realizar deducciones y hacer interpretaciones. En cuanto al texto no verbal el estudiante podría hacer interpretaciones de la intención

⁸⁰ Iblid,,p.35

del autor al presentar la imagen, establecer relaciones entre dicha imagen y texto verbal.

CONVENSIÓN RESPUESTAS DE LA PRUEBA DIAGNOSTICA

SC-JA: SELECCIÓN CORRECTA CON JUSTIFICACIÓN APROPIADA.

SC-JI: SELECCIÓN CORRECTA CON JUSTIFICACIÓN NO APROPIADA.

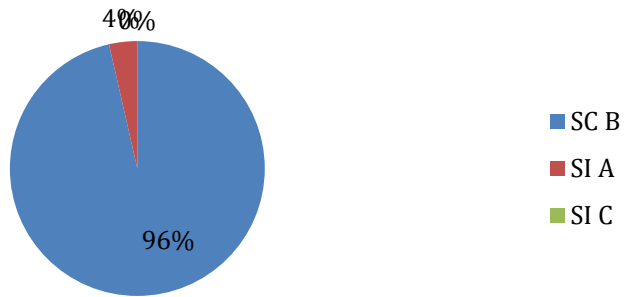
SI-JA: SELECCIÓN INCORRECTA Y JUSTIFICACIÓN APROPIADA.

S-JI: SELECCIÓN INCORRECTA Y JUSTIFICACIÓN NO APROPIADA

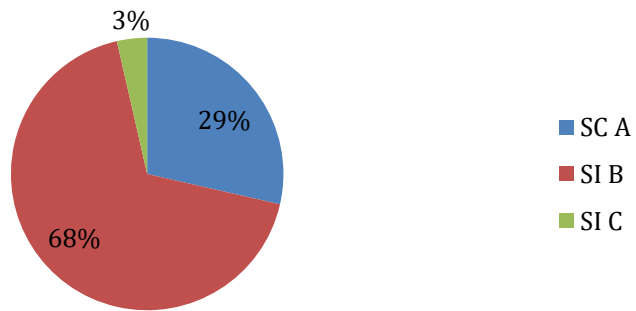
Gráfica 7. Resultados prueba diagnóstica texto verbal. La Máscara del texto



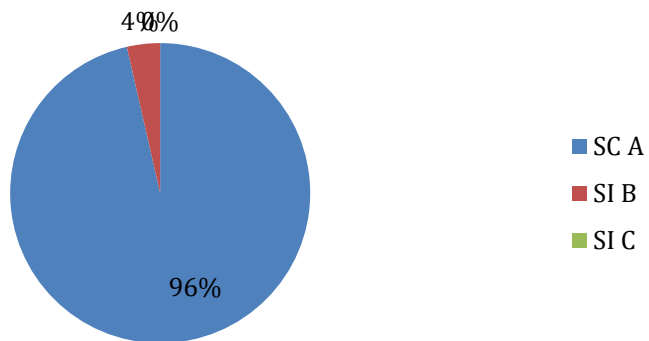
8. ¿Por qué estaba tan enfadado el flautista?



9. ¿Por qué estaban tristes los habitantes de Hamelin?

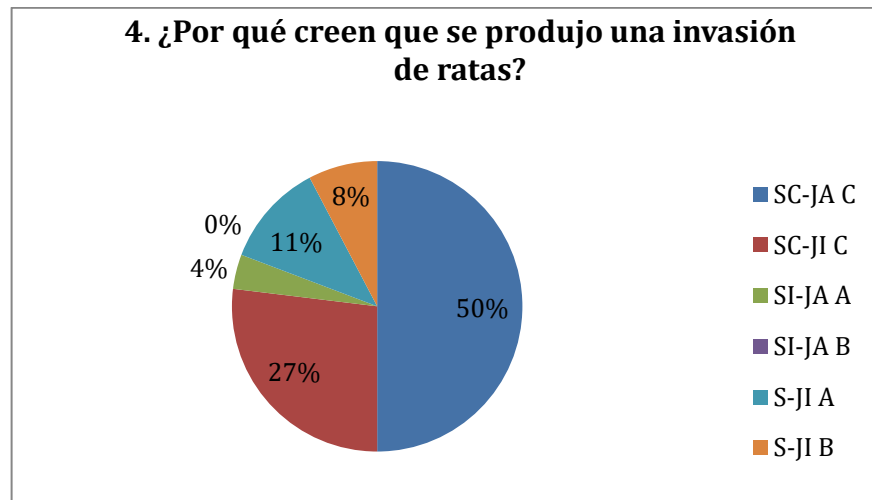


10. ¿Por qué decide el flautista llevarse al niño a las montañas?



SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR ESPECÍFICO
<ul style="list-style-type: none"> • Comprendo y analizar los diferentes los diferentes sentidos del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesión del personaje principal según las características presentadas en el texto.
<ul style="list-style-type: none"> • Formulación de hipótesis a partir de los sucesos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actitud del personaje principal ante la situación de engaño. • Actitud de los personajes secundarios ante el enfado del personaje principal.
<ul style="list-style-type: none"> • Infiero relaciones de causa y efecto. 	<ul style="list-style-type: none"> • La acción negativa del alcalde tuvo consecuencias para el pueblo. • Condiciones físicas y ambientales por las que se produjo el mayor problema.
<p>ANÁLISIS: a este nivel corresponde las preguntas 3, 8, 9 10 y 4, en las cuales los estudiantes debían inferir la información que se encontraba implícita en el texto teniendo en cuenta la situación que se presentaba, la formulación de hipótesis y el análisis de diferentes momentos.</p> <p>De las 5 preguntas aplicadas a los 29 estudiantes se pudo evidenciar que no era clara la profesión que ejercía el personaje principal, según la descripción que se mostraba en el texto, un 14 % respondieron correctamente y un 86% erróneamente, con esta pregunta se puede observar que los estudiantes no analizaron las diferentes características que se presentaron.</p> <p>De igual forma se puede observar que en cuanto a la formulación de hipótesis sobre el comportamiento de los personajes ante la situación presentada no es clara, debido a que casi un 50% respondieron adecuadamente y otro 50% respondieron de manera incorrecta.</p> <p>Aunque no se puede desconocer que en cuando a la relaciones de causa y efecto, tuvieron más acorde a las acciones negativas del alcalde y la solución positiva al posible problema, esto se vio con claridad al responder el 94% de los estudiantes correctamente.</p> <p>En consecuencia al promedio de respuestas incorrectas en algunos de los ítems, se puede observar que los educandos presentan dificultades al momento de</p>	

comprender y analizar los diferentes sentidos de los textos, lo cual no permite usar un nivel alto de inferencias en cuanto a la formulación de hipótesis y la valoración de características presentes en el texto.



6.3.3 Categoría: La otra cara según el lector del texto. “Se trata, sin duda, de una respuesta externa al texto, de un grado de comprensión que exige disponer de mucha más información de la que aporta el texto o de la que este reclama que el lector aporte.⁸¹ Se pretendió que el lector tome distancia del contenido del texto y asuma una posición frente a la situación planteada. Este tipo de preguntas se encaminaron a identificar la intención del autor, reconocer las características del contexto y los hechos que están implícitos en el contenido del texto y a establecer relaciones entre el contenido del texto y otras situaciones.

CONVENSIÓN RESPUESTAS DE LA PRUEBA DIAGNOSTICA

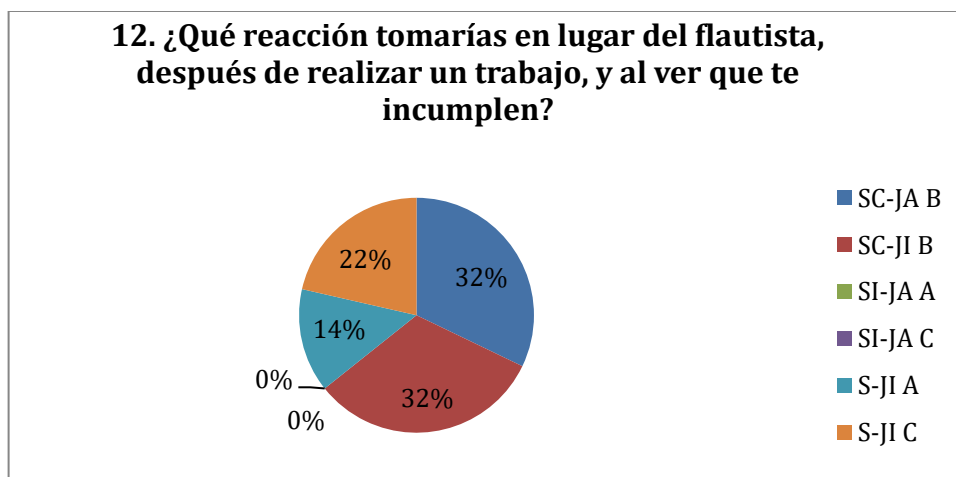
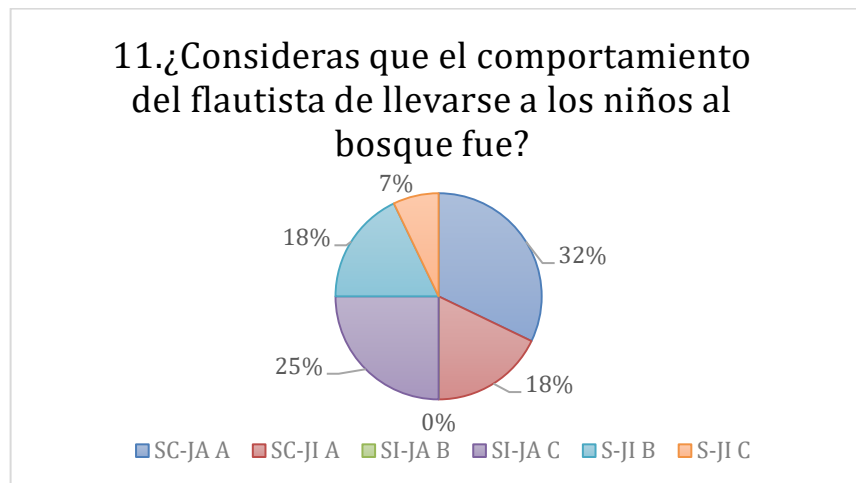
SC-JA: SELECCIÓN CORRECTA CON JUSTIFICACIÓN APROPIADA.

SC-JI: SELECCIÓN CORRECTA CON JUSTIFICACIÓN NO APROPIADA.

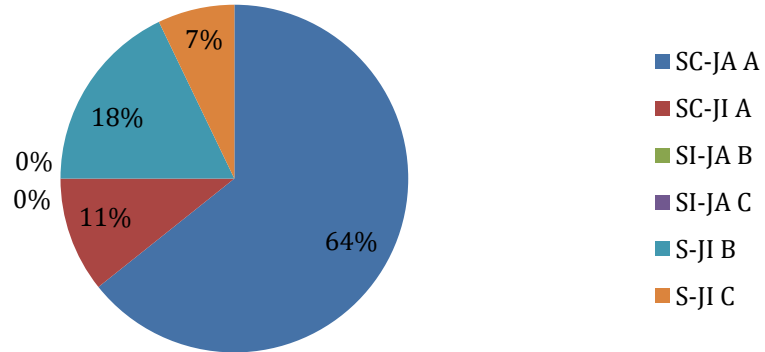
SI-JA: SELECCIÓN INCORRECTA Y JUSTIFICACIÓN APROPIADA.

⁸¹ Ibid., p.69

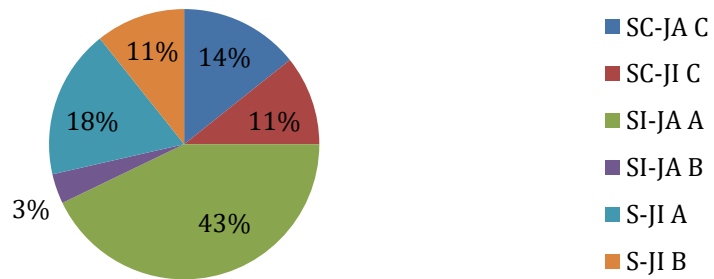
S-JI: SELECCIÓN INCORRECTA Y JUSTIFICACIÓN NO APROPIADA



13. ¿Cómo se sentirían los habitantes de Hamelin con la invasión de ratas?



14. ¿Qué piensas de la actitud del alcalde ?



Cuadro 8. La otra cara según el lector del texto.

SUBCATEGORÍA	DESCRIPTOR ESPECÍFICO
<ul style="list-style-type: none"> Juzgo la actuación de los personajes. 	<ul style="list-style-type: none"> La actitud del alcalde fue idónea ante su función como representante del pueblo.
<ul style="list-style-type: none"> Emito un juicio frente a los comportamientos de los personajes 	<ul style="list-style-type: none"> El comportamiento del personaje principal fue adecuado debido a las causas presentadas.
<ul style="list-style-type: none"> Las ideas del texto con mis ideas personales. 	<ul style="list-style-type: none"> Confronto mi comportamiento frente a una situación similar de mi contexto.

ANÁLISIS: A este nivel crítico corresponden las preguntas 5,11,12,14 y 15, las cuales exigían que el estudiantes usara de manera reflexiva y critica sobre lo que el texto quería comunicarle.

Observando los resultados de las preguntas realizadas se puede decir que los estudiante en un 86% son capaces de confrontar el comportamiento expuesto en el texto con una situación similar a las de su contexto.

Por otro lado, se asume que un 30% de los estudiantes que respondieron correctamente en cuanto al comportamiento de los personajes, fueron capaces de asumir un juicio frente a los cuestionamientos, es decir, que un 70% presentaron dificultades en asumir un juicio partir de lo que leyeron y de su posición crítica.

Es importante mencionar que aunque la selección de las preguntas fueron incorrectas la justificación fue apropiada a la situación presentada en el texto, ya que en algunos casos se pudo evidenciar la emisión de juicios frente a los comportamientos de los personajes.

Es evidente que a partir de este análisis de estas preguntas se puede observar que el nivel de lectura en que se encuentra varía entre la literal y la inferencial, por esta razón se hace necesario fortalecer y desarrollar la lectura crítica en estos estudiantes, con el objetivo de que puedan mejorar y tener un mejor desempeño académico.

6.4 ANÁLISIS DE LA ENCUESTA A ESTUDIANTES

La encuesta (ANEXO C) fue aplicada a 29 estudiantes del grado 4 de la Sede C de la Institución Educativa Camilo Torres Restrepo, la encuesta cuenta con 5 preguntas cerradas, que fueron organizadas de acuerdo a los gustos de lectura y a las estrategias de lectura en que se practican en clase; estas preguntas se encuentran categorizadas en tres aspectos como se puede observar en la siguiente cuadro:

Cuadro 9. Categorías

CATEGORIA	PREGUNTA
¿Qué leo?	1. Cuando lees ¿Qué tipo de texto te gusta leer?
¿Qué hago cuando leo?	2. De acuerdo con la lectura, desarrollas actividades como: 3. ¿En qué momento realizas actividades respecto a una lectura? 4. ¿Qué clase de preguntas responde correctamente al realizar una lectura? 5. ¿En qué aspectos de la lectura encuentras más dificultades?
La importancia de leer	6. Leer es importante porque:

El análisis se desarrollará con las preguntas cerradas en el orden de las categorías establecidas en el anterior cuadro, de esta forma se podrá observar cuantos estudiantes marcaron algunas preguntas, ya sea a, b, c, d u otros. Además se podrá observar el porcentaje correspondiente a cada pregunta y se evidenciará cual fue la respuesta con mayor predominio entre los 29 estudiantes.

6.4.1 Análisis de las preguntas cerradas.

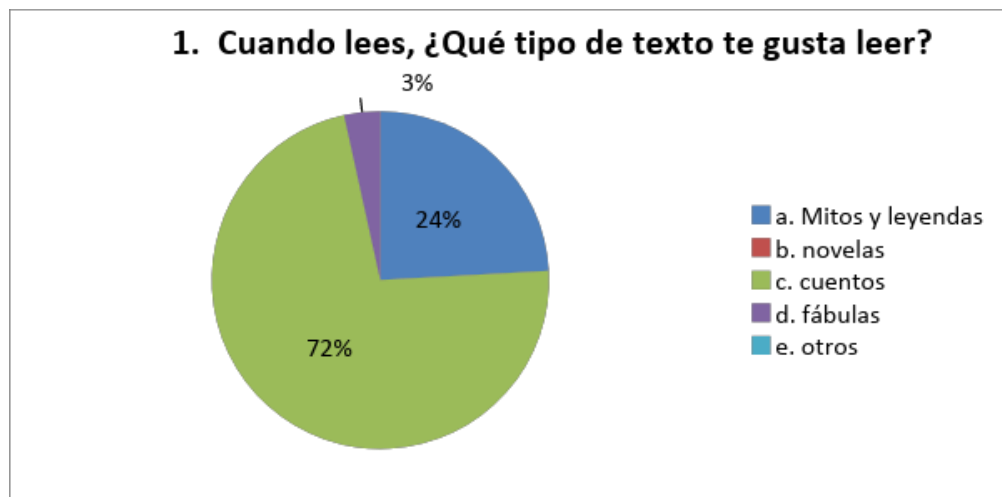
Categoría: ¿Qué leo?

Cuadro 10. Tipología textual

1. Cuando lees, ¿Qué tipo de texto te gusta leer?					
OPCIONES	a. Mitos y leyendas	b. novelas	c. cuentos	d. fábulas	e. otros
NÚMERO DE ESTUDIANTES	7	0	21	1	0

A partir de la anterior tabla se puede apreciar que 7 estudiantes escogieron la opción A (mitos y leyendas), 0 estudiantes escogieron la opción B (novelas), 21 estudiantes seleccionaron la opción C (cuentos) y 1 estudiante marco la opción D (todas las anteriores), con un total de 29 estudiantes, que afirmaron que el tipo de texto que leen con más frecuencia son los cuentos, pero que algunos muestran cierto interés por los mitos y las leyendas. Aunque el cuento es un tipo de texto que proporcionan a los alumnos la capacidad de crear y conocer otros aspectos de la vida. Además, una sus virtudes es que permite secuenciar el aprendizaje ya que si queremos que aprendan a reconocer e identificar la intención del texto debemos proporcionarles cuentos que los lleve a esta verdadera intención.

Gráfica 8. Que leo.



Esto quiere decir que un 72% de los estudiantes afirman que el texto que más les gusta leer son los cuentos.

A partir de estos resultados se puede interpretar que los estudiantes de grado cuarto, leen tres tipos de textos, por lo que se evidencia que los textos pertenecientes al género narrativo son los de mayor agrado para ellos, debido a que estos textos presentan características similares, pero con diferentes propósitos.

Teniendo en cuenta la importancia que tiene este tipo de texto en los estudiantes podemos decir que un cuento se puede presentar como “*un sistema literario, un mundo a través del cual el niño puede reimaginar las instituciones, los individuos y los lenguajes de la experiencia cotidiana*”⁸² pero también le permite conocer el texto, lo leerlo, hacer inferencias, predicciones, relaciones y, finalmente, interpretaciones y reflexiones.

6.4.2 Categoría: ¿Qué hago cuando leo? En esta categoría, se le da énfasis a las estrategias utilizadas en el proceso de lectura por parte del maestro y que son aplicadas a los estudiantes. Las siguientes tablas referenciarán cada una de las preguntas con sus respectivos porcentajes de acuerdo a la cantidad de estudiantes.

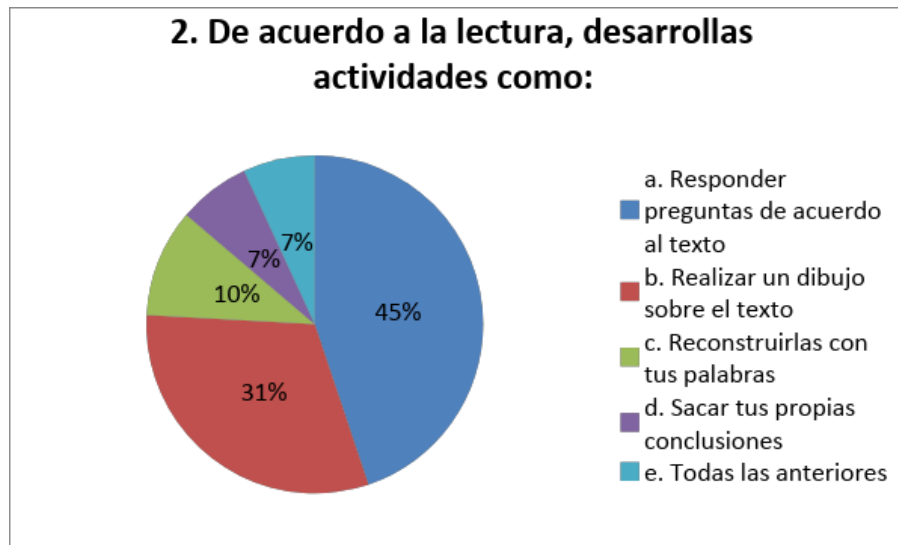
Cuadro 11. ¿Qué hago cuando leo?

2. De acuerdo a la lectura, desarrollas actividades como:					
	a. Responder preguntas de acuerdo al texto	b. Realizar un dibujo sobre el texto	c. Reconstruirlas con tus palabras	d. Sacar tus propias conclusiones	e. Todas las anteriores
NÚMERO DE ESTUDIANTES	13	9	3	2	2
PORCENTAJE	45	31	10	7	7

Fuente: Autora.

⁸² LERER, Seth. La magia de los libros de las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter. Barcelona: Ed. Ares y Mares. 2009. p. 63

Gráfica 9. ¿Qué hago cuando leo?



A partir de esta pregunta se pueden establecer que una de las posibles estrategias de lectura que realizan los estudiantes va orientadas a realizar cuestiones acerca del texto trabajado y realizar un dibujo del texto. Estas posibles estrategias son desarrolladas con los estudiantes antes, durante y después de realizar una lectura. En la pregunta número dos es evidente que el 45% de los estudiantes responden preguntas de acuerdo a la información presentada en el texto, el otro 31% desarrolla actividades como plasmar gráficamente lo que quiere decir el texto, y el otro 10% y 7% aplican más las actividades sobre la reconstrucción y el análisis del texto.

Teniendo en cuenta que Isabel Solé hace énfasis en tres fases propuestas por Collins y Smith en su libro Estrategias de Lectura. La primera fase menciona que: “la fase de modelado, el profesor sirve de modelo a sus alumnos mediante su propia lectura: lee en voz alta, se detiene de forma sistemática para verbalizar y comentar los procesos que le permiten comprender el texto -por ejemplo, las hipótesis que realiza, los índices en que se basa para verificarlas; también comenta las dudas que encuentra, los fallos de comprensión y los mecanismos que utiliza para resolverlos...

etc”⁸³, en la segunda fase: “de participación del alumno. En ella se pretende, que primero, de una forma más dirigida por el profesor -por ejemplo, planteando preguntas que sugieran una hipótesis bastante determinada sobre el contenido del texto y progresivamente dando mayor libertad sugiriendo preguntas abiertas, o simplemente felicitando las opiniones de los niños y niñas, el alumno participe en el uso de estrategias que van a facilitarle la comprensión de los textos”⁸⁴ y por ultimo “la fase de lectura silenciosa, en la que se trata de que los alumnos realicen por sí solos las actividades que en fases precedentes llevaron a término con la ayuda del profesor: dotarse de objetivos de lectura, predecir, hipotetizar, buscar y encontrar apoyo para las hipótesis, detectar y compensar fallos de comprensión, etc.”⁸⁵ Estas fases no solo orienta el proceso de lectura sino que también dan posibles estrategias que se pueden ir aplicando de acuerdo al momento en que el docente realiza la intervención. Aunque son muchas las estrategias el docente debe seleccionar las de mayor acopio de sus alumnos.

De acuerdo a la pregunta número tres, en donde se desea conocer en qué momento son implementadas las estrategias de lectura. En esta pregunta 5 estudiantes mencionaron que las actividades son implementadas antes de leer el texto, otros 15 estudiantes mencionan que se hace después de realizar la lectura y el los otros 8 dicen que se hace durante la lectura.

⁸³ SOLÉ, Isabel. Estrategias de Lectura. Editorial Grao. Barcelona. 1992. Tomado de: <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/1142-estrategias-de-lecturapdf-N0aU6-libro.pdf> p.9

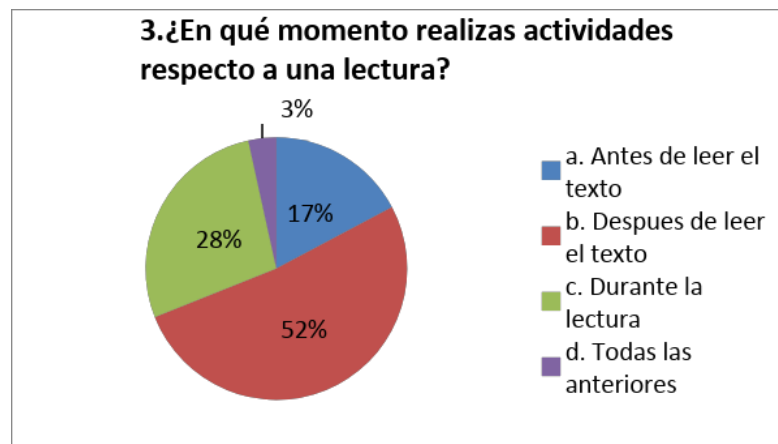
⁸⁴ Ibid.,p.10

⁸⁵ Ibid.,p.10

Cuadro 12. ¿En qué momento realizas actividades respecto a una lectura?

3. ¿En qué momento realizas actividades respecto a una lectura?					
	a. Antes de leer el texto	b. Después de leer el texto	c. Durante la lectura	d. Todas las anteriores	
NÚMERO DE ESTUDIANTES	5	15	8	1	0
PORCENTAJE	17	52	28	3	0

Gráfica 10. En qué momento realizas actividades respecto a una lectura.



Aunque un porcentaje del 52% de la muestra establece que las actividades las realizan después de leer el texto, es importante retomar las fases mencionadas anteriormente, de esta manera se puede hacer más productivo los procesos de lectura en el aula. A partir de las respuestas dadas por los niños y lo observado en la clase, fue posible establecer que se proponen actividades posteriores a la lectura con el fin de constatar la atención y comprensión de la información presentada. También es importante recalcar que se debe realizar actividades en cada uno de los momentos de la lectura. Sin duda, “lo que se propone en mayor interactividad con los textos en el que utilicen de forma inteligente recursos estratégicos y reflexivos múltiples y pertinentes según la situación, demanda y practica lectora de

que se trate, con la finalidad de lograr una mayor calidad y cantidad de construcción de significados que beneficien su aprendizaje”.⁸⁶

La cuarta pregunta fue direccionada a los tipos de preguntas que más se les facilita responder a los estudiantes, aunque 18 estudiantes mencionan que para ellos es más fácil encontrar información que se encuentre implícita en el texto, otros 7 dicen que para ellos es más fácil expresar un juicio o una opinión acorde a las situaciones que se presenta en la lectura.

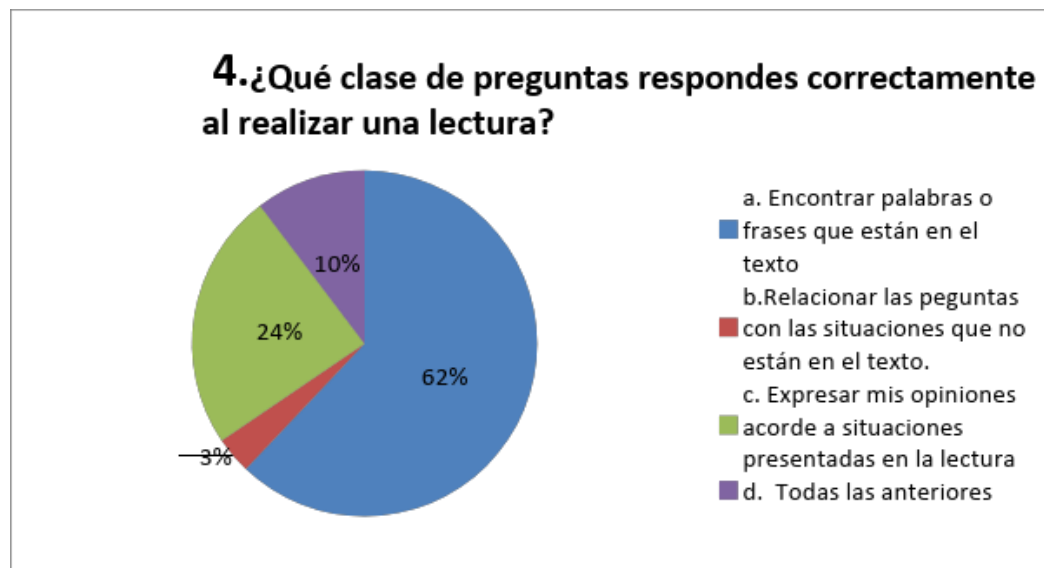
Cuadro 13. ¿Qué clase de preguntas respondes correctamente al realizar una lectura?

4. ¿Qué clase de preguntas respondes correctamente al realizar una lectura?					
	a. Encontrar palabras o frases que están en el texto	b. relacionar las preguntas con las situaciones que no están en el texto.	c. Expresar mis opiniones acorde a situaciones presentadas en la lectura	d. Todas las anteriores	
NÚMERO DE ESTUDIANTES	18	1	7	3	0
PORCENTAJE	62	3	24	10	0

Fuente: Autora.

⁸⁶ BARRIGA, Díaz Frida; HERNANDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Editorial McGraw Hill. 2010. Pág. 244.

Gráfica 11. ¿Qué clase de preguntas respondes correctamente al realizar una lectura?



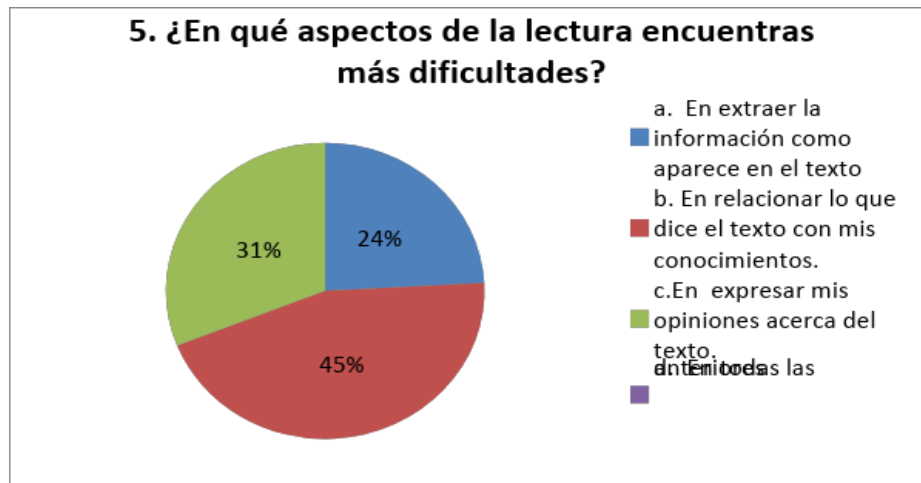
Es evidente que casi el 62% se les facilita más la lectura literal, ya que uno de los aspectos que caracteriza este tipo de lectura es la extracción explícita de la información de un texto, aunque un 24% desarrolla más aspectos de la lectura crítica, es importante que todos los estudiantes sean capaces de desarrollar habilidades que estén más enfocadas a este tipo de lectura.

En la pregunta número 5, se quiso conocer cuáles eran los aspectos que se les dificultaban a los alumnos al realizar el proceso de lectura. Los estudiantes reconocen en su mayoría que uno de los aspectos que más se les dificulta es el relacionar lo que dice el texto con sus propios conocimientos.

Cuadro 14. En qué aspectos de la lectura encuentras más dificultades

5. En qué aspectos de la lectura encuentras más dificultades					
	a. En extraer la información como aparece en el texto	b. En relacionar lo que dice el texto con mis conocimientos.	c. En expresar mis opiniones acerca del texto.	d. En todas las anteriores	
NÚMERO DE ESTUDIANTES	7	13	9	0	0
PORCENTAJE	24	45	31	0	0

Gráfica 12. ¿En qué aspectos de la lectura encuentras más dificultades?



Aunque el 45% de los estudiantes reconocen que su dificultad está en la relación del texto con los conocimientos de ellos, el otro 31% dicen que se les dificulta más expresar opiniones acerca de lo que leen, y el otro 24% dicen que se les dificulta extraer la información explícita del texto.

Se debe tener claro que los aspectos en que los estudiantes presentan mayor dificultad van orientados a la formación y al fortalecimiento de la lectura crítica.

En la pregunta número 6 se quiso dar a conocer cuál era el valor o la importancia que le daban los alumnos a la lectura, aunque doce estudiantes de 29 concretaron

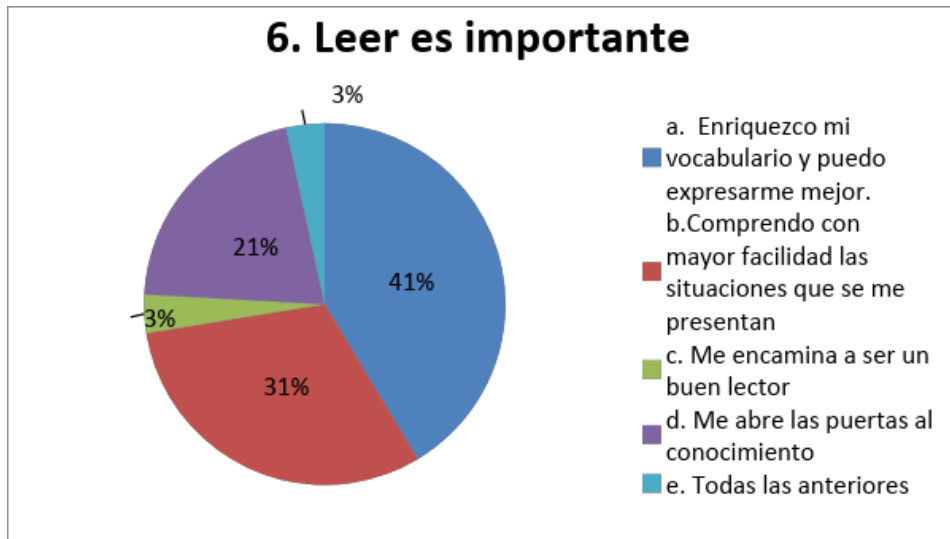
que para ellos es importante porque enriquece su vocabulario, para otros 9 dicen que es importante porque comprenden con mayor facilidad las situaciones que se le presentan. Si bien es cierto que esta encuesta no resulta confiable para que los estudiantes establezcan sus propios niveles de lectura, es de resaltar los procesos de metacognición y autorregulación que pueden llegar a desarrollar a partir de la reflexión sobre sus procesos cognitivos. Según Díaz Barriga “no cualquier experiencia es metacognitiva. Para que pueda considerarse como tal, es necesario que tenga relación con alguna tarea o empresa cognitiva”⁸⁷. Dado que, los estudiantes tradicionalmente no están muy expuestos a procesos que les permitan cuestionarse sobre sus propias prácticas de comprensión de lectura, la maestra investigadora quiso inducir a los estudiantes a que se cuestionen sobre el tipo de lectura que generalmente realizan en el aula, sus preferencias, la importancia del acto de leer para su formación integral, las estrategias que pueden utilizar, las habilidades que pueden llegar a desarrollar entre otros.

Cuadro 15. Leer es importante

5. Leer es importante:					
	a. Enriquezco mi vocabulario y puedo expresarme mejor.	b. Comprendo con mayor facilidad las situaciones que se me presentan	c. Me encamina a ser un buen lector	d. Me abre las puertas al conocimiento	e. Todas las anteriores
NÚMERO DE ESTUDIANTES	12	9	1	6	1
PORCENTAJE	41	31	3	21	3

⁸⁷ DÍAZ, Barriga Frida. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Mac Graw Hill. 2010. Pág. 188

Gráfica 13. Leer es importante



Los estudiantes reconocen que el proceso lector es importante para su formación académica, aunque sus orientaciones sean diferentes. Por lo menos un 41% de la muestra dice que les enriquece el vocabulario, el otro 31% menciona que les ayuda a comprender situaciones que se le presenta. No se debe desconocer que así sea un 4% de los estudiantes manifiesten que leer es importante porque los encamina a ser buenos lectores. Isabel Solé menciona que es importante “que los alumnos puedan leer textos adecuados a su edad de forma autónoma y utilizar recursos a su alcance para soslayar las dificultades con que puedan tropezar en esta tarea, establecer inferencias, conjeturas; releer el texto; preguntar al maestro, fundamentalmente; se espera asimismo que tenga preferencias en la lectura, y que puedan expresar opiniones propias sobre lo leído”⁸⁸. Por eso es importante que los alumnos en el aula de clase aprendan progresivamente a utilizar la lectura con el fin de aprender, de gusto y sobre todo de poder compartir lo que ha aprendido.

⁸⁸ Solé, Isabel. Estrategias de Lectura. Material para la innovación educativa Editorial Grao. Barcelona. 1992. Pág., 28.

7. FASE DE PLANEACION E INTERVENCIÓN

TÍTULO DE LA PROPUESTA: “ERASE UNA VEZ”

7.1 DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA

Esta propuesta de intervención partió de una sesión diagnóstica, en la que los estudiantes demostraron, en su mayoría, atracción por el cuento como referente narrativo. De acuerdo con esto, se diseñó una secuencia didáctica basada en la lectura de cuentos para fortalecer la lectura crítica en los estudiantes. Se utilizaron diferentes cuentos de la Colección Semilla, cuentos que se encontraran al alcance de los estudiantes. Estas herramientas facilitaron los procesos de interpretación, análisis y reflexión de cada una de las fases.

La presente secuencia consta de 6 fases:

- 1. Y, ¿si leemos antes de leer?**
- 2. Y, ¿si transformo con mi imaginación?**
- 3. Y, ¿si vamos más allá de...?**
- 4. Y, ¿si comparo con mis vivencias?**
- 5. Y, ¿será que todos somos iguales?**
- 6. Y, ¿si con mi lectura convenzo?**

Cuadro 16. Secuencia Didáctica



Título de la secuencia didáctica:	ERASE UNA VEZ...
Área/ asignatura:	LENGUAJE
Tiempo probable:	25 HORAS
No de sesiones previstas:	SEIS
Grado:	4º
Nombre del maestro:	LAURA CRISTINA ÁLVAREZ OSPINO
OBJETIVO GENERAL	
<p>Fortalecer los procesos de lectura crítica en estudiantes de grado cuarto a partir de la implementación de una secuencia didáctica basada en la lectura de cuentos.</p>	
Criterios de evaluación	
<ul style="list-style-type: none"> ● Utiliza las imágenes y el título del texto para hacer predicciones. ● Identifica la idea principal del texto ● Identifica ideas secundarias ● Identifica y caracteriza a los personajes de un texto ● Identifica la estructura del texto y su intención comunicativa ● Infiere información que no se encuentra literalmente en el texto. ● Asocia datos del texto que le permiten construir hipótesis ● Infiera información implícita y explícita del texto 	
ESTANDARES	
<ul style="list-style-type: none"> ● Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto. 	
SUBPROCESOS	
<ul style="list-style-type: none"> ● Reconozco, en los textos literarios que leo, elementos tales como el tiempo, espacio, acción, personajes. ● Propongo hipótesis predictivas acerca de un texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción. ● Relaciono las hipótesis predictivas que surgen de los textos que leo, con su contexto y con otros textos, sean o no literarios. 	

Secuencia	Objetivo	Recursos	Tiempo probable
SESIÓN 1 Y, ¿si leemos antes de leer?	Desarrollar estructuras y herramientas que favorezcan la elaboración de inferencias y anticipación de la lectura a través los conocimientos previos.		4 horas
SESIÓN 2 Y, ¿si transformo con mi imaginación?	Comparar los puntos de vista creada por los personajes y realizar inferencias del cuento de acuerdo al análisis del estudiante.	<ul style="list-style-type: none"> ● Material físico ● Herramientas TIC ● APP ● Recurso humano ● Recursos económicos 	5 horas
SESIÓN 3 Y, ¿si vamos más allá de...?	Reconocer información explícita e implícita en el texto.		4 horas
SESIÓN 4 Y, ¿si comparo con mis vivencias?	Fundamentar argumentos basado en la comparación entre el contexto narrativo y su interpretación.		4 horas
SESION 5 Y, ¿será que todos somos iguales?	Evaluar las competencias adquiridas en la construcción, análisis y reflexión aplicada al cuento.		4 horas
SESION 6- CIERRE Y, ¿si con mi lectura convenzo”	Valorar el contenido del texto para motivar a los compañeros a realizar la lectura del dicho texto expuesto.		4 horas

La secuencia didáctica se desarrolla a partir de 6 sesiones conformadas por las diferentes acciones, teniendo en cuenta la metodología presentada por Ángel Díaz Barriga.

Los momentos propuestos por el autor son: las actividades de apertura, actividades de desarrollo y actividad de cierre. Cada uno de estos momentos está diseñado para brindar al estudiante espacios de comprensión, interpretación y reflexión, con el objetivo de evaluar sus fortalezas y así poder mejorar los procesos de lectura crítica.

El proceso de evaluación será continuo, será un proceso de interpretación, reflexión y transformación desde el ámbito actitudinal, procedimental y de competencias que se verá evidenciado en cada uno de los momentos de las sesiones.

- Fichas de trabajo
- Acciones orales
- Informe de actividades
- Rubrica de evaluación
- Diario de campo

7.2 DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES

Cuadro 17. Sesión N°1

SESIÓN N° 1	
NOMBRE Y, ¿si leemos antes de leer?	Esta sesión se realizará a partir de la lectura: <i>de verdad que no podía de Gabriela Kelseman y Noemí Villamuza</i>
Objetivo de la sesión: Desarrollar estructuras y herramientas que	A través de esta acción didáctica, se busca que el niño logre hacer asociaciones entre sus experiencias previas y los nuevos contenidos. A través del conocimiento previo, se crea una estructura que

SESIÓN Nº 1

favorezcan la elaboración de inferencias y anticipación de la lectura a través los conocimientos previos.

potencia las predicciones acertadas y las interacciones con el texto.

En esta etapa se realizará una lectura corta basada en imágenes, con muy poca lectura, con el fin de motivar a los niños al proceso lector, captar su atención y que ellos aprendan que no sólo se leen las letras, también se leen las imágenes, los símbolos, signos, gestos. En esta etapa se realizarán actividades de antes y después de la lectura, con el fin de ir orientando a los estudiantes a realizar procesos de comprensión de lectura en este caso inferencias, anticipación de la lectura, a través del análisis, del título y de las imágenes y utilizando los conocimientos previos de los niños, puesto que son importantes a la hora de leer y de realizar procesos de comprensión.

ESTANDARES DE COMPETENCIAS

- Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.

LECTURA CRITICA

- Propongo hipótesis predictivas acerca de un texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción.

ACTIVIDADES DE APERTURA	ACTIVIDADES DE DESARROLLO	ACTIVIDADES DE CIERRE
<ul style="list-style-type: none"> • Análisis del título y la imagen de portada del libro: "de verdad que no podía" de Gabriela Kelseman y Noemi Villamuza. • Entrega de ficha trabajo 1 para que 	<ul style="list-style-type: none"> • narrar algo que hayan querido hacer pero que no han podido porque les da miedo. • Leer las experiencias en voz alta y analizar las consecuencias 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar un breve análisis sobre las cosas a las que ellos le tienen miedo. • analizar o proponer formas para vencer estos miedos y compararlas con

SESIÓN Nº 1

contesten unas preguntas orientadas a la realización de inferencias y posibles predicciones.

- Socialización de las respuestas y establecimiento de hipótesis.

de las cosas que dejamos de hacer por miedo a algo.

- Realizar lectura dirigida, del cuento completo.
- Revisar el registro de las posibles hipótesis sobre la lectura que se habían hecho al comienzo.
- entregar a los niños una ficha de trabajo 2 para trabajar la secuencia narrativa.
- socializar para corregir o verificar la secuencia de los eventos elaborada por los estudiantes.

los miedos que sentía el personaje de la historia.

- Resolver la ficha de trabajo 3 con preguntas del nivel inferencial y crítico.

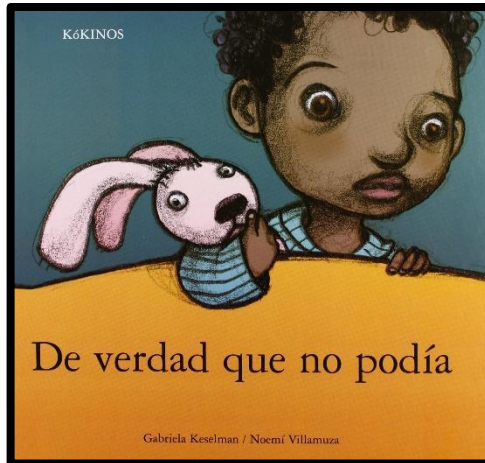


De verdad que no podía de Gabriela Kelseman y Noemi Villamuza

7.3 PLAN DE ACCIÓN. SESIÓN 1: “Y SI LEEMOS ANTES DE LEER”

7.3.1 Actividad de apertura: Se realizó análisis del título y la imagen de portada del libro: “De verdad que no podía” de Gabriela Kelseman y Noemi Villamuza.

Imagen 1. Portada del libro “De verdad que no podía”.



Fuente: Gabriela Kelseman y Noemi Villamuza. Portada del libro “De verdad que no podía”

El título del libro se les mostró a los niños junto con la imagen de portada y se les pidió que la observen durante unos minutos.

Después de que los niños observaron la imagen se les entregó una ficha trabajo 1 para que contesten unas preguntas orientadas a la realización de inferencias y posibles predicciones sobre la lectura, teniendo en cuenta los detalles observados en el título y la imagen y vinculando sus conocimientos y experiencias previas.

Ficha de trabajo 1

Grado:

Edad:

Estudiante :

Lectura: “De verdad que no podía” de Gabriela Kelseman y Noemi Villamuza

¿Qué crees que no podía hacer el niño?

¿Qué crees que va hacer el niño?

¿Qué emoción refleja el niño? ¿Crees que está feliz, triste, cansado, asustado? ¿Por qué?

¿Cómo está vestido el niño? ¿Por qué?

¿Qué irá hacer con su conejo?

¿Te gustan los conejos?



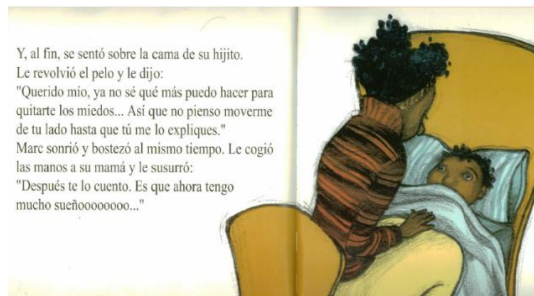
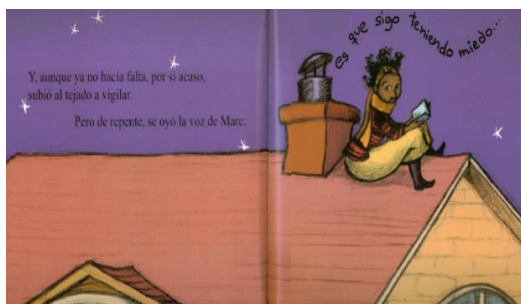
Se les pidió a los niños que socializaran sus respuestas y que llevaran un registro de ellas para establecer las hipótesis que los niños proponen sobre la lectura teniendo en cuenta las inferencias realizadas partiendo de los detalles que nos brinda el título y la imagen que lo acompaña, para después de la lectura comparar si sus hipótesis acertaron con las del texto.

7.3.2 Actividad de desarrollo. Seguidamente, se les entregó a los niños una hoja en blanco para que ellos narren algo que hayan querido hacer pero que no han podido porque les da miedo. Se leyeron algunas de las experiencias en voz alta para que todos las conozcan y poder analizar las consecuencias de las cosas que dejamos de hacer por miedo a algo y así generar una discusión con los estudiantes sobre el tema.

A continuación, la maestra en un ejercicio de lectura dirigida, leyó el cuento completo e ira mostró a los niños en el tablero la imagen que acompaña cada página para favorecer el proceso de lectura en los estudiantes.

Imagen 2. Libro de verdad que no podía





Él quería quedarse despierto.
De verdad que quería.
Pero no pudo quedarse despierto.
De verdad que no pudo.



Después de la lectura se revisó el registro de las posibles hipótesis sobre la lectura que se habían hecho al comienzo para ver cuáles de las inferencias y predicciones planteadas se aproximaron o se relacionaron con los detalles propuestos en la lectura.

Seguidamente se les entregó a los niños una ficha trabajo 2 para trabajar la secuencia narrativa propuesta en el texto, para resolverlo a cada niño se le entregó la lectura para que ellos pudieran resolver la actividad.

Cuadro 18. Ficha de trabajo 2

NOMBRE:	GRADO:	LECTURA: <i>“De verdad que no podía” de Gabriela Kelseman y Noemi Villamuza</i>
Secuencia de eventos	¿A qué le tenía miedo?	¿Qué solución le da su mamá?
Miedo # 1		
Miedo # 2		
Miedo # 3		
Miedo #4		
Miedo #5		
¿Cuál fue la solución para los miedos de Marc?		

A continuación, se realizó la socialización para corregir o verificar la secuencia de los eventos elaborada por los estudiantes.

7.3.3 Actividad de cierre: Finalmente, se realizó con los estudiantes un breve análisis sobre las cosas a las que ellos le tienen miedo, y analizar o proponer formas para vencer estos miedos y compararlas con los miedos que sentía el personaje de la historia y las alternativas de solución que este recibía, con el fin de favorecer el

pensamiento crítico, para ello, los estudiantes resolverán una ficha de trabajo 3 con preguntas del nivel inferencial y crítico.

Cuadro 19. Ficha de trabajo 3

NOMBRE: GRADO: LECTURA: “De verdad que no podía” de Gabriela Kelseman y Noemi Villamuza			
¿A qué le tienes miedo? Escribe 5 cosas a las que le tengas miedo	¿Por qué?	¿Cómo podemos vencer ese miedo?	¿Qué crees que haría la mamá de Marc para ayudarte con ese miedo?

Cuadro 20.Sesion N°2

SESIÓN No 2	
NOMBRE Y, ¿si transformo con mi imaginación?	Esta sesión se realizará a partir de la lectura: <i>Caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge de Luis María Pescetti</i>
<p>Objetivo de la sesión:</p> <p>Comparar los puntos de vista creada por los personajes y realizar inferencias del cuento de acuerdo al análisis del estudiante.</p>	<p>Esta sesión se realiza a partir de la lectura: <i>caperucita tal como se la contaron a Jorge de....</i></p> <p>A través de esta acción didáctica, se busca que el niño logre hacer asociaciones entre sus experiencias previas y los nuevos contenidos. A través del conocimiento previo, se crea una estructura que potencia las predicciones acertadas y las interacciones con el texto.</p> <p>En esta etapa se realizará una lectura corta basada en imágenes, con muy poca lectura, con el fin de motivar a los niños al proceso lector, captar su atención y que ellos aprendan que no sólo se leen las letras, también se leen las imágenes, los símbolos, signos, gestos. En esta etapa se realizarán actividades de antes y después de la lectura, con el fin de ir orientando a los estudiantes a realizar procesos de comprensión de lectura en este caso inferencias, anticipación de la lectura, a través del análisis, del título y de las imágenes y utilizando los conocimientos previos de los niños, puesto que son importantes a la hora de leer y de realizar procesos de comprensión.</p>
<p>ESTANDARES DE COMPETENCIAS</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto. <p>LECTURA CRITICA</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconozco, en los textos literarios que leo, elementos tales como tiempo, espacio, acción, personajes. ● Propongo hipótesis predictivas acerca de un texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción. 	

SESIÓN No 2

- Relaciono las hipótesis predictivas que surgen de los textos que leo, con su contexto y con otros textos, sean o no literarios.

ACTIVIDADES DE APERTURA	ACTIVIDADES DE DESARROLLO	ACTIVIDADES DE CIERRE
<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar a los estudiantes el título de la historia, y se les preguntará si ellos han escuchado o leído la historia de caperucita. • Se les entregará una ficha de trabajo 4 en el que ellos deben escribir la historia de caperucita como ellos la conocen, dibujar sus personajes. • socializar las respuestas y comparar las diferentes historias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar la portada del libro. • Leer el cuento y mostrarles a los estudiantes las imágenes que el libro contiene con el fin de que los niños identifiquen la diferencia entre la forma en que le están contando la historia a Jorge y la forma en que él se la imagina. • Pegar la secuencia de imágenes del cuento en el tablero, para que lo estudiantes observen con detalle las particularidades del texto. • Entregar ficha de trabajo 5, e identificar y caracterizar a los personajes. • Realizar socialización de las respuestas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escribir lo que recuerdan de la historia, pero como se la imagino Jorge. Tener en cuenta (personajes, hechos, lugares y proponer un título). • Socializar las historias e identificar si tuvo en cuenta la secuencia narrativa de la historia.

SESIÓN No 2

- Para fortalecer el nivel literal, inferencial y crítico y medir el nivel de comprensión de la lectura se les entregará a los niños ficha de trabajo 6.

“Caperucita roja, como se la contaron a Jorge” de Luis María Pescetti

7.4 PLAN DE ACCION. SESIÓN 2: Y, ¿SI TRANSFORMO CON MI IMAGINACIÓN?

7.4.1 Actividad de apertura: Se les mostró a los niños el título de la historia, y se les preguntó si ellos han escuchado o leído la historia de caperucita.

Imagen 3.Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge).



Se les entregó una ficha de trabajo 4 en el que ellos debían escribir la historia de caperucita como ellos la conocen, dibujar sus personajes con el fin de identificar las

representaciones mentales y los pre saberes que los niños tienen de los personajes y de la historia, para luego compararlas con las representaciones que nos propone la historia, a continuación los estudiantes socializarán sus respuestas y compararemos las diferentes historias.

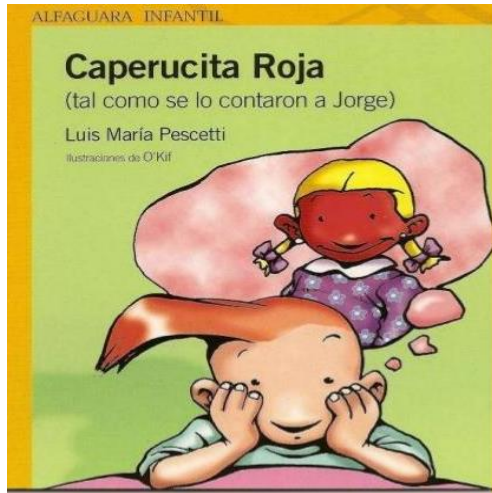
Cuadro 21. Ficha de trabajo 4

Lectura: “caperucita roja como se la contaron a Jorge”	
Nombre:	
Grado:	
Como me contaron la historia de caperucita....	Como me imagino a los personajes
	Caperucita
	La mamá de caperucita
	La abuelita
	El lobo feroz

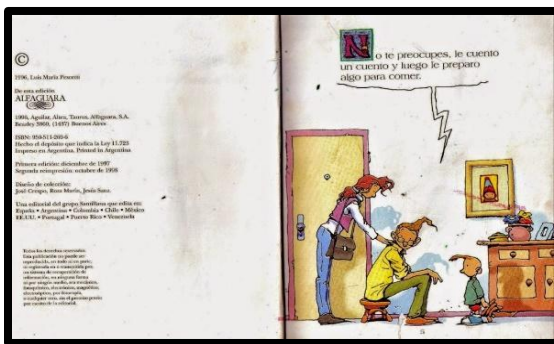
7.4.2 Actividad de desarrollo. Seguidamente, se les mostró a los estudiantes la portada del libro y se fue leyendo la historia, mostrándole a los estudiantes las imágenes que el libro contiene con el fin de que los niños identifiquen la diferencia

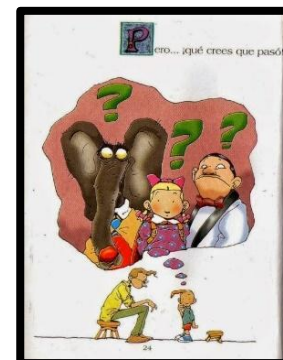
entre la forma en que le están contando la historia a Jorge y la forma en que él se la imagina.

Cuadro 22. Cuento Caperucita Roja (tal como se la contaron a Jorge)



Cuento







Fuente: Pescetti Luis Maria

Al finalizar la lectura, se pegó en el tablero en una secuencia, las imágenes de la historia como se la imaginó Jorge, para que los estudiantes observen las particularidades que tienen los personajes y los lugares que Jorge imaginó del cuento.

A continuación, se les entregó una ficha de trabajo 5 en la que los estudiantes deben identificar y caracterizar a los personajes de la historia, y exponer sus razones y argumentos sobre por qué creen que Jorge imaginó de esa forma la historia.

Cuadro 23. Ficha de trabajo 5

NOMBRE:		
GRADO:		
LECTURA: “caperucita roja tal cual como se la contaron a Jorge”		
Personajes	¿Cómo se lo imaginó Jorge?	¿Por qué crees que se lo (a) imagina así?
Caperucita roja		
Mamá de caperucita		
Abuelita		
Lobo feroz		
Leñador		
Bosque		

Al terminar, se realizó la socialización de las respuestas.

Para fortalecer el nivel literal, inferencial y crítico y medir el nivel de comprensión de la lectura se les entregó a los niños la ficha de trabajo 6 con preguntas correspondientes a estos niveles, que ellos deben responder teniendo en cuenta la historia de caperucita roja como se la contaron a Jorge.

Cuadro 24. Ficha de trabajo 6

I. Te haremos 5 preguntas acerca del libro leído. Contesta lo recordado ennegreciendo solo el .

1) ¿Cómo se llama el cuento que leíste?

a) Caperucita azul, tal como se lo contaron a Sofía
 b) Caperucita Amarillo, tal como se lo contaron a Rodolfo
 c) Caperucita roja, tal como se lo contaron a Jorge
 d) Caperucita Roja, tal como se lo contaron a Carlos.

2) El niño protagonista de este cuento se llama:

a) Miscool
 b) Abraham
 c) Vicente
 d) Jorge

3) ¿Quién es el pariente quien le contó este cuento al niño?:

a) La mamá
 b) Batman
 c) La super abuelita
 d) El papá

4) ¿Cómo se imaginaba al cazador, Jorge?:

a) Como Batman
 b) Como Superman
 c) Como el hombre araña
 d) Como un simple cazador

5) Al final de este cuento, que iban a comer Jorge y su papá?:

a) Un completo
 b) Una torta
 c) Un sandwich
 d) Una empanada

2. Ahora leo y uno con flechas las palabras con el personaje que las pronuncia:

No te preocupes cuento un cuento y luego le preparo algo de comer

Para oírte mejor
Para oírte mejor

¿Y por qué tienes unas orejas tan grandes?

¿Y para qué tienes una boca tan grande?

3. Me fijo muy bien en Caperucita, observo cómo se lo imagina Jorge y dibujo cómo me lo imagino yo.

4. Aquí me fijo muy bien en el dibujo y escribo lo que puede suceder a Caperucita:

Yo creo que caperucita ...

7.4.3 Actividad de cierre Con el fin de identificar las ideas y la secuencia de la narración que los estudiantes interpretaron, al finalizar la lectura se les pidió que escribieran en una hoja lo que recuerden de la historia, pero como se la imaginó Jorge, que la narran como Jorge se imaginó los hechos, personajes y lugares y que propongan un título diferente para esta narración, finalmente lo estudiantes socializaron sus historias y se premió a los estudiantes que más se hayan aproximado a la secuencia narrativa inicial.

Cuadro 25. Sesión N°3.

SESIÓN No 3		
NOMBRE Y, ¿si vamos más allá de...?	Esta sesión se realizará a partir de la lectura: “Un día diferente para el señor Amos” de Philip C. Stead	
Objetivo de la sesión: Reconocer información explícita e implícita en el texto.	Esta actividad se basa en la lectura <i>“Un día diferente para el señor Amos” de Philip C. Stead</i> . Durante esta etapa se busca que el estudiante logre hacer conexiones entre el conocimiento previo y el nuevo texto ya que esto permite que el lector “complete” la información suprimida para elaborar la representación mental del texto, y lograr extraer la información que se encuentra implícita en el texto y la relacione con la que ya se encuentra explícita en el mismo. Se pretende con esta sesión que los estudiantes desarrollen habilidades como la identificación y personificación de los personajes de la historia, ya que al identificar a los personajes se facilita el proceso de comprensión lectora, esto con el fin de que los estudiantes logren comprender las ideas del texto (principales y secundarias).	
ESTANDARES DE COMPETENCIAS		
<ul style="list-style-type: none"> Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto. 		
LECTURA CRITICA		
<ul style="list-style-type: none"> Propongo hipótesis predictivas acerca de un texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción. Relaciono las hipótesis predictivas que surgen de los textos que leo, con su contexto y con otros textos, sean o no literarios. 		
ACTIVIDADES DE APERTURA	ACTIVIDADES DE DESARROLLO	ACTIVIDADES DE CIERRE
<ul style="list-style-type: none"> Se muestra a los estudiantes la portada del libro <i>“Un día</i> 	<ul style="list-style-type: none"> Leer la parte inicial del texto, haciendo pausas en cada una de las diapositivas. 	<ul style="list-style-type: none"> Conformar grupos de 2 y deben elaborar una ficha de trabajo 8, en la que pueden

SESIÓN No 3

diferente para el señor Amos” de Philip C. Stead.

- Conversatorio a través de preguntas literales, inferenciales y críticas, a partir de la observación de la imagen
- entregar en una ficha de trabajo 7 en las que pueden responder diversas preguntas.

- Se indagara cada una de las diapositivas con diversas preguntas de tipo literal, inferencial y crítica.
- La lectura se realiza hasta la mitad con el fin de hacer preguntas sobre lo leído y lo que vendrá.
- Se realizara un debate con las preguntas hecha, y se dará continuidad al texto.

analizar las acciones de cada uno de los personajes de la lectura, con el fin de evaluar los resultados del ejercicio realizado.

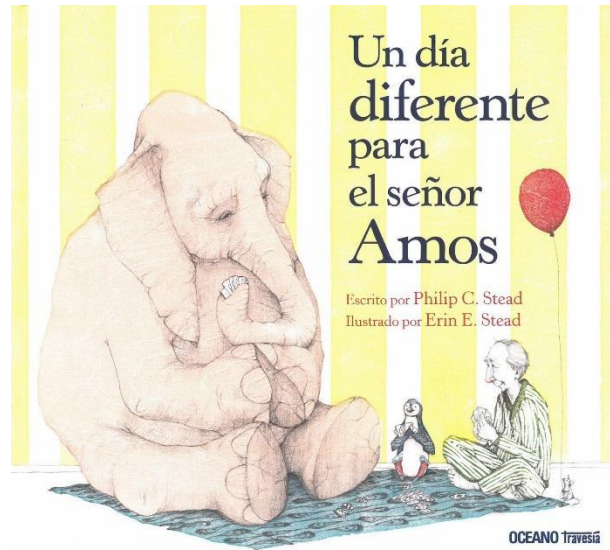


“Un día diferente para el señor Amos” de Philip C. Stead

7.5 PLAN DE ACCION. SESIÓN 3: “Y SI VAMOS MÁS ALLÁ DE...”

7.5.1 Actividad de apertura Para iniciar se mostró a los estudiantes una imagen de la portada del libro *“Un día diferente para el señor Amos” de Philip C. Stead.*

Imagen 4. Portada del libro “Un día diferente para el señor Amos”





Fuente: STEAD, Philip C.

Y se generó un conversatorio a través de preguntas literales, inferenciales y críticas, a partir de la observación de la imagen, los estudiantes logran hacer inferencias y detallar información clave de un texto icónico o de una lectura de cualquier tipo de texto. En cuanto a las preguntas literales se tuvo en cuenta que aquellas respondieran a la decodificación básica de la información suministrada por la imagen (quienes son los personajes, donde ocurren los hechos, de que trata la historia, ...). En cuanto a las preguntas inferenciales, se trata que los estudiantes por medio de ellas puedan realizar hipótesis e ir más allá de los que las palabras expresan. Por tal motivo se busca reconocer la actitud de los personajes, establece relaciones entre una secuencia de acciones anticipando y retomando la información dada en el texto. Las preguntas críticas tratan de lograr que el estudiante tome posición frente a la situación de los personajes, logrando crear en ellos una postura asumida ante los hechos narrados y sobre todo de reconocer la intención del autor del texto.

Las preguntas que se realizaron a partir de la imagen en la etapa del antes, se les entrega en una ficha de trabajo 7 en las que pueden responder diversas preguntas, con el fin de hacer procesos de anticipación e inferencias a partir del título del texto y las imágenes. Estos procesos facilitan la comprensión.

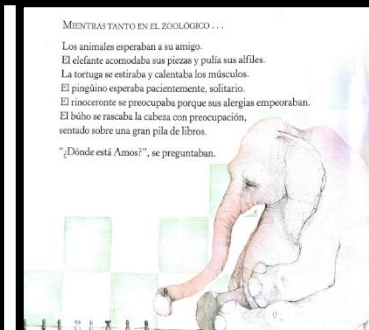
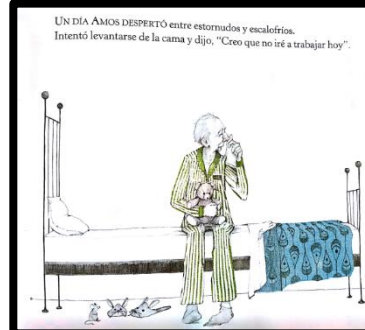
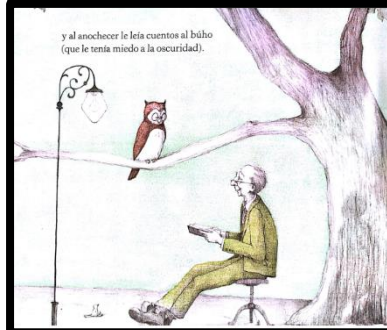
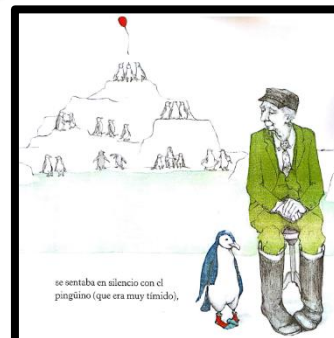
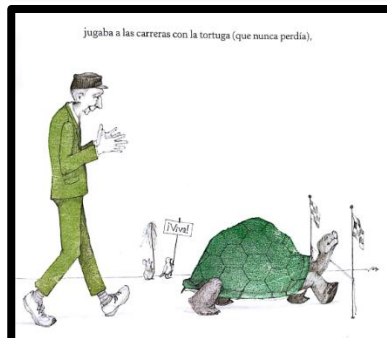
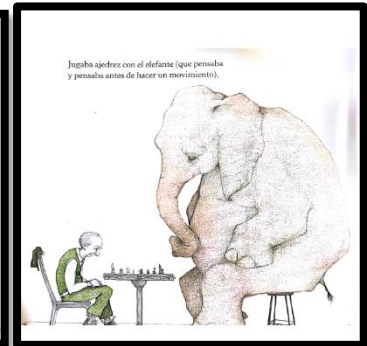
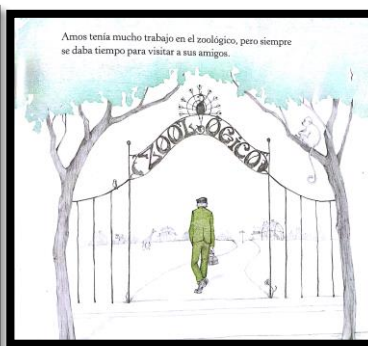
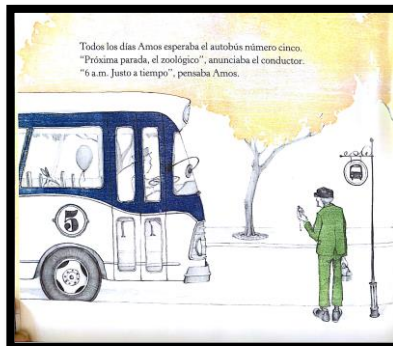
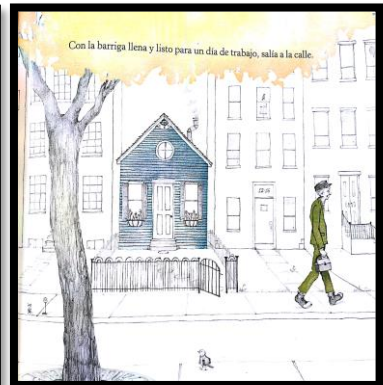
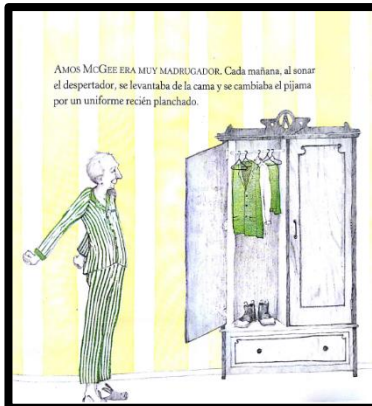
Cuadro 26. Ficha de trabajo 7

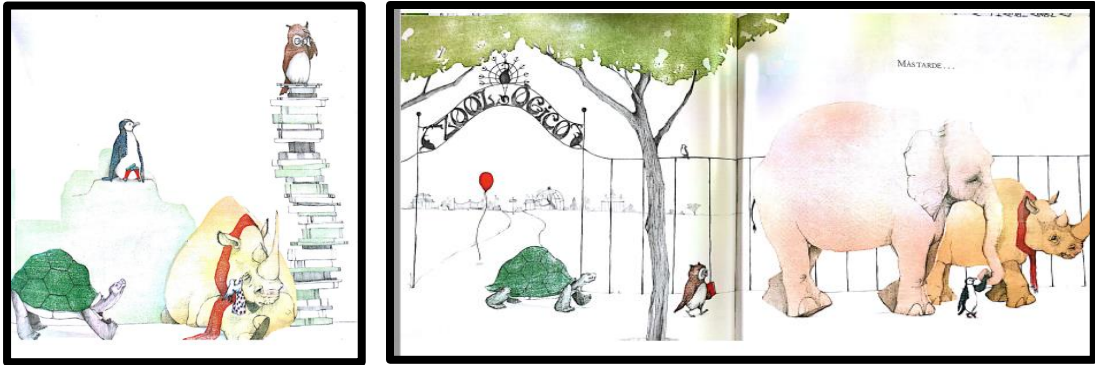
NIVEL LITERAL	NIVEL INFERENCIAL	NIVEL CRÍTICO
¿Qué estás viendo?	¿Por qué será un día diferente para el sr Amos?	¿Qué crees que significa la frase “un día diferente para el señor Amos”?
¿Quiénes están en la imagen?	¿Quién es el señor Amos?	¿Cómo crees que se pudieron convertir en amigos estos personajes?
¿Dónde están?	¿Qué están jugando?	¿Qué opinas de que un elefante y un pingüino jueguen con un humano?

NIVEL LITERAL	NIVEL INFERENCIAL	NIVEL CRÍTICO
¿Quiénes son?	¿Qué significa que haya alguien en pijama?	¿Quién crees que ganó el juego?
¿Qué hacen?	¿Qué otro título le pondrías a esta historia?	
¿Cuál de todos es el más grande?	¿Qué relación habrá entre el elefante, el pingüino y el humano?	
	¿Sobre qué hablará esta historia?	

7.5.2 Actividad de desarrollo. Seguidamente se leyó con los niños la historia, que se proyectó en el tablero. La lectura se realizó hasta la mitad con el fin de hacer preguntas sobre lo leído y lo que vendrá, estas preguntas se escriben en papeles pequeños y al azar se les entregan a algunos niños para que las contesten en voz alta.

Imagen 5. Libro "Un día diferente para el señor Amos"





Las preguntas fueron:

- ¿Qué le pedía el sr Amos a la azucarera todas las mañanas?
- ¿Qué se ponía al levantarse?
- ¿A dónde iba todas las mañanas?
- ¿a qué hora se subía al autobús?
- ¿Qué hacía con el elefante?
- ¿A qué jugaba con la tortuga?
- ¿Cómo era el pingüino?
- ¿Qué tenía el rinoceronte?
- ¿Por qué se enferman los rinocerontes?
- ¿Qué hacía con el búho el señor Amos?
- ¿Por qué crees que el búho le tiene miedo a la oscuridad?
- ¿Qué le paso al señor Amos?
- ¿Qué crees que paso con los animales cuando el señor Amos no llegó?

Después del debate, se siguió leyendo la segunda parte del libro. La mayor parte de la lectura que continua, está narrada en imágenes. Cada vez que se pase una página, se realizaron preguntas de tipo inferencial y crítico, con el fin de contrastar ideas que interpreten los estudiantes con las que en realidad están en el libro. En cuanto a las preguntas inferenciales se quiso que el estudiante lograra crear hipótesis hacia dónde van los animales y establecer posibles inferencias de una situación anticipada. En cuanto a las preguntas críticas se trató de que el estudiante

tomará la posición de los diferentes personajes de la historia, buscando que dieran una posible respuesta a la situación planteado en el contexto de la historia. Las preguntas que se hicieron después de pasar cada página serán:

- ¿A dónde crees que van los animales?
- ¿Cómo crees que los animales se van a movilizar?
- ¿En qué medio de transporte crees que cabe un elefante y un rinoceronte?
- ¿Cómo hicieron para pagarle al señor del bus?
- ¿Por qué crees que el señor del bus los llevó?
- ¿Qué hubieras hecho si fueras tú el conductor (a) del bus y te encuentras en la parada a estos animales?
- ¿Por qué los animales fueron donde el señor Amos?

Se continúa el proceso de lectura con la última parte del libro

Imagen 6. Continuación del libro “Un día diferente para el señor Amos”





7.5.3 Actividad de cierre Finalmente, los niños se reunieron en grupos de 2 y elaboraron una ficha de trabajo 8 en la que pueden analizar las acciones de cada uno de los personajes de la lectura, con el fin de evaluar los resultados del ejercicio realizado.

Cuadro 27. Ficha de trabajo 8

Responde la siguiente ficha teniendo en cuenta la información de la historia del señor Amos. Recuerda qué hacían los personajes todos los días, qué les gustaba hacer a cada uno de ellos y cómo se comportaban. Recuerda los datos de la lectura.

NOMBRE:		
GRADO:		
LECTURA: “un día diferente para el señor Amos”		
Personajes	¿Cómo era?	¿Qué le gustaba hacer?
Señor Amos		

Elefante		
Tortuga		
Rinoceronte		
Pingüino		
Búho		

Cuadro 28.Sesion Nº.4

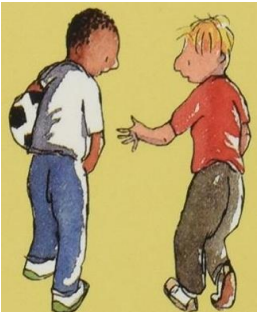
SESIÓN No 4	
NOMBRE: Y, ¿si comparo con mis vivencias?	Esta sesión se realizará a partir de la lectura: “León y Beto” de Simón James
Objetivo de la sesión: Fundamentar argumentos basado en la comparación entre el contexto narrativo y su interpretación.	Esta actividad se basa en la <i>“León y Beto” de Simón James</i> . Durante esta etapa se busca que el estudiante logre hacer conexiones entre las ideas previas y la lectura del nuevo texto ya que esto permite que el lector identifique la información suprimida para elaborar la representación mental del texto, y lograr extraer la información que se encuentra implícita en el texto y la relacione con la que ya se encuentra explícita en el mismo. Se pretende con esta sesión que los estudiantes desarrollen habilidades como la identificación, creación y personificación de los personajes de la historia, ya que al identificar y recrear un personaje se facilita los procesos de lectura literal, inferencial y crítica.
ESTANDARES DE COMPETENCIAS	

SESIÓN No 4

- Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto.

LECTURA CRITICA

- Reconozco, en los textos literarios que leo, elementos tales como el tiempo, espacio, acción, personajes.
- Propongo hipótesis predictivas acerca de un texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción.
- Relaciono las hipótesis predictivas que surgen de los textos que leo, con su contexto y con otros textos, sean o no literarios.

ACTIVIDADES DE APERTURA	ACTIVIDADES DE DESARROLLO	ACTIVIDADES DE CIERRE
<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar a los estudiantes la portada del libro “León y Beto” de Simón James. • indagar acerca de la portada con preguntas literales, inferenciales y críticas. • Las preguntas que se realizan a partir de la imagen. 	<ul style="list-style-type: none"> • observar con detenimiento las imágenes del libro, mientras escuchan su lectura en voz alta. • realizaran preguntas en voz alta para que el estudiante que deseen pueda participar de ellas. • Realizar lectura con los estudiantes y responderán el siguiente la ficha de trabajo 9. 	<ul style="list-style-type: none"> • Proponer a los niños que imaginen como sería su amigo imaginario ideal. • Dibujar el posible amigo el cual lo dotaran de personalidad y de ciertas características • Realizar un cuento en donde involucren a su amigo imaginario. Ficha de trabajo 9. • Realizar exposición del cuento y la descripción de su amigo imaginario.

León y Beto, Simón James

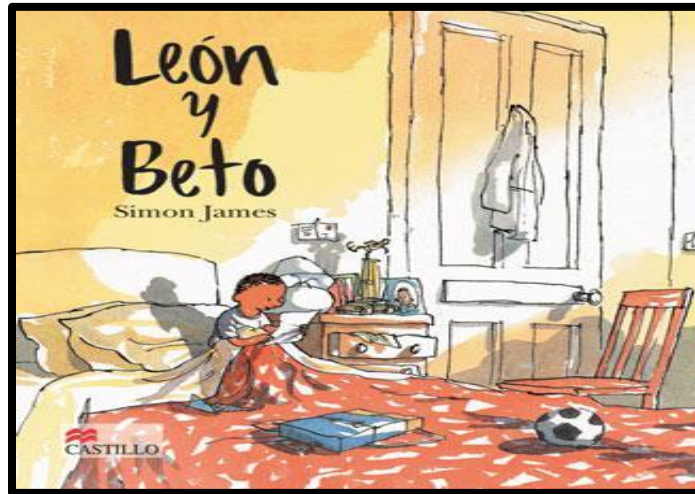
http://www.masquelibros.com.mx/docs/fichas/1/Leon_y_Beto/leonybeto.pdf

7.6 PLAN DE ACCIÓN. SESION 4: Y, ¿SI COMPARO CON MIS VIVENCIAS?

7.6.1 Actividad de apertura. Para dar inicio a la sesión se les mostró a los estudiantes la portada del libro “León y Beto” de Simón James.

Se indagó acerca de la portada con preguntas literales, inferenciales y críticas. Para la ejecución de las preguntas de tipo literal se tuvo en cuenta que aquellas respondieran a la decodificación básica de la información suministrada por la imagen (quienes son los personajes, donde ocurren los hechos, de que trata la historia, ...). En cuanto a las preguntas inferenciales, se trata que los estudiantes por medio de ellas puedan realizar hipótesis e ir más allá de los que las palabras expresan. Por tal motivo se busca reconocer la actitud de los personajes, establece relaciones entre una secuencia de acciones anticipando y retomando la información dada en el texto. En cuanto las preguntas dirigidas al nivel crítico se tratan de que el estudiante logre desarrollar habilidades que fortalezcan el pensamiento crítico como el que se hace al recordar, organizar, clasificar y clarificar el problema que se pretende resolver y realizar una retroalimentación y evaluación de la situación. A partir de estas preguntas los estudiantes podrán lograr hacer inferencias y descubrir información clave de la lectura de imagen.

Imagen 7. Portada del libro "León y Beto"



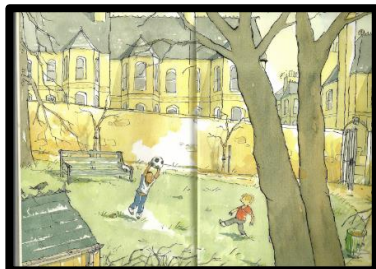
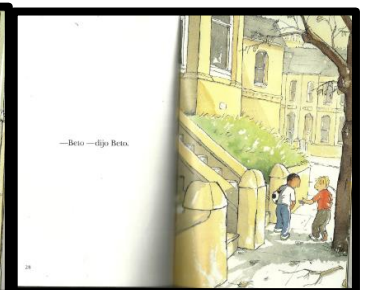
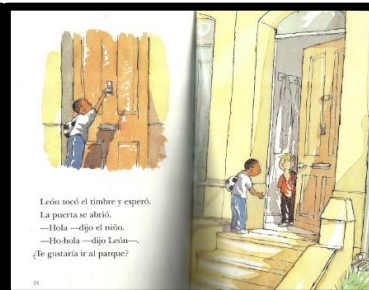
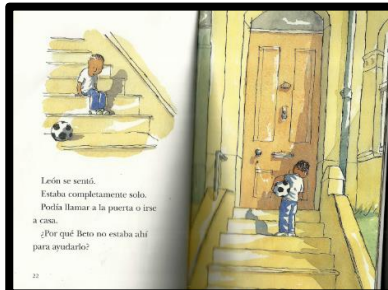
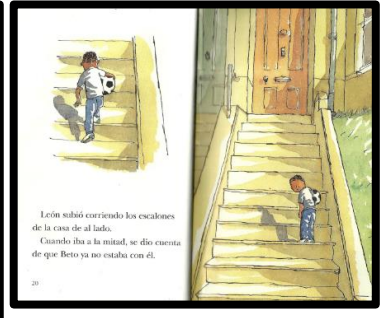
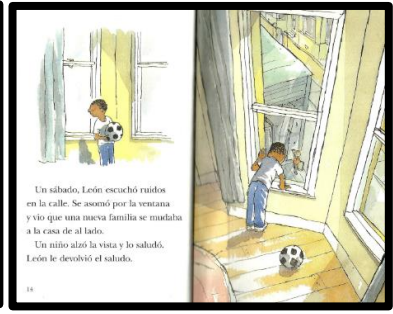
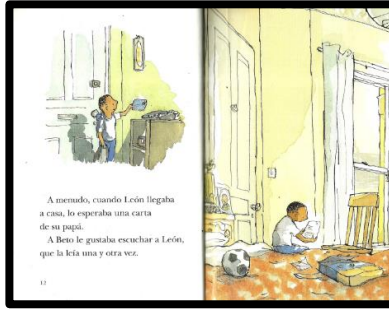
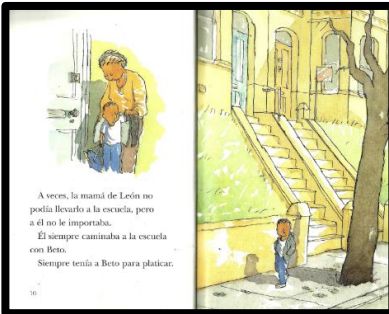
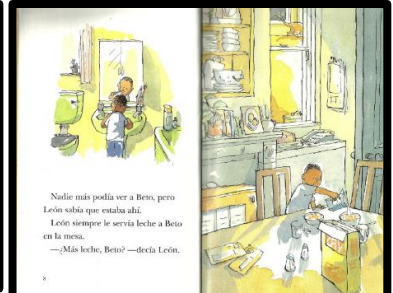
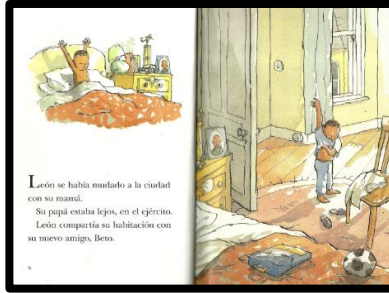
Fuente: JAIMES, Simón.

Las preguntas que se realizaron a partir de la imagen, en las que pueden responder diversas preguntas, con el fin de hacer procesos de anticipación e inferencias a partir de la portada del cuento. Estos procesos facilitan la comprensión.

- ¿Quién será el personaje, León o Beto?
- ¿Qué estará leyendo el personaje que se encuentra en la cama?
- ¿Cuál crees que es el deporte favorito del personaje?
- ¿Dónde estará el otro personaje ya sea León o Beto?
- ¿Qué estado de ánimo presenta el personaje?

7.6.2 Actividad de desarrollo. Continuando la secuencia de actividades se dio inicio a observar con detenimiento las imágenes del libro, mientras escuchan su lectura en voz alta.

Imagen 8. libro “León y Beto”



De acuerdo al texto se realizaron preguntas en voz alta para que el estudiante que desearan participar de ellas. Las preguntas son las siguientes

- En que se parece y se diferencia la primera y la última ilustración del libro. (esta pregunta la responderán en el tablero)
- Pueden señalar donde está el amigo imaginario de León en cada página.
- ¿Cómo es la relación de León y sus papás?
- ¿Qué les parece la nueva ciudad de León? ¿les gustaría vivir allí?
- ¿Cómo es la vida diaria de León?

De acuerdo con la lectura los estudiantes respondieron la siguiente ficha de trabajo 9.

Cuadro 29. Ficha de trabajo 9

PREGUNTAS	RESPUESTAS
1. ¿Por qué León es el único que puede ver a Beto?	
2. ¿en qué momentos cambia el estado de ánimo de León?	
3. ¿Cómo es Beto, el amigo invisible de León? ¿Dónde duerme? ¿Puede hablar con León?	
4. ¿Cómo creen que León conoció a Beto, su amigo invisible?	

PREGUNTAS	RESPUESTAS
5. ¿Sabe la mamá de León que Beto existe, o es un secreto?	
6. ¿Adónde creen que se fue Beto cuando León conoció a Beto, el vecino?	
7. ¿Creen que León y Beto (su amigo invisible) siguieron siendo amigos después de que León se hizo amigo de Beto, el vecino?	
8. ¿Creen que Beto en verdad existe o que León se lo imaginó? Y si se lo imaginó, ¿por qué creen que lo hizo?	
9. ¿Por qué Beto, el invisible, desapareció cuando apareció Beto, el vecino?	
10. ¿Creen que Beto, el amigo imaginario, y Beto, el vecino, son el mismo, o son distintas personas?	
11. ¿Existen los amigos invisibles?	

PREGUNTAS	RESPUESTAS
12. ¿Es mejor tener amigos que todos puedan ver, o amigos invisibles, o de los dos?	
13. ¿Creen que Beto, el vecino de León, también haya tenido un amigo imaginario antes de conocer a León?	



Fuente: Autora.

Actualmente, las familias tienden a cambiar de domicilio con mucha frecuencia. Por esta razón se indagó con los alumnos si alguno de ellos se ha mudado de barrio o de ciudad. En ese caso se le pidió que realizaran un conversatorio con sus compañeros de cómo fue su experiencia.

- ¿Qué sintieron?
- ¿hicieron nuevos amigos pronto?
- ¿Qué extrañan del lugar en donde solían vivir?
- ¿Qué les parece el nuevo lugar donde viven?
- ¿encuentran que la situación de León es similar a la de ellos?

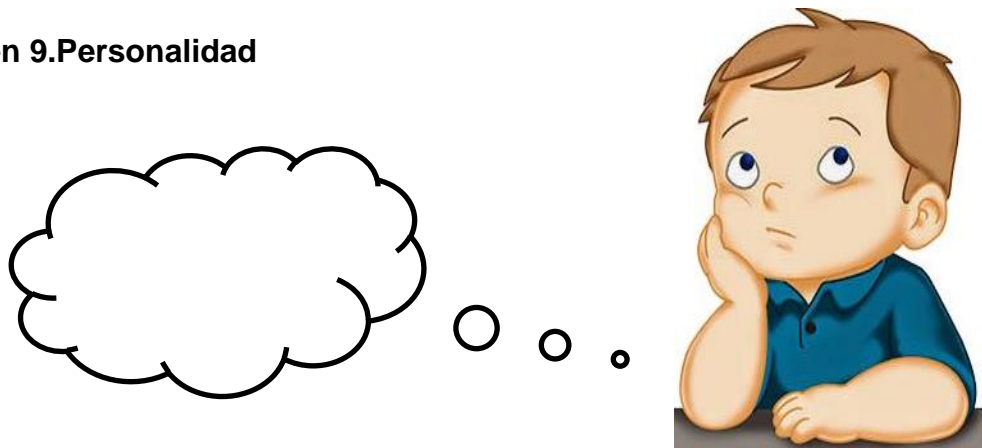
7.6.3 Actividad de cierre. Se puso a los niños que imaginen como sería su amigo imaginario ideal. Una vez que lo hicieron hecho, los alumnos lo dibujaron, lo dotaron de personalidad y de ciertas características que consideraron importantes en un amigo, también realizaron un cuento en donde tendrán como personaje principal el amigo imaginario creado. El ejercicio de escritura del cuento se realizó confirmar que los estudiantes se hubiesen apropiado de la superestructura de este tipo de texto. Si bien es cierto que este proyecto se enfocó en la comprensión de lectura, se consideró pertinente que los estudiantes desarrollaran pequeñas actividades con

el fin de no descuidar la producción textual, teniendo en cuenta que se propende por la integración de los factores que se establecen en los Estándares Básicos de Aprendizaje. Adicionalmente, la propuesta de intervención debió articularse con el plan de área y los tiempos establecidos en la institución.

Ficha de trabajo 10

Crea a tu amigo imaginario, le darás personalidad y características que tu consideres que debe tener un buen amigo.

Imagen 9. Personalidad



ESCRIBE COMO SERÁ SU PERSONALIDAD:

Al terminar la actividad, se realizó una exposición que tuvo en cuenta el lenguaje apropiado del estudiante, las anécdotas a contar con su personaje, la veracidad de la información dada, el interés para comunicarle a sus compañeros la experiencia y el por último el manejo del tiempo.

Cuadro 30. Sesión N°5.

SESIÓN No 5		
NOMBRE Y, ¿será que todos somos iguales?	Esta sesión se realizó a partir de la lectura: “Rosa Caramelo” de Adela Turín	
Objetivo de la sesión: Evaluar las competencias adquiridas en la construcción, análisis y reflexión aplicada al cuento.	Esta actividad se basa en la <i>“Rosa Caramelo” de Adela Turín</i> . Durante esta etapa se busca que el estudiante logre hacer conexiones entre las ideas previas y la lectura del nuevo texto ya que esto permite que el lector identifique la información suprimida para elaborar la representación mental del texto, y lograr extraer la información que se encuentra implícita en el texto y la relacione con la que ya se encuentra explícita en el mismo. Se pretende con esta sesión que los estudiantes desarrollen habilidades como la identificación, creación y personificación de los personajes de la historia, con el objetivo de reconocer las características de cada uno de los personajes y de tomar posición frente a la situación planteada en el texto.	
ESTANDARES DE COMPETENCIAS		
<ul style="list-style-type: none"> ● Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto. 		
LECTURA CRITICA		
<ul style="list-style-type: none"> ● Reconozco, en los textos literarios que leo, elementos tales como el tiempo, espacio, acción, personajes. ● Propongo hipótesis predictivas acerca de un texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción. ● Relaciono las hipótesis predictivas que surgen de los textos que leo, con su contexto y con otros textos, sean o no literarios. 		
ACTIVIDADES DE APERTURA	ACTIVIDADES DE DESARROLLO	ACTIVIDADES DE CIERRE

SESIÓN No 5

- observen la portada del libro y que predigan de qué creen que va a tratar la historia.
- Se realizaran preguntas relacionadas con las características presentadas en la portada.
- Dividir en tablero en dos y escribir el nombre de los colores rosado y azul.
- Se le darán diversos objetos y lo relacionarán con el color que está en el tablero.
- identificar el significado que le dan los niños al uso de los colores y su definición de género.

- Leer el cuento en voz alta, con pausas, para mostrar las imágenes y al terminar cada una de ellas se les pedirá que hagan predicciones sobre lo que va a ocurrir a continuación.
- Detallar cada una de las ilustraciones, especialmente donde la del jardín con vallas.
- Mencionar cada uno de los aspectos de la imagen.
- Realizar la ficha de trabajo 11.
- Análisis de algunas preguntas de forma aleatoria.

- Crear un pequeño álbum de los personajes femeninos de los cuentos tradicionales como contemporáneos a partir de las imágenes puestos en el tablero.
- incluir comentarios del porque eligieron a esos personajes y escribir una característica personal de ese personaje.

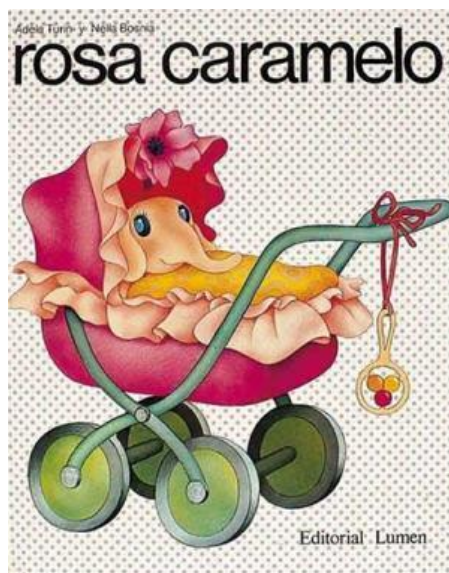


Rosa Caramelo de Adela Turín

7.7 PLAN DE ACCIÓN. SESION 5: Y, ¿SERÁ QUE TODOS SOMOS IGUALES?

7.7.1 Actividad de apertura. Para dar inicio a esta sesión se les pidió a los estudiantes que observen la portada del libro y que predigan de qué creen que va a tratar la historia con el objetivo de ver como relaciones la imagen del cochecito, el tetero. Se les preguntó:

Imagen 10. Portada del libro “Rosa Caramelo”



Fuente: TURIN, Adela y BOSNA, Nelly

- ¿Qué no puede decir la portada?
- ¿Qué animal está dentro del coche?
- ¿Qué elementos conocemos?
- ¿Cuál es el color que predomina?
- ¿hay alguna relación con el título?

Luego de haber terminado las preguntas, el tablero se dividió en dos y se escribió el nombre de estos dos colores: azul y rosado, se les entregó diferentes objetos

tanto de uso femenino como de uso masculino, luego, pasaron al tablero a pegar cada uno de esos objetos relacionándolos con el color.

Esta actividad se realizó con el fin de identificar el significado que le dan los niños al uso de los colores y su definición de género.

7.7.2 Actividad de desarrollo. Se le dio inicio a la lectura del cuento, se leyó en voz alta, con pausas, para mostrar las imágenes y al terminar cada una de ellas se les pedirá que hagan predicciones sobre lo que va ocurrir a continuación.

“ROSA CAMELO”

Adela Turín

Había una vez en el país de los elefantes... una manada en que las elefantas eran suaves como el terciopelo, tenían los ojos grandes y brillantes, y la piel de color rosa caramelo. Todo esto se debía a que, desde el mismo día de su nacimiento, las elefantas sólo comían anémonas y



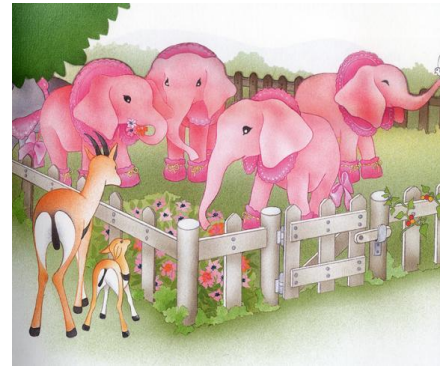
peonias. Y no era que les gustaran estas flores: las anémonas- y todavía peor las peonias- tienen un sabor malísimo. Pero eso sí, dan una piel suave y rosada y unos ojos grandes y brillantes. Las anémonas y las peonias crecían en un jardincillo vallado. Las elefantitas vivían allí y se pasaban el día jugando entre ellas y comiendo flores. “Pequeñas”, decían sus papás, “tenéis que comeros todas las peonias y no dejar ni sola anémona, o no os haréis tan suaves como vuestras mamás, ni tendréis los ojos grandes y brillantes, y, cuando seáis mayores, ningún guapo elefante querrá casarse con vosotras”. Para volverse más rosas, las elefantitas llevaban zapatitos color de rosa, cuellos color de rosa y grandes lazos color de rosa en la punta del rabo. Desde su jardincito vallado, las elefantitas veían a sus hermanos y a sus

primos, todos de un hermoso color gris elefante, que jugaban por la sabana, comían hierba verde, se duchaban en el río, se revolcaban en el lodo y hacían la siesta debajo de los árboles. Sólo Margarita, entre todas las pequeñas elefantas, no se volvía ni un poquito rosa,



por más anémonas y peonias que comiera. Esto ponía muy triste a su mamá elefanta y hacía enfadar a papá elefante. “Veamos Margarita”, le decían, “¿Por qué sigues con ese horrible color gris, que sienta tan mal a una elefantita? ¿Es que no te esfuerzas? ¿Es que eres una niña rebelde? ¡Mucho cuidado, Margarita, ¡porque si sigues así no llegarás a ser nunca una hermosa elefanta!” Y Margarita, cada vez más gris, mordisqueaba unas cuantas anémonas y unas pocas peonias para que sus papás estuvieran contentos. Pero pasó el tiempo, y Margarita no se volvió de color de rosa. Su papá y su mamá perdieron poco a poco la esperanza de verla convertida en una elefanta guapa y suave, de ojos grandes y brillantes. Y decidieron dejarla en paz. Y un buen día, Margarita, feliz, salió del jardincito vallado. Se quitó los zapatitos, el cuello y el lazo color de rosa. Y se fue a jugar sobre la hierba alta, entre los árboles de frutos exquisitos y en los charcos de barro. Las otras elefantitas la miraban desde su jardín. El primer día, aterradas. El segundo día, con desaprobación. El tercer día, perplejas. Y el cuarto día, muertas de envidia. Al quinto día, las elefantitas más valientes empezaron a salir una tras otra del vallado. Y los zapatitos, los cuellos y los bonitos lazos rosas quedaron entre las peonias y las anémonas. Después de haber jugado en la hierba, de haber probado los riquísimos frutos y de haber comido a la sombra de los grandes árboles, ni una sola elefantita quiso volver nunca jamás a llevar zapatitos, ni a comer peonias o anémonas, ni a vivir dentro de un jardín vallado. Y desde aquel entonces, es muy difícil saber viendo jugar a los pequeños elefantes de la manada, cuáles son elefantes y cuáles son elefantas, ¡¡Se parecen tanto!!

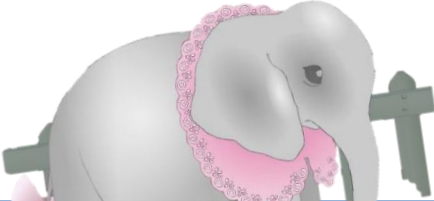
Nos fijamos detalladamente en la ilustración del jardín con vallas de las elefantas donde están encerradas y los animales por fuera en libertad. Se mencionaron cada uno de los aspectos que aparecen en las imágenes y se les irán dando claves para responder el siguiente cuestionario.



Se comentó cada uno de los detalles de las imágenes con las preguntas de la ficha de trabajo 11 Se realizará un análisis de algunas preguntas.

Cuadro 31. Ficha de trabajo 11

PREGUNTAS	RESPUESTAS
1. ¿Qué piensas de Margarita?	
2. ¿Cómo es Margarita al principio de la historia?	
3. ¿puedes decir que Margarita es diferente al resto de elefantas? ¿por qué?	
4. Margarita comía flores, pero no se volvía rosa ¿crees que ella estaba triste porque quería	

PREGUNTAS	RESPUESTAS
realmente se una rosa?	
5. ¿la madre de Margarita estaba disgustada?	
6. ¿Por qué estaba enfadado el papá de Margarita?	
7. ¿Cómo hacía sentir a Margarita las prendas que llevaba puesta?	
8. ¿crees que las otras elefantitas estaban cómodas con sus prendas y con su color rosa?	
9. Crees que es justo que las elefantes varones estuvieran libres y la elefantitas estuvieran encerradas? ¿Por qué?	
10. ¿Por qué crees que Margarita decidió irse de encierro? ¿crees que su decisión fue valiente?	
11. ¿Por qué al principio las otras elefantas no están de acuerdo y luego tienen envidia y al final todas salen del encierro y se juntan a Margarita?	

PREGUNTAS	RESPUESTAS
12. ¿consideras que los niños y las niñas deben jugar juegos diferentes?	

7.7.3 Actividad de cierre. Para dar final a la sesión se les pidió a los estudiantes que crearan un diccionario pequeño de los personajes femeninos de los cuentos tradicionales como contemporáneos a partir de las imágenes puestas en el tablero.



También deberán incluir comentarios del porque eligieron a esos personajes. Escribieron una característica personal de esos personajes, por ejemplo:

- ¿Por qué lo elegiste?
- ¿Qué es lo que más te gusta de ese personaje?
- ¿Alguno de los personajes que escogiste tiene un parecido al de Margarita?

Socializa el álbum con sus compañeros y las respuestas a las preguntas mencionadas anteriormente. Estas preguntas estaban orientadas a profundizar el nivel inferencial y crítico, porque permitieron reconocer la actitud de los personajes frente a la situación presentadas en el texto, logrando así contrastar algunos objetos y buscando aspectos comunes y diferentes frente a los hechos que generaron polémica en la historia. Aquí también se lograron hacer deducciones e interpretaciones de varios elementos del contexto, de la cultura y de los presaberes. En cuanto a las preguntas orientadas al análisis crítico, las preguntas fueron detonantes para realizar un debate frente a situaciones que presentan los mismos estudiantes en cuanto al juego igualitario y las relaciones entre pares. Esta exposición de hechos permitió que los estudiantes defendieran o explicaran su posición frente a situaciones de su contexto.

Cuadro 32. Sesión N°6 Cierre

SESIÓN No 6- CIERRE	
NOMBRE: Y, ¿si con mi lectura convenzo?	Esta sesión se realizará con cuentos escogidos de la colección semilla disponible en la Institución.
Objetivo de la sesión: Valorar el contenido del texto para motivar a los compañeros a realizar la lectura del dicho texto expuesto.	Esta actividad se basa en lectura de diferentes cuentos. Cada estudiante se le asignará un cuento que deberá leer con mucha dedicación. Durante esta etapa última etapa se busca que el estudiante logre convencer a sus compañeros de la importancia que tiene su cuento sin leérselo con el objetivo de que su compañero se encuentre motivado a leer el cuento que el compañero expuso. Con esta actividad se pretende que los estudiantes desarrollen habilidades como la identificación, creación y personificación de los personajes de la historia.
ESTANDARES DE COMPETENCIAS	
<ul style="list-style-type: none"> ● Elaboro hipótesis de lectura acerca de las relaciones entre los elementos constitutivos de un texto literario, y entre éste y el contexto. 	

SESIÓN No 6- CIERRE

LECTURA CRITICA

- Reconozco, en los textos literarios que leo, elementos tales como el tiempo, espacio, acción, personajes.
- Propongo hipótesis predictivas acerca de un texto literario, partiendo de aspectos como título, tipo de texto, época de la producción.
- Relaciono las hipótesis predictivas que surgen de los textos que leo, con su contexto y con otros textos, sean o no literarios.

ACTIVIDADES DE APERTURA	ACTIVIDADES DE DESARROLLO	ACTIVIDADES DE CIERRE
<ul style="list-style-type: none">● Darles a conocer el objetivo de la actividad y el propósito que se quiere lograr para su permanencia en la actividad escolar.● Explicar a los estudiantes la metodología de la actividad y dar las indicaciones respectivas.● Formar grupos de tres estudiantes el cual se les asignará un cuento de la Colección Semilla.	<ul style="list-style-type: none">● Leer el texto en equipo, deberán elegir un lugar de la Institución donde puedan realizar la actividad.● Realizar ficha de trabajo 12, de acuerdo al cuento leído.	<ul style="list-style-type: none">● Entregar material para diseñar un posible escenario o personificación de los personajes (mascaras, antifaces...)● Socialización del cuento por parte de los estudiantes.

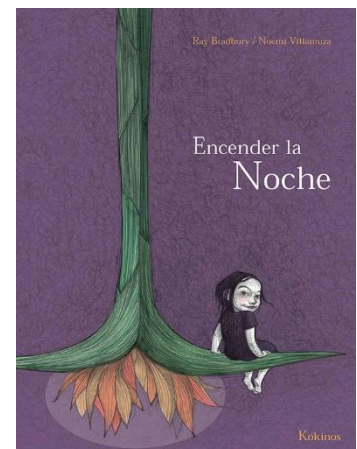
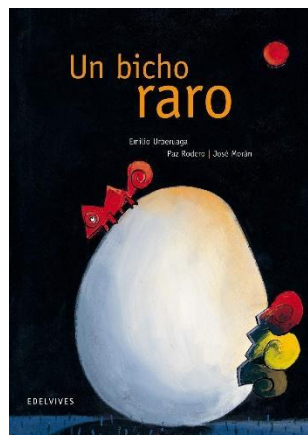
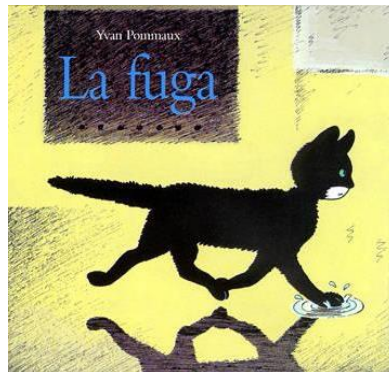
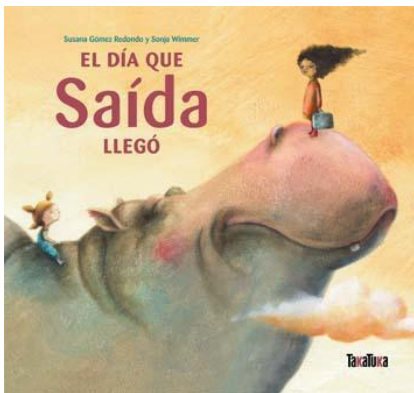
- El día que Saída llegó de Susana Gómez Redondo. Colección Semilla
- La fuga de Yvan Pommaux. Colección Semilla

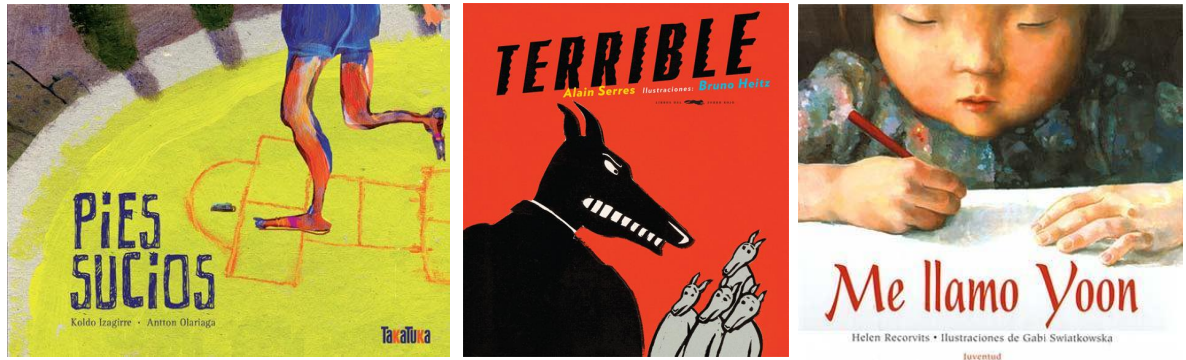
- Pero ¿Dónde está ornicar? De Gérald Stehr. Colección Semilla
- El arbolito enano de Humberto Jarrin. Colección Semilla
- Un bicho raro de Emilio Uberuaga. Colección Semilla
- Encender la noche de Ray Bradbury. Colección Semilla.
- Pies sucios de Kaldo Izagirre. Colección Semilla.
- Terrible de Alain Serres. Colección Semilla.
- Me llamo Yoon de Helin Recorvits. Colección Semilla.

7.8 PLAN DE ACCIÓN. SESIÓN 6: “Y SI CON MI LECTURA CONVENZO”

7.8.1 Actividad de apertura. Los estudiantes organizados en equipos de tres se les asignaron un cuento de la Colección semilla. Ya formados en grupos se les dijo el propósito de la actividad y se les dará las instrucciones que estarán descrita en cada uno de los momentos de la sesión.



Los libros que se les asignaran a los estudiantes son:





7.8.2 Actividad de desarrollo. Ya asignado cada libro, buscaron un lugar en donde pudieran realizar una lectura grupal. Se les recomendó a los estudiantes que tengan en cuenta todos los aspectos y características de los cuento (personajes, orden cronológico, hechos...) luego de manera individual se les entregará la ficha de trabajo 12 que deberán responder y prepararla para la socialización.

Imagen 11. Ficha de trabajo 12

	<p>FICHA DE TRABAJO (nivel 12) Universidad Industrial de Santander Institución Educativa Camillo Torres Restrepo Uic. Laura Cristina Alvarez Ospina</p>	
<p>NOMBRE: _____ GRADO: _____ EDAD: _____</p>		
<h2 style="margin: 0;">FICHA DE LECTURA</h2>		
<p>TÍTULO DEL LIBRO: _____</p>		
<p>AUTOR/A: _____</p>		<p>Autor/a de las imágenes</p>
<p>EDITORIAL: _____</p>		<p>Nº PAGINAS: _____</p>
<p>HAZ UN BREVE RESUMEN</p> <div style="border: 1px solid black; height: 80px; width: 100%;"></div>		
<p>PERSONAJES</p> <p>PROTAGONISTA/S: _____</p>		<p>¿QUÉ ES LO QUE MAS TE HA GUSTADO?</p>
<p>RESTO DE PERSONAJES: _____</p>		<div style="border: 1px solid black; height: 100px; width: 100%;"></div>
<p>VALORO DEL 1 AL 10</p> <div style="display: flex; justify-content: center; gap: 10px;"> ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ </div>		

¿LO RECOMENDARÍAS ¿POR QUÉ?

HAZ UN DIBUJO

7.8.3 Actividad de cierre. A cada uno de los grupos se les entregó material para que diseñaran elementos representativos de cada uno de los cuentos, el objetivo de esta actividad es que los estudiantes logren establecer la información externa del texto (autor, autor de ilustraciones, número de páginas...) y la información interna (personajes, hechos, lugar, tiempo...) del cuento y convencer a sus compañeros de porque deben leerse ese cuento.

Adaptación de la propuesta para desarrollar una secuencia didáctica fundamentada en Ángel Díaz Barriga⁸⁹

7.9 ANÁLISIS DE SESIONES/ INTERVENCIONES

Para realizar el análisis de cada una de las sesiones propuestas en la secuencia didáctica, se hizo necesario utilizar como instrumento el diario de campo. Este instrumento permitió que el investigador realizara un análisis y reflexión de la realidad que se viven en las aulas de clase, de las experiencias de los participantes y de los comportamientos reales en situaciones naturales.

Cuadro 33. Instrumento Diario de Campo

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA INSTRUMENTO DIARIO DE CAMPO			 
FECHA: 23 de octubre	AREA: LENGUAJE	GRADO: cuarto	
HORA DE INICIO: 7:00 am	HORA DE FINALIZACIÓN: 11:30 am	LUGAR: I.E Camilo Torres Restrepo	
OBSERVADOR: Laura Cristina Álvarez Ospino			
OBJETIVO: Desarrollar estructuras y herramientas que favorezcan la elaboración de inferencias y anticipación de la lectura a través los conocimientos previos.		SESIÓN: 1	

⁸⁹ Tomado de: <http://es.calameo.com/read/002608551b2ac57824a92>

DESCRIPTOR	REFLEXION
<p>ACTIVIDAD DE APERTURA</p> <p>Para darle inicio a la sesión la docente investigadora comunica a los estudiantes el propósito de las actividades que se van a realizar en los próximos días, les comunica que los cuentos que se van a trabajar los pueden encontrar al alcance de ellos, ya que son cuentos que son sacados de la colección semilla. La actividad se realiza en el espacio de la sala de informática debido a que ese día el salón no se encontraba en óptimas condiciones debido a la lluvia. Seguidamente, la docente inicia con la lectura del primer cuento “de verdad que no podía” de Gabriela Kelseman y Noemi Villamuza, para dar apertura a la línea de secuencia de las actividades la docente muestra por medio de diapositivas la imagen de la portada del cuento y su respectivo título, los estudiantes la observa y le pregunta a los alumnos que personajes se encuentran en la diapositiva, de igual forma le pregunta ¿el conejo está vivo?</p> <p>Algunos estudiantes afirman:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que no está vivo. 2. Que es un peluche con el que duerme el niño. <p>También se les preguntó acerca del título ¿Qué creen ustedes que no podía hacer el niño? Los estudiantes responden:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Que el niño está asustado 2. Que el niño está arrojándose. 3. Que tiene puesta la ropa de pijama. 4. Que no puede dormir. 5. Que no puede jugar. <p>De acuerdo a la portada del cuento, la docente entregó la primera ficha de trabajo de la secuencia (Anexo 1). La docente le das las indicaciones para realizar la ficha y les dice que es de acuerdo a lo que vieron en la portada del texto.</p> <p>Lo estudiantes dieron respuesta a las preguntas en la ficha de trabajo 1.</p> <p>TOMADO DE LA FICHA DE TRABAJO</p>	<p>Es de gran importancia comunicarle a los estudiantes cual va hacer los objetivos de las actividades a realizar y cuál será su participación en ella, con el objetivo de que le den mayor relevancia a lo que van a realizar.</p> <p>La actividad de indagación de pre saberes fue oportuna para este momento de la secuencia, ya que en los estudiantes se pudo evidenciar los diferentes puntos de vistas y la emisión de juicios frente a las diferentes preguntas planteadas.</p> <p>Los estudiantes emitieron juicios de acuerdo a las preguntas realizadas en la ficha de trabajo, su aproximación a la lectura de cuento fue apropiadas de</p>

<p>Se escoge una muestra del 10% de los estudiantes para dar respuesta a las siguientes preguntas:</p> <p>P1: ¿Qué crees que no podía hacer el niño? E2: <i>el niño no podía coser su muñeco.</i> E4: <i>no puede salir y tiene pesadillas.</i> E8: <i>no podía soñar.</i> E9: <i>no podía dormir.</i> E16: <i>yo creo que no podía dormir.</i></p> <p>P2: ¿Qué crees que va hacer el niño? E2: <i>decirles a sus papás que el conejo se descoció.</i> E4: <i>no podía levantarse</i> E8: <i>salir del cuarto a ver lo que pasa.</i> E9: <i>a dormir.</i> E16: <i>yo creo que va hacer, intentar dormir.</i></p> <p>P3: ¿Qué emoción refleja el niño? ¿Crees que esta triste, cansado, asustado? ¿Por qué? E2: <i>triste: porque su conejo se había descosido.</i> E4: <i>triste porque no lo dejan dormir.</i> E8: <i>estada asustado porque tenía miedo que lo asustaran</i> E9: <i>esta asustado por que piensa que lo van asustar.</i> E16: <i>la emoción que refleja es asustado, porque en la imagen muestra cara de asustado.</i></p> <p>P4: ¿Cómo esta vestido el niño? ¿Por qué? E2: <i>esta vestido de pijama: porque estaba en la habitación y su conejo se le descocio.</i> E4: <i>en pijama porque ya esta cansado y ba a dormir.</i> E8: <i>estará destido en pillama por que iba a bormir.</i> E9: <i>esta vestido con pijama por que va a dormir.</i> E16: <i>esta vestido en pijama, porque tenía que irse a dormir.</i></p> <p>P5: ¿Qué ira hacer con su conejo? E2: <i>mostrárselo a sus papás porque se le había descosido el conejo.</i> E4: <i>a dormir porque le gusta con el conejo.</i></p>	<p>acuerdo al contexto de la portada del texto.</p> <p>Es importantes que los estudiantes realicen u prelectura del texto, ya que le permite contextualizarlo en el texto, y crear hipótesis de lo que puede decir en el texto.</p> <p>Las respuestas empleadas por los estudiantes van más orientadas a recuperar la información de identificación fácil en el texto, este tipo de proceso es pertinente del nivel literal.</p> <p>Es muy importante el rol que juega el estudiante al momento de participar, esta herramienta propicia en él, el respeto por la palabra del compañero y los aportes que pueden dar.</p> <p>La dificultad que presentan algunos</p>
--	--

<p>E8: <i>adrasarlo porque tenia miedo.</i> E9: <i>habrasar al conejo porque tiene miedo.</i> E16: <i>va hacer con su conejo: de pronto abrazarlo porque tienen miedo.</i></p> <p>Luego de haber respondido las preguntas de la primera ficha de trabajo, la docente investigadora socializa las respuestas con los estudiantes, ellos piden la palabra y dan sus respuestas organizadamente. Los estudiantes formulan distintas hipótesis frente a la portada del libro. Los estudiantes se animan al contestar las preguntas propuestas por la docente pero al mismo tiempo forman desorden y contestan todos al mismo tiempo, se les llama la atención y se les pide más orden y respetar el turno del compañero.</p> <p>La docente les pregunta ¿Qué si ellos duermen con algún objeto para no tener miedo? Algunos estudiantes manifestaron que duermen con su mascota o con un peluche abrazado.</p> <p>ACTIVIDAD DE DESARROLLO</p> <p>La docente les dice a los estudiantes que se preparen para escuchar el cuento atentamente y así poder resolver las hipótesis propuestas en la primera ficha de trabajo, los estudiantes se disponen y escuchan atentamente el cuento, al escuchar al cuento los estudiantes dicen que acertaron las preguntas van manifestando que si respondieron bien. Luego de haber terminado la lectura los estudiantes comparten con sus compañeros las respuestas manifiesta si les quedo bien o les quedo mal.</p> <p>La docente hace una retroalimentación de las preguntas hechas en la primera fase y posteriormente les entrega la segunda ficha de trabajo.</p> <p>Las respuestas siguientes fueron tomadas aleatoriamente del 10% de la muestra. Para realizar esta selección la docente no tuvo en cuenta ningún criterio. La docente investigadora retomo las respuestas de</p>	<p>estudiantes al invertir o confundir algunas palabras se debe posiblemente al procesamiento visual. Aunque hasta cierta edad es normal invertir las palabras, y que si al pasar los años de escolaridad persiste, es recomendable que la docente a cargo, haga el debido proceso de remisión al personal profesional de la institución.</p> <p>Es importante propiciar los espacios de aprendizaje colaborativo, debido a que muy poco se ven evidenciados en este espacio.</p> <p>Es muy importante el rol que juega el estudiante al momento de participar, esta herramienta propicia en él, el respeto por la palabra del compañero y los aportes que pueden dar.</p>
---	--

<p>forma no intencional, dando así la oportunidad de conocer lo dicho por diferentes estudiantes. La ficha de trabajo consistía en dar la secuencia de eventos que le había pasado al protagonista.</p> <p>P1: secuencia se eventos Miedo #1 mosquito gigante. Miedo #2 caerse de la cama. Miedo#3 que se derrita la luna. Miedo#4 viento malo. Miedo#5 miedo de todo.</p> <p>P2: ¿Qué solución le da su mamá? Miedo #1: hacerle un traje. Miedo#2: le da gafas con cristales luminosos. Miedo#3: 10 plumas de ganso y un pato. Miedo#4: un ancla y un paracaídas y una cuerda para escalar montañas. Miedo#5: quedarse al lado de el para que se durmiera.</p> <p>P3. ¿Cuál fue la solución para los miedos de Marc? E25: le quito el armamento anti picaduras. E24: que le quitara todos esos trajes. E17: que la mamá se quedara al lado de Marc para que se durmiera. E16: se sento en la cama de Marc le revolvió el peloy le dijo: querido mio, ya no se como quitarte esos miedos...asi que no pienso moverme de tu lado hasta que tu me lo expliques. E11: se quito todo quedo sin nada asi no tuvo mas miedo.</p> <p>La docente al terminar la actividad realizó una socialización sobre el cuento y volvió hacer una lectura de él, para que cada uno de los estudiantes revisara si lo hizo adecuadamente. La docente investigadora les entrega un librito pequeño para que ellos desde ahí puedan seguir la lectura del cuento. Se hizo las pausas en cada uno de los miedos y se fueron respondiendo</p>	<p>Es importante propiciar los espacios de aprendizaje colaborativo, debido a que muy poco se ven evidenciados en este espacio.</p> <p>Los estudiantes manifestaron mucho agrado por la lectura, pudieron descubrir si sus hipótesis eran falsas o verdaderas. Sus argumentos en cuanto a sus respuestas fueron apropiadas y las comparaciones se prestaron para realizar retroalimentación de los sucesos.</p> <p>La importancia de la retroalimentación en las actividades posteriormente hechas ayuda al estudiante a tener activa la información adquirida.</p> <p>La mayoría de los estudiantes respondieron correctamente la secuencia De eventos dichas en el cuento.</p>
---	--

<p>cada una de las preguntas. Los estudiantes participaron activamente de cada una de las preguntas, fueron ordenados al momento de contestar y respetaron la palabra y el turno de sus compañeros.</p> <p>ACTIVIDADES DE CIERRE</p> <p>La docente propone una última actividad de clase la cual consistió en que los estudiantes escribirán cuáles son sus miedos y el porqué de ellos.</p> <p>De esta actividad se toma una muestra aleatoria.</p> <p>P1: ¿a qué le tienes miedo? Escribe 5 cosas a las que le tengas miedo.</p> <p>E26: a las brujas, a los muñecos, a zatanas.</p> <p>E17: oscuridad, estar solo, al agua</p> <p>E16: las brujas, arañas, a que mi papa y mi mama se mueran.</p> <p>E10: a la oscuridad, a las tarántulas, a las culebras, a las brujas.</p> <p>E3: a las brujas, al ratón, al demonio, a las cucarachas.</p> <p>P2: ¿por qué?</p> <p>E26: brujas, porque una bes le jaloron los pies y en la mañana estaba debajo de la cama. Muñecos, porque una bes un muñeco me asusto y tenía un cuchillo. A zatanas, por que una bes se llebo a mi prima y ami.</p> <p>E17: oscuridad, vi sombras ezipelusnante y se mueven. Estar solo, un dia estaba solo y sentía escalofríos. El agua, un dia en lo profundo y con saltar pude respirar.</p> <p>E16: bruja, porque mi prima me coloco un video y ahí le cogi miedo. Arañas, porque un dia una araña se me acerco cuando estaba jugando. A que mi mamá y papá mueran, porque un dia soñé que a mi papá se lo llevaron a la cárcel y ahí lo mataron.</p> <p>E10: a la ocuridad, porque yo estaba solo en el baño y luego vi a una persona caminando. A las tarantulas, porque yo estaba en el vallo y estaba asien lilli desde ahí les coji miedo. Culebras, porque un dia yo estaba en la moto de mis papá y casi me muerde una culebra.</p>	<p>El estudiante evidencia la capacidad de relacionar un evento con un acontecimiento y las posibles soluciones a la problemática planteada.</p> <p>En esta actividad no se pudo evidenciar tanto el proceso de la lectura crítica, debido a que no se asumió una posición frente a la situación planteada, pero si se hizo énfasis a la lectura inferencial, dado que el estudiante logro generar inferencia frente las posibles hipótesis generada por ellos. Aunque la lectura crítica debería ser lo más relevante en estas actividades, para llegar a ella se hace necesario que los estudiantes realicen actividades de inferencia para que puedan llegar a la lectura crítica ya que ambos procesos depende uno del otro.</p>
--	--

<p>Brujas, porque un día a mí me contaron y desde ahí les cogí miedo.</p> <p>E3: bruja, porque me persiguió. Ratón, porque me mordió. Al demonio, porque me apagó el televisor. A la cucaracha, porque yo la estripe.</p> <p>P3: ¿Cómo podemos vencer ese miedo?</p> <p>E26: poniéndole sal a la puerta y se le pega con un garrote. A los muñecos regalándolos y a zatanas orando.</p> <p>E17: a la oscuridad llevando una linterna, a estar solo inventando un muñeco y al agua, metiéndome en aguas poco profundas.</p> <p>E16: orando y enfrentándolos.</p> <p>E10: olvidándolo.</p> <p>E3: olvidándolo.</p> <p>P4: ¿Qué crees que haría la mamá de Marc para ayudarte con ese miedo?</p> <p>E26: vencer mi miedo, jugando con ellos y no ir al parque.</p> <p>E17: me diera una linterna, dándole un conejito y ponerme un salvavidas o un flotador.</p> <p>E16: estando conmigo, dándome una cosa para espantarlas y acariciándome para olvidarlo.</p> <p>E10: mi mamá me pusiera un luis nocturna, fumigala, matarlas y tirarle piedras.</p> <p>Al finalizar la actividad los estudiantes expusieron uno de sus miedos y contaron pequeñas experiencias que se les había presentado y el porqué de sus miedos.</p> <p>La sesión se concluye y se les da las gracias a los estudiantes por su comportamiento en clase.</p>	<p>De acuerdo a las respuestas dadas por los estudiantes se logra evidenciar que son influenciados directamente por las características de su contexto, dando así a conocer los temores infundados basados en creencias populares propias del folclor de la zona.</p> <p>Durante la solución de la ficha de trabajo se pudo evidenciar un ambiente de participación e interacción entre los estudiantes, observándose un buen desempeño en los procesos de reflexión e interpretación.</p> <p>Presentar a los estudiantes actividades que despierten agrado, ayuda a que los estudiantes relacionen sus propias experiencias con lo presentado en clase.</p>
--	--

	Los estudiantes deben comprender que no todos pueden opinar al mismo tiempo, pero se les reconoce la voluntad de la participación activa y continua.
--	--

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA INSTRUMENTO DIARIO DE CAMPO			 
FECHA: 26 de octubre	AREA: LENGUAJE	GRADO: cuarto	
HORA DE INICIO: 6:30 AM	HORA DE FINALIZACIÓN: 11:46 AM	LUGAR: I.E Camilo Torres Restrepo	
OBSERVADOR: Laura Cristina Álvarez Ospino			
OBJETIVO: Comparar los puntos de vista creada por los personajes y realizar inferencias del cuento de acuerdo al análisis del estudiante.		SESIÓN: 2	
DESCRIPTOR		REFLEXION	
La docente da un saludo de inicio a sus estudiantes y les dice que van a trabajar una segunda sesión, también les dice que van a trabajar con un cuento que la mayoría ya conoce. Para dar inicio a la sesión la maestra le muestra a los estudiantes el título del cuento “caperucita tal como se la contaron a Jorge” de Luis María Pesceti, la maestra le pregunta a los estudiantes que si ellos conocen el cuento de Caperucita Roja, los estudiantes en su mayoría afirman que sí, también les ayuda a recordar cuales eran los personajes. La docente les hace entrega de una ficha de trabajo a los estudiantes y le dice cuáles son las actividades que deben desarrollar, algunos estudiantes manifiestan que no se saben la historia y otros que no la recuerdan, así		Es importante decirle a los estudiantes cual es el objetivo de las actividades que van a realizar. Los estudiantes muestran interés por la actividad a realizar y sobre todo al saber el nombre del cuento,	

que la maestra les dice un poco de la historia para que los niños traten de recordar o tengan una idea de lo que van hacer. La docente les explica lo que deben hacer en la ficha de trabajo y les recuerda un poco de los hechos de la historia. La docente les llama la atención porque vienen sin material para trabajar en clase.

La docente vuelve y les explica lo que deben realizar en la ficha de trabajo y lo que deben hacer en la segunda parte de la historia. Algunos estudiantes manifiestan que no saben dibujar, la docente les dice que no importa como ellos lo puedan hacer. Les recuerda lo que deben marcar la hoja apenas se la entregan debido a que muchos estudiantes no la marcan.

Los estudiantes preguntan ¿Cuántos años tenía Caperucita Roja? La docente les dice que de acuerdo a las características de ella le colocaran una edad, algunos niños dicen que 8, otros que 1.

Mientras los estudiantes terminan realizan la actividad la docente les hace acompañamiento, algunos estudiantes realizan la actividad muy rápido.

Para realizar un análisis de la actividad la docente toma un 10% de la muestra aleatoria de los estudiantes para observar si los estudiantes se acercaron a la historia de Caperucita Roja.

Conversión de evaluación:

E: excelente B: bueno R: regular M: mal

Estudiante	CARACTERISTICAS DEL CUENTO			
	Personajes	Sucesos	Tiempo	estructura
E26	R	R	R	B
E24	B	E	E	E
E20	R	R	M	M
E17	B	E	E	E
E12	B	B	B	B

muestran disposición para realizar la primera actividad de comprensión.

La maestra se ve obligada a contarles algunos hechos de la historia debido a que algunos estudiantes no se la sabían, y para poder realizar la actividad era importante que ellos conocieran un poco de la historia de Caperucita roja.

Se logra establecer que estudiantes, no en su mayoría identifican cada alguno de los elementos del cuento, identificando de manera así, los personajes, los sucesos y la estructura del cuento.

<p>De acuerdo a la pregunta ¿Cómo me imagino a los personajes? teniendo en cuenta una muestra aleatoria del 10% de los estudiantes la mayoría conocen y saben las características de los personajes de Caperucita Roja.</p> <p>Se realizó la socialización de la ficha de trabajo, los estudiantes participaron de la actividad, expresaron de forma oral la historia de Caperucita Roja. Teniendo en cuenta la segunda pregunta los estudiantes expresaron tener ciertas características físicas de los personajes (ojos, cuerpo, edad, color de piel).</p> <p>Luego de haberle recogido la ficha de trabajo, se les entrega otra ficha en donde los estudiantes van a dibujar a Caperucita Roja tal como se la imaginó Jorge. Ellos van a realizar un supuesto de Caperucita.</p> <p>Los estudiantes terminan la actividad y se le da inicio a las actividades de desarrollo.</p> <p>ACTIVIDADES DE DESARROLLO</p> <p>Seguidamente, se les mostró a los estudiantes la portada del cuento, se les presentó al personaje (Jorge) y a Caperucita tal como se la había imaginado él. Hicieron comparaciones con la Caperucita que había imaginado Jorge con la que se imaginaron ellos, y concluyeron que ninguno se había acercado a la Caperucita de Jorge. La docente inicia la lectura del cuento mientras los estudiantes observan las imágenes del cuento, mientras van en la docente va leyendo ellos van relacionando como se la imagina el papá de Jorge y como se la imagina Jorge. La docente le va dando pistas sobre el cuento y de igual forma ellos van descubriendo algunos datos que les brindan el texto y las imágenes. Mientras la docente va pasando cada una de las diapositivas le va preguntando a los estudiantes ¿Qué cree que pasará? Los estudiantes responden y crean posibles hipótesis. Los estudiantes participan activamente de las actividades.</p> <p>Seguidamente la docente realiza preguntas como:</p>	<p>Los estudiantes realizan la ficha de trabajo propuesta por la docente la cual generó resultados satisfactorios al lograrse la intención de la misma.</p> <p>Durante la solución de interrogantes formulados por la docente, los estudiantes mostraron interés y participaron en las respuestas de la pregunta, lo que facilitó el proceso de análisis e interpretación y reflexión.</p> <p>A los estudiantes se les facilitó el proceso de descripción de personajes ya que les permitía recordar los aspectos relevantes de cada uno de ellos. De igual forma esta técnica les permite a los estudiantes activar los conocimientos</p>
--	--

<p>DI: ¿La Caperucita que se imaginó Jorge, ustedes se la imaginaron así?</p> <p>E25: no</p> <p>DI: ¿Por qué? Porque Jorge se la imagino de color rojo y no me la imagine con una capa roja.</p> <p>DI ¿y será que Jorge sabía que era una caperuza?</p> <p>E12: no sabía porque se la imagino diferente.</p> <p>DI: ¿usted sabe que es una caperuza?</p> <p>E11: si profe, es una capa que se coloca caperucita atrás.</p> <p>La docente pega la secuencia de imágenes del cuento en el tablero y con sus propias palabras y con ayuda de los estudiantes vuelve y recrea la historia. Se hacen comparaciones de como se la imagino el papá de Jorge y como se la imagino Jorge. Se dieron detalles más relevantes de cómo se la imagino Jorge.</p> <p>Los estudiantes corrigen a la docente al mencionar una frase que no va en el cuento y un estudiante</p> <p>Al finalizar la socialización la maestra le hace entrega de una ficha de trabajo en donde los estudiantes respondieron las siguientes preguntas</p> <p>P1: ¿Cómo se imaginó Jorge?</p> <p>P2: ¿Por qué crees que se lo (a) imagina así?</p> <p>E19: Caperucita roja.</p> <p>R1: tiene la capa roja y le gorro rojo</p> <p>R2: porque o sabia como caperucita roja.</p> <p>E10: mamá de Caperucita</p> <p>R1: era joven y bonita cuidadora</p> <p>R2: porque se la imagino como la mamá.</p> <p>E26: abuelita</p> <p>R1: con chanclas vestido rosa y con canas y gafas</p> <p>R2: porque era tierna</p> <p>E17: lobo feroz</p> <p>R1: nariz roja, zapatos azules y camisa roja.</p> <p>R2: se lo imagino como un lobo feroz</p> <p>E22: el leñador</p>	<p>anteriormente aprendidos.</p> <p>A los estudiantes se les dificultan expresar sus ideas y sus opiniones de forma escrita, pero demuestran lo contrario en el momento de la socializarlo oralmente.</p> <p>Durante esta actividad se pudo evidenciar que</p>
--	--

<p>R1: el leñador tiene una capa roja y con un disfraz azul y con una pistola. R2: se lo imagino pero sabía que era el papá de él y como un superhéroe con una pistola.</p> <p>E22: el bosque R1: era una selva con animales como una culebra, un mono y un león. R2: que era una selva muy grande con animales y una culebra y un león.</p> <p>Mientras van realizando la actividad se van resolviendo algunas dudas de los estudiantes.</p> <p>Al terminar la actividad los estudiantes realizaron la socialización de las cada una de las preguntas, recrearon las escenas del cuento y dijeron el porqué de cada una de las respuestas, lo cual está expuesto en las respuestas de la ficha de trabajo.</p> <p>Para fortalecer los tres niveles de lectura la docente le entrega una ficha de trabajo. Se realizó el análisis aleatorio del 10% de la muestra sobre cada una de las preguntas.</p> <p>P1: ¿Cómo se llamaba el cuento que leíste? E20: C, caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge. E15: C, caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge E11: C, caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge E27: C, caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge E25: C, caperucita Roja tal como se la contaron a Jorge</p> <p>P2: el niño protagonista del cuento se llama: E20: D, Jorge. E15: D, Jorge. E11: D, Jorge. E27: D, Jorge. E25: D, Jorge.</p> <p>P3: ¿Quién era el pariente quien le conto este cuento al niño? E20: D, el papá</p>	<p>algunos estudiantes presentan dificultad al momento de interpretar lo que se comunica de forma indirecta, o al tratar de inferir o extraer las ideas que el autor quiso comunicar.</p>
---	---

<p>E15: D, el papá E11: D, el papá E27: D, el papá E25: D, el papá</p> <p>P4: ¿Cómo se imaginaba al cazador, Jorge? E20: B, como Superman E15: B, como Superman E11: B, como Superman E27: B, como Superman E25: B, como Superman</p> <p>P5: al final de este cuento, que iban a comer Jorge y su papá: E20: C, un sándwich E15: D, un sándwich E11: D, un sándwich E27: D, un sándwich E25: D, un sándwich</p> <p>P6: aquí me fijo muy bien en el dibujo y escribo lo que puede suceder a Caperucita. E20: el lobo salto y casi se como a caperucita y en ese momento yego la mama y lo mato y saco la aguelita de caperusita. E15:el lobo salto de un brinco de la silla y el mesero agaro a caperucita y llego la abuela y le rajo la variga y dijieron que le traieran piedras y se la echaron en la variga y le cosieron la variga. E11: roja le dice que pasara al lovo feros y la caperucita roja y el mesero dijieron que paso después todos se quedaron como??? Y la caperucita salto volando y llego otro lobo y después el tio Superman lo rajo. E27: el lobo saltp a comerse a caperucita y resulta que caperucita poque sabia karate y le pego al lobo y lo nokeo salvo a la abuelta y se la llevo. E25: la fue a rescatar la mamá y el papá a salvar a la abuela caperuza y al lobo le cortaron la bariga y se murió y tal solo se fueron a la casa comiendo pizza.</p>	
---	--

Luego de haber terminado la actividad se socializan algunas preguntas, los estudiantes expresan sus ideas y lo relacionan con lo del texto de mejor forma.

ACTIVIDAD DE CIERRE

Para darle fin a esta sesión la docente les dice a los estudiantes que deben escribir el cuento de Caperucita Roja, se tuvo en cuenta la estructura del cuento, trabajada posteriormente dentro de los contenidos curriculares de la institución. Debido a que ese día se salía temprano por una capacitación a los docentes, no alcanzaron a realizar toda la actividad en clase, los estudiantes se llevaron la actividad para la casa, con el compromiso de compartir la historia al día siguiente.

Al día siguiente tres estudiantes compartieron la actividad y se pudo hacer el siguiente análisis.

Conversión de evaluación:

E: excelente B: bueno R: regular M: mal

Estudiante	CARACTERISTICAS DEL CUENTO			
	Personajes	Sucesos	Tiempo	estructura
E10	E	B	B	B
E17	E	E	E	B
E27	E	B	B	E

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
INSTRUMENTO DIARIO DE CAMPO



FECHA: 30 octubre	AREA: LENGUAJE	GRADO: cuarto
HORA DE INICIO: 7:00 am	HORA DE FINALIZACIÓN: 11:30	LUGAR: I.E Camilo Torres Restrepo
OBSERVADOR: Laura Cristina Álvarez Ospino		
OBJETIVO: Reconocer información explícita e implícita en el texto.		SESIÓN: 3
DESCRIPTOR		REFLEXION
<p>MOMENTO DE APERTURA. La sesión inicia con el saludo de la docente hacia sus estudiantes. La docente les recuerda que esta es la tercera actividad programada sobre los cuento. Les pregunta que si se acuerdan de los cuentos trabajados y les pide que hagan un recuento. E15: se trabajó el cuento de verdad que no podía. La maestra realiza retroalimentación de del cuento y los niños realizan sus aportes sobre el primen cuento trabajado. Luego mencionan el segundo cuento trabajado que es el de Caperucita según se lo contaron a Jorge, la maestra hace una contextualización del cuento y con ayuda de los estudiantes se realiza un breve análisis. Seguidamente, la maestra les dice que hoy van a trabajar otro cuento y que espera que de verdad le guste. Para inicia les muestra a los estudiantes por medio de una diapositiva la portada del libro “un día diferente para el señor Amos”. Los estudiantes indagan en voz baja, la docente les pide que primero observen fijamente la imagen. La docente le pide a E18 que le diga que personajes ve ahí. E18: un elefante, un pingüino y un abuelito. DI: ¿Qué están haciendo los personajes? E25: están jugando... jugando ajedrez. E27: cartas.</p>		<p>Es importante recordarles a los estudiantes las actividades vistas anteriormente, esto ayuda a mantener activa la información y activar los conocimientos previos.</p> <p>Se puede evidenciar un aspecto positivo en esta sesión, los estudiantes son capaces de hacer inferencias en cuanto a la situación de la</p>

<p>DI: ¿Por qué será un día diferente para el señor Amos? ¿Quién será el señor Amos? La mayoría de los niños dicen que el señor Amos es el anciano.</p> <p>Di: ¿Por qué creen que es el abuelo? Los niños afirman que porque es un humano. Otros dicen que pueden ser los animales porque los animales pueden tener nombres de personas.</p> <p>DI: ¿es posible que uno pueda jugar cartas con un pingüino?</p> <p>E20: si, porque ellos son inteligentes.</p> <p>DI: ¿será que se puede tener un elefante en casa?</p> <p>E9: no, porque destruye todo lo que está en la casa.</p> <p>DI: ¿pueden tener un pingüino en casa?</p> <p>E17: no, porque el pingüino debe estar en un lugar que sea frio, que haya nieve.</p> <p>Los niños agregan que los elefantes viven en la India y en el África. La docente les dice que no solo pueden estar allá, también en un zoológico o en los circos.</p> <p>De acuerdo al contexto de la imagen los niños dicen algunos niños dicen que el lugar puede ser una carpa de un circo, otros niños dicen puede ser una casa, ya que el anciano tenía un pijama.</p> <p>La docente le hace entrega de la ficha de trabajo, y les da las indicaciones de lo que deben hacer. Los estudiantes se dispusieron a trabajar, la docente fue aclarando algunas dudas y orientándolos.</p> <p>En la ficha de trabajo se pueden evidenciar los diferentes tipos de niveles, las respuestas que se presentaron son tomadas aleatoriamente de una muestra del 10%.</p> <p>NIVEL LITERAL.</p> <p>P1: ¿Qué estás viendo?</p> <p>E5: un elefante, un pingüino, un ratón y un humano.</p> <p>E16: una imagen de un señor con un pingüino y un elefante.</p> <p>E22: un pingüino, un elefante y un humano y un globo.</p> <p>P2: ¿Quiénes están en la imagen?</p> <p>E19: un elefante, pingüino y amos.</p> <p>E17: un elefante, un pingüino, un viejito y un globo.</p>	<p>imagen. Estas inferencias (adelantarse a las situaciones presentadas, las actitudes de los personajes...) fueron más próximas al contexto del cuento.</p> <p>Es importante que antes de la lectura de un texto los estudiantes hagan inferencias que permita la formulación de predicciones sobre el tema, los posibles personajes y la posible idea principal del texto</p>
---	---

<p>E5: unas rayas, un pingüino y un elefante y un raton y un humano.</p> <p>P3: ¿Dónde están?</p> <p>E5: en un circo</p> <p>E16: en una casa</p> <p>E19: en una fiesta.</p> <p>P4: ¿Quiénes son?</p> <p>E19: el elefante, pingu y el amo</p> <p>E17: animales, humano y roedor.</p> <p>E5: personajes de una historia.</p> <p>P5: ¿Qué hacen?</p> <p>E16: jugando cartas.</p> <p>E22: jugando</p> <p>E19: jugando.</p> <p>P6: ¿Cuál de todos es el más grande?</p> <p>E17: el elefante.</p> <p>E5: el elefante</p> <p>E19: el elefante.</p> <p>NIVEL INFERENCIAL</p> <p>P1: ¿Por qué será un día diferente para el señor Amos?</p> <p>E5: porque puede estar cumpliendo años.</p> <p>E16: por que todos los días trabajaba y pensó por que no podía jugar cartas.</p> <p>E22: un dia diferente es cuando uno viene al colegio y uno no tiene clase y se viene a la casa y seba a cine.</p> <p>E19: ir a cine porque no tenía clase.</p> <p>P2: ¿Quién es el señor Amos?</p> <p>E17: elefante.</p> <p>E5: puede ser el humano.</p> <p>E16: el señor Amos puede ser el humano.</p> <p>P3: ¿Qué están jugando?</p> <p>E22. Están jugando cartas.</p> <p>E19: cartas.</p> <p>E17: a cartas o ajedrez.</p> <p>P4: ¿Qué significa que haya alguien en pijama?</p> <p>E5: que puede ser recién levantado.</p> <p>E16: significa que estaba durmiendo.</p>	<p>Los estudiantes dan sus respuestas de acuerdo a su vivencia diaria y lo relacionan con la del texto.</p> <p>Algunos estudiantes no realizan un buen análisis interpretativo y reflexivo de la situación que presentaban los personajes, esto se evidencia porque no siguen la línea de las secuencia de eventos presentados.</p> <p>La indisciplina y el no respeto por la palabra del compañero genera en la clase desorden, esto hace que en muchos casos la docente deba parar la</p>
---	---



<p>E22: para ir a dormir. P5: ¿Qué otro título le pondrías a esta historia? E19: el ratón y el gato. E17: los mejores amigos por siempre. E16: un día diferente para tres amigos. P6: ¿Qué relación habrá entre el elefante, el pingüino y el humano? E5: una amistad E22: una relación muy bien E19: son amigos. P7: ¿sobre qué hablará esta historia? E22: un día diferente para el señor Amos. E17: sobre cómo se conocieron y se hicieron amigos. E5: sobre los humanos y los animales.</p> <p>NIVEL CRÍTICO</p> <p>P1: ¿Qué crees que significa la frase “un día diferente para el señor Amos”? E5: un día increíble. E16: yo creo que significa algo que no está en la rutina. E22: un día que el señor Amos que no hace todos los días porque todos los días iba a trabajar. P2: ¿Cómo crees que se pudieron convertir en amigos estos personajes? E19: jugando también pueden presentándose. E17: porque el elefante salvó al humano y el humano al pingüino y el pingüino salvó al ratón. E5: saludándose entre todos. P3: ¿Qué opinas que un elefante y un pingüino jueguen con un humano? E16: porque son amigos. E22: se ve muy bien E17: no es bueno porque el elefante se puede comer al humano y al pingüino y al ratón o matarlos. P4 ¿Quién crees que gana el juego? E5: el humano E16: el abuelito. E22: el humano.</p>	<p>actividad propuesta para llamarles la atención, esta interrupción no permite en ocasiones seguir el hilo conductor de la clase.</p> <p>En la socialización comparándola con la ficha de trabajo se puede evidenciar que los estudiantes expresan mejor sus opiniones de forma oral que de forma escrita, debido a que sus oraciones o sus respuestas en algunos casos no tienen sentido.</p> <p>Esta técnica de la lectura fragmentada fue de poco agrado para los estudiantes, porque todo lo querían saber de inmediato, pero se hace necesaria este tipo de técnicas para que durante los espacios en que se detiene la lectura se vaya haciendo análisis y crear hipótesis de que</p>
---	--

<p>La docente realiza socialización de las preguntas, todos los estudiantes quieren participar a la vez, la docente les llama la atención porque no respetan la palabra del compañero.</p> <p>MOMENTO DE DESARROLLO.</p> <p>Se realiza la lectura del texto, pero se realiza de manera fragmentada, el cuento les mostro por medio de diapositivas. Primero se les muestro a los estudiantes la mitad de la historia y se le hicieron las siguientes preguntas. Estas preguntas fueron socializadas en voz alta. La docente les estrego a los estudiantes una ficha con la pregunta para irlas resolviendo.</p> <p>P1: ¿Qué le pedía el sr Amos a la azucarera todas las mañanas?</p> <p>E: azúcar, una cuchara para tomarse la avena y dos para tomarse el té.</p> <p>P2: ¿Qué se ponía al levantarse?</p> <p>E: un traje recién planchado, de color verde.</p> <p>P3: ¿A dónde iba todas las mañanas?</p> <p>E: al zoológico, a trabajar y a visitar los amigos.</p> <p>P4: ¿a qué hora se subía al autobús?</p> <p>e. a las 6 am, era muy puntual.</p> <p>P5: ¿Qué hacía con el elefante?</p> <p>E: jugaba ajedrez</p> <p>P6: ¿A qué jugaba con la tortuga?</p> <p>E: a las carreras, y ganaba la tortuga porque el señor Amos la dejaba ganar.</p> <p>P7: ¿Cómo era el pingüino?</p> <p>E: era tímido, y tenía un huevo abajo con las botas.</p> <p>P8: ¿Qué tenía el rinoceronte?</p> <p>E: un catarro, el señor Amo le daba un pañuelo.</p> <p>P9: ¿Por qué se enferman los rinocerontes?</p> <p>E: porque estaba haciendo muchos frio, y por el polvo.</p> <p>P10: ¿Qué hacía con el búho el señor Amos?</p> <p>E: leían cuentos, porque le tenían miedo a la oscuridad.</p> <p>P11: ¿Por qué crees que el búho le tiene miedo a la oscuridad?</p>	<p>más adelante puede pasar.</p> <p>La desorganización y la falta de interés del estudiante por las actividades presentadas por el docente, posiblemente sea por la falta de motivación del estudiante frente a las situaciones de estudio, ya sea porque las estrategias utilizadas no son despertan su interés. Ese desinterés en los estudiantes puede desembocar en el fracaso escolar y la poca disposición para aprender.</p> <p>La importancia de la empatía y de la buena actitud de los estudiantes en el aula de clase es un fenómeno que se debe a la interacción de</p>
--	---

<p>E: porque en la noche lo podían lastimar animales salvajes.</p> <p>E: porque el señor Amo le leía cuentos nocturno y a él le daba miedo.</p> <p>E: porque no había desarrollado su visión nocturna.</p> <p>P12: ¿Qué le paso al señor Amos?</p> <p>E: se va a morir.</p> <p>E: se va enfermar y no va poder visitar a sus amigos.</p> <p>E: lo van a echar del trabajo por andar perdiendo el tiempo con los animales.</p> <p>E: porque seguramente no le va a llegar la buseta para llevarlo al zoológico.</p> <p>E: porque no plancho el trabajo.</p> <p>P13: ¿Qué crees que paso con los animales cuando el señor Amos no llegó?</p> <p>E: se pusieron triste.</p> <p>E: les dio rabia porque el señor Amos no llegó y se escaparon.</p> <p>E: se asustaron.</p> <p>E: lo fueron a buscar.</p> <p>E: les dio miedo que no volviera.</p> <p>Durante la lectura del cuento se presentaron problemas con los recursos tecnológicos, la docente le tocó para por un momento la clase mientras le daba solución al problema.</p> <p>La docente sigue con la lectura del cuento en voz alta, los estudiantes prestaron atención, el voz baja los estudiantes indagaban y analizaban sus respuestas. La docente hace pausas en cada una de las páginas y le va preguntando a los estudiantes, esto con el fin de hacer lectura predictiva.</p> <p>P1. ¿A dónde crees que van los animales?</p> <p>E: se fueron a buscarlo.</p> <p>E: se escaparon</p> <p>P2: ¿Cómo crees que los animales se van a movilizar?</p> <p>E: en el autobús.</p>	<p>estudiante- maestro y estudiante – estudiante, esto se debe a de alguna u otra forma la trayectoria de estudio y las actividades propuestas por el docente no generan cooperación al escuchar lo que el compañero le dice, y se porten de manera egocéntrica contando solo con su participación.</p> <p>La lectura predictiva se presenta como una estrategia que permite que el estudiante analice, indague y reflexiones el contenido del texto de acuerdo a su contexto.</p>
---	--

<p>P3: ¿En qué medio de transporte crees que cabe un elefante y un rinoceronte? E: en un avión. E: en un barco como en la película de Madagascar. P4: ¿Cómo hicieron para pagarle al señor del bus? E: el señor del bus se asustó y los llevo gratis. E: el señor del bus les pregunto que para donde iba y le dijeron que a ver a Amos y como el señor del busera amigo de Amos los llevo gratis. P5: ¿Por qué crees que el señor del bus los llevó? E: porque el señor del bus era buena persona. E: porque iban a visitar a Amos. P6: ¿Qué hubieras hecho si fueras tú el conductor (a) del bus y te encuentras en la parada a estos animales? E: se asusta y llama a la policía de animales. E: no para sigue de largo. P7: ¿Por qué los animales fueron donde el señor Amos? E: porque extrañaban que hiciera cosas por ellos. E: porque no tenían con quien jugar. Porque extrañaban a su amigo.</p> <p>Luego la docente da por finalizado el cuento y da continuidad al momento de cierre de la actividad. Los estudiantes estuvieron muy atento a las preguntas.</p> <p>MOMENTO DE CIERRE Finalmente los estudiantes se reunieron en grupo de dos, al principio hubo mucha desorganización debido a que los estudiantes no se ponían de acuerdo, así que la docente decidió asignar los grupos. La docente les entrego la ficha de trabajo en donde debían analizar cada una de las acciones hechas por los personajes. Los estudiantes resolvieron la ficha de trabajo con mucho agrado, ya que debían recordar cada uno de los momentos del cuento. La ficha de trabajo contenía preguntas como: P1:¿Cómo era el personaje? P2: ¿Qué le gustaba hacer?</p>	<p>Se pudo evidenciar que las respuestas de los estudiantes estaban llenas de diferentes argumentos y contextualizadas al cuento.</p> <p>Hicieron reflexión de cada una de las preguntas, el análisis de acuerdo a las preguntas predictivas permitió que los estudiantes emitieran diferentes juicios frente a la situación planteada. Los estudiantes reconocen la importancia de cada uno de los elementos de la narración (personajes, lugar, orden cronológico) lo cual les permitió desarrollar la ficha de trabajo con mayor facilidad.</p>
---	---

Al finalizar la actividad se dio por finalizada la sesión.	Los estudiantes les llaman mucho la atención la personificación de los personajes, les permitió realizar una reflexión de cada uno de ellos.
--	--

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA INSTRUMENTO DIARIO DE CAMPO				
FECHA: 2 de noviembre	AREA: LENGUAJE	GRADO: cuarto		
HORA DE INICIO: 6:30 am	HORA DE FINALIZACIÓN: 11:00 am	LUGAR: I.E Camilo Torres Restrepo		
OBSERVADOR: Laura Cristina Álvarez Ospino				
OBJETIVO: Fundamentar argumentos basado en la comparación entre el contexto narrativo y su interpretación.			SESIÓN: 4	
DESCRIPTOR			REFLEXION	
MOMENTO DE APERTURA La docente inicia la jornada con el saludo, les explica que en esa sesión se va a trabajar un cuento muy bonito y que particularmente a ella le gusta mucho. La docente inicia mostrándole a los estudiantes la portada del cuento “León y Beto” Los estudiantes observan la portada por unos minutos, mientras la docente empieza a indagar de acuerdo a la imagen. La docente pregunta abiertamente mientras que los estudiantes levantan la mano para participar. P1: ¿Quién será el personaje, León o Beto? E1: Beto, porque es más nombre de niño. E2:León			Le lectura de imágenes durante el momento de la prelectura es elemental para que el estudiante tenga mayor interpretación y análisis del texto seleccionado.	

<p>P2: ¿Qué estará leyendo el personaje que se encuentra en la cama? E: es una carta del día del hombre. E: puede estar leyendo un cuento. E: puede estar escribiendo una carta. P3: ¿Cuál crees que es el deporte favorito del personaje? E: futbol E: natación P4: ¿Dónde estará el otro personaje ya sea León o Beto? E: debajo de la cama. E: escondido. E: jugando E: en la misma casa pero en otra parte. E: en otra casa. P5: ¿Qué estado de ánimo presenta el personaje? E: esta triste. E: esta pensativo Los estudiantes se disponen a realizar la lectura del cuento</p> <p>MOMENTO DE DESARROLLO La docente inicia la lectura en voz alta, los estudiantes prestan atención al cuento y en voz baja hacen el análisis de las preguntas mencionadas anteriormente, algunos para saber si tuvieron razón y otros no. Mientras se hacia la lectura, los estudiantes hacían predicciones sobre lo que iba a suceder.</p> <p>Al finalizar la lectura, y con el final que el cuento aportaba, los estudiantes quedaron con la duda, otros si entendieron. La docente les pide que por favor hagan silencio para que los compañeros que no entendieron el final vuelvan hacer una relectura del cuento.</p> <p>Al finalizar el ejercicio la docente les hace las siguientes preguntas:</p>	<p>Se puede evidenciar un aspecto positivo en esta sesión, los estudiantes son capaces de hacer inferencias en cuanto a la situación de la imagen. Estas inferencias fueron más próximas al contexto del cuento.</p> <p>Las preguntas orientadas a fortalecer el nivel crítico en los estudiantes fueron de gran importancia en esta sesión, se vio reflejado que aunque la respuesta de los estudiantes no fue formulada adecuadamente, la intención comunicativa de cada una de ellas, tuvo aproximaciones a los argumentos buscado por cada una de las preguntas.</p>
---	--

<p>P1: En que se parece y se diferencia la primera y la última ilustración del libro. (esta pregunta la responderán en el tablero)</p> <p>De acuerdo a la anterior pregunta la docente muestra en una diapositiva las dos imágenes, los estudiantes hace inferencias en cuanto a esa imagen y dan respuesta y las señalan en el tablero como:</p> <p>E: los niños</p> <p>E: la puerta está cerrada en una y en otra está cerrada.</p> <p>E: los niños.</p> <p>E: los colores de las hojas.</p> <p>P2: Pueden señalar donde está el amigo imaginario de León en cada página.</p> <p>La docente pone cada una de las diapositivas, y los estudiantes van pasando y van indicando donde podría estar Beto en cada uno de los escenarios del cuento.</p> <p>Los estudiantes pasan al tablero en orden y de acuerdo al que va indicando la docente.</p> <p>P3: ¿Cómo es la relación de León y sus papás?</p> <p>E: que se va a trabajar y lo deja solo.</p> <p>E: extraño, porque la mamá lo ve hablando solo.</p> <p>E: preocupada, porque deja a León solo en la casa.</p> <p>E: extraña mucho al papa, porque le envía las cartas.</p> <p>E: está enojado con el papa porque se la pasa viajando.</p> <p>P4: ¿Qué les parece la nueva ciudad de León? ¿Les gustaría vivir allí?</p> <p>E: no, porque se ve solitaria y por eso León se creó un amigo imaginario.</p> <p>E: si, porque me gusta el silencio.</p> <p>P5: ¿Cómo es la vida diaria de León?</p> <p>E: se levantaba, desayunaba con Beto, se iba para la escuela, regresaba, jugaba con Beto futbol, leía las cartas del papá y se las leía a Beto y se iba a dormir.</p>	<p>Los estudiantes reconocen la importancia de cada uno de los elementos</p>
--	--

<p>De acuerdo al cuento, la docente les hace entrega a los estudiantes de una ficha de trabajo, la cual contiene preguntas de tipo inferencia y critica. Las preguntas que se darán son tomadas del 10% de la muestra.</p> <p>P1: Por qué León es el único que puede ver a Beto? E16: porque es el amigo imaginario. E9: porque le lo creo E2: porque es una amigo imaginario. E6: porque es invisible</p> <p>P2: ¿en qué momentos cambia el estado de ánimo de León? E16: cuando desayuna, cuando va la escuela con beto, cuando va a jugar al parque y cuando lee la carta. E9: porque beto se fue. E2: cuando beto desaparece. E6: porque está muy feliz</p> <p>P3: ¿Cómo es Beto, el amigo invisible de León? ¿Dónde duerme? ¿Puede hablar con León? E16: Beto es amable con León, Beto duerme en la misma cama con León y si puede hablar con León. E9: muy amigable, duerme en la cama y puede hablar con león. E2: blanco cabello mono, duerme en la cama de León, no puede hablar porque es imaginario. E6: no duerme con león pero es invisible.</p> <p>P4: ¿Cómo creen que León conoció a Beto, su amigo invisible? E16: cuando León se mudó a la ciudad hay puede ser que León. E9: porque león lo creo. E2: lo inventa E6: porque se lo imagino.</p> <p>P5: ¿Sabe la mamá de León que Beto existe, o es un secreto? E16: es un secreto</p>	<p>de la narración (personajes, lugar, orden cronológico) lo cual les permitió desarrollar la ficha de trabajo con mayor facilidad.</p> <p>Los recursos didácticos deben ser llamativos para los estudiantes, esto permite llamar la atención del estudiante al momento de realizar la actividad propuesta.</p>
---	---

<p>E9: si porque la mamá le parece raro. E2: no sabe E6: no sabe nada</p> <p>P6: ¿Adónde creen que se fue Beto cuando León conoció a Beto, el vecino? E16: se fue a conocer a otro amigo, porque León ya había conocido a Beto el vecino. E9: para donde el rio. E2: el se volvió humano. E6: se fue dentro de la casa.</p> <p>P7: ¿Creen que León y Beto (su amigo invisible) siguieron siendo amigos después de que León se hizo amigo de Beto, el vecino? E16: si porque la amistad dura hasta que alguien diga que no eres amigo. E9: no porque beto se fue. E2:si E6: si quiso pero se el invisible.</p> <p>P8: ¿Creen que Beto en verdad existe o que León se lo imaginó? Y si se lo imaginó, ¿por qué creen que lo hizo? E16: yo creo que beto solo se lo imagino a Leon, Leon imagino a beto porque se sentía solo en la nueva ciudad. E9: beto se lo imagino león porque el no tenia amigos. E2: si existe beto, porque piensa que el si existe. E6: se lo imagina</p> <p>P9: ¿Por qué Beto, el invisible, desapareció cuando apareció Beto, el vecino? E16: porque sentía que Leon no era mas su amigo. E9: porque él le dio celos. E2: porque beto el vecino es el imaginario. E6: porque era el</p> <p>P10: ¿Creen que Beto, el amigo imaginario, y Beto, el vecino, son el mismo, o son distintas personas? E16: son distintas personas.</p>	
--	--

<p>E9: son distintas personas. E2: son el mismo E6: son los mismo sin el mismo nombre</p> <p>P11. Existen los amigos invisibles? E16: si una persona inventa aun amigo imaginario pues si para mi si existe. E9: si E2: si E6: no</p> <p>P12: ¿Es mejor tener amigos que todos puedan ver, o amigos invisibles, o de los dos? E16: es mejor tener de los dos. E9: amigos que se pueden ver. E2: es mejor tener amigos que todos puedan ver. E6: puede tener amigos de verdad.</p> <p>P13: ¿Creen que Beto, el vecino de León, también haya tenido un amigo imaginario antes de conocer a León? E16: yo creo que si porque se sentía solo en la nueva ciudad. E9: no porque vivía en otras ciudad donde tenía más amigo. E2: si E6: porque tenía un amigo.</p> <p>Al finalizar la actividad la docente hizo una socialización de las preguntas y prosiguió a indagar sobre acerca de la situación de ellos y su relación con el cuento. La docente expone una situación: “las familias tienden a cambiar de domicilio con mucha frecuencia” sobre esta frase la docente realizo las siguientes preguntas y genero u conversatorio entre los mismo estudiantes. Los estudiantes participaron de forma desordenada, docente tomo la palabra y dirigió el conversatorio. P1: ¿Qué sintieron? E: mal, porque extraño mucho a mis amigos. La docente interrumpe la clase</p>	
---	--

<p>P2: ¿hicieron nuevos amigos pronto? E: si, porque casi no la dejaban salir. E: porque cada vez que les hablaba me dan la espalda y no me escuchaban. P3: ¿Qué extrañan del lugar en donde solían vivir? E: los amigos. E: la familia. E: la casa. E: la abuela P4: ¿Qué les parece el nuevo lugar donde viven? E: bien, porque ya tengo muchos amigos. E: no nos gustó el barrio porque en la noche aparece la bruja. E: me acostumbre porque la casa es muy grande. P5: ¿encuentran que la situación de León es similar a la de ellos? E: por la noche hablo con alguien, pero no sé con quién estoy hablando. E: si mi amigo imaginario es mi papá que está en el cielo. E: si cuando estoy solo, pero soy yo mismo.</p> <p>Con el conversatorio la docente le da final al momento de cierre.</p> <p>MOMENTO DE CIERRE</p> <p>La docente le entrega a los estudiantes la ficha de trabajo, en el dibujaron a un posible amigo imaginario y un posible experiencia.</p> <p>Luego de que los estudiantes realizaron su dibujo, socializaron la actividad en grupo.</p>	
---	--

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
INSTRUMENTO DIARIO DE CAMPO



FECHA: 7 de noviembre	AREA: LENGUAJE	GRADO: cuarto
HORA DE INICIO: 7:00 am	HORA DE FINALIZACIÓN: 11:10 am	LUGAR: I.E Camilo Torres Restrepo
OBSERVADOR: Laura Cristina Álvarez Ospino		
OBJETIVO: Evaluar las competencias adquiridas en la construcción, análisis y reflexión aplicada al cuento.		SESIÓN: 5
DESCRIPTOR		REFLEXION
<p>MOMENTO DE APERTURA Para dar inicio a esta sesión la docente inicia con el saludo y les explica que esta es una de las últimas sesiones, les da algunas orientaciones sobre la actividad de cierre.</p> <p>La docente inicia mostrando la portada del cuento, le dice que la observen y que digan cuales son los objetos que ellos reconocen de esa imagen.</p> <p>Realiza preguntas como: P1: ¿Qué nos puede decir la portada? E: que es un elefante bebe. E: que el nombre es el del elefante. P2: ¿Qué animal está dentro del coche? E: un elefante pequeño. E: es una elefanta. P3: ¿Qué elementos conocemos? E: el coche, la maracas, la sonajera, el moño. P4: ¿Cuál es el color que predomina? E: el amarillo. E: el rosado. P5: ¿hay alguna relación con el título? E: no, porque eso no es un color. E: si, es el nombre de la elefanta.</p>		<p>Se puede evidenciar un aspecto positivo en esta sesión, los estudiantes son capaces de hacer inferencias en cuanto a la situación de la imagen. Estas inferencias fueron más próximas al contexto del cuento.</p> <p>La docente debe utilizar otras estrategias de lectura en clase, con el fin de que cambie la metodología y los estudiantes se interesen mucho más por la lectura.</p> <p>Durante la lectura del cuento se hace necesario que la</p>

<p>Al terminar las preguntas la docente dividió el tablero en dos, y escribió dos colores (azul y rosado). Se dirigió a entregarle a los estudiantes los estudiantes diversos objetos utilizados en la vida diaria. La docente les pidió a los estudiantes que miraran los colores y lo relacionaran con alguno de los colores, luego de analizar los estudiantes se dirigieron al tablero y pegaron los objetos donde a ellos les parecía pertinente.</p> <p>Al finalizar la actividad las docentes les pregunto. P1: ¿para ustedes que significa el color azul? E: color masculino. E: color del cielo, del agua. P2: ¿para ustedes que significa color rosado? E: el color de las niñas. E: lo delicado, ternura.</p> <p>La docente les explica que el color no determina el género y los niños de igual manera reflexionan sobre la actividad y concluyen que los colores pueden ser usados por cualquier persona, si les gusta.</p> <p>La docente termina la explicación y da inicio a la lectura del cuento. MOMENTO DE DESARROLLO. La docente inicia leyendo el texto de Rosa Caramelo. Les pide a los estudiantes que presten atención ya que en la jornada algunos estudiantes han estado muy desorganizados. La docente hace lectura en voz alta y los estudiantes la van siguiendo la lectura, los estudiantes empiezan a fijarse de cada uno de los detalles de las imágenes, y sus características.</p> <p>Durante la lectura la docente fue aclarando algunos términos que los estudiantes desconocían para que así fuesen contextualizando la historia con las palabras nuevas.</p>	<p>docente incentive a los estudiantes a conocer nuevo vocabulario, sobre todo si esta empleado dentro del texto, esto permite que el estudiante contextualice la nueva palabra con la información proporcionada. Así mismo se reconoce la importancia de tener un manejo amplio de vocabulario como estrategia para tener mayor claridad e interpretación del contenido de un texto.</p> <p>Algunos de los estereotipos identificados en las respuestas de los estudiantes se deben a que muy probablemente son promovidos por los padres, los compañeros de clase o por la misma sociedad. En la escuela es muy notable este tipo de comportamientos discriminatorio en los estudiantes, pero por medio de la educación en valores se pueden</p>
--	--

<p>Al finalizar la lectura la docente les hace entrega de una ficha de trabajo. El análisis se realizara con el 10% de la muestra aleatoria.</p> <p>P1: ¿Qué piensas de Margarita? E17: que era hermosa sin volverse rosada. E2: que hazi ella no tuviera ese color rosa era muy bonita. E12: que es muy bonita y no le gustaba comer flores. E16: yo pienso que es bonita, amable y tierna.</p> <p>P2: ¿Cómo es Margarita al principio de la historia? E17: gris, feliz y comelona y gorda. E2: gris y feliz E12: es toda gris y chiquita E16:</p> <p>P3: ¿Puedes decir que Margarita es diferente al resto de elefantes? ¿Porque? E17: porque cambio la historia de los elefantes. E2: si porque era gris y ellas eran rosa. E12:si porque margarita no era rosada E16: es al pricipio rosada, tierna y feliz de comer anemonas y peonias.</p> <p>P4: Margarita comía flores pero no se volvía rosa ¿crees que ella estaba triste porque quería realmente se una rosa? E17: anemonas y penonimias. E2: si porque comían poquitas rosas anemonas y peonias. No ella quería jugar con sus hermanos y primos. E12: si porque los padres la mandaban a comer anemonas y pedodias. E16: yo creo que no porque si yo fuera margarita estuviera triste de estar encerrada y comiendo dos cosas.</p> <p>P5: ¿La madre de Margarita estaba disgustada?</p>	<p>propiciar espacios en donde se reflexione acerca de la discriminación de género en las diferentes actividades que realizan en la escuela.</p> <p>La desorganización y la falta de interés del estudiante por las actividades presentadas por el docente, posiblemente sea por la falta de motivación del estudiante frente a las situaciones de estudio, ya sea porque las estrategias utilizadas no son despertan su interés. Ese desinterés en los estudiantes puede desembocar en el fracaso escolar y la poca disposición para aprender.</p> <p>Las actividades en donde los estudiantes comparan el contenido del texto con otras experiencias vistas o leídas hacen que el estudiante mejore su capacidad de análisis y reflexión.</p>
---	---

<p>E17: no estaba disgustada, estaba triste. E2: no ella solo estaba diciendo tranquila que te vas a poner rosa. E12: porque no se bolbia rosada. E16: no porque la mamá estaba preocupada.</p> <p>P6: ¿Por qué estaba enfadado el papá de Margarita? E17: porque margarita no se volvió rosa. E2: porque margarita no se ponía de color rosa. E12: porque no se bolbia rosada. E16: porque margarita no se volvía rosa.</p> <p>P7: ¿Cómo hacía sentir a Margarita las prendas que llevaba puesta? E17: la hacía sentir más linda. E2: mal porque ella no tenía ese color rosa como las otras elefantitas. E12: triste porque no era rosada. E16: triste, como incomoda.</p> <p>P8: ¿Crees que las otras elefantitas estaban cómodas con sus prendas y con su color rosa? E17: si porque se sentía linda y suaves. E2: si porque se le veía bonito porque ellas si tenían el color rosa. E12: si porque ellas rosada. E16: yo creo que si porque ellas si querían ser rosada.</p> <p>P9: Crees que es justo que los elefantes varones estuvieran libres y la elefantitas estuvieran encerradas? ¿Por qué? E17: no porque las anemonas y la penonimias pueden estar afuera. E2: no porque las elefantitas también tienen derecho de divertirse. E12: porque los hermanos y los primos eran grises y las elefantas eran rosadas. E16: no, porque todos tienen que ser libres.</p>	<p>En algunas ocasiones las preguntas formuladas por los docentes no activan los conocimientos de manera positiva en los estudiantes. Por tal motivo, el dialogo que suscita entre el maestro y el alumno alrededor de una pregunta estimulante abre caminos para realizar una buena reflexión, descubrir nuevas posibilidades y el permitir la búsqueda de nuevos saberes. Cuando las preguntas no están bien orientadas, las repuestas serán la reproducción de los que se conoce por simple lógica.</p>
---	--

P10: ¿Por qué crees que Margarita decidió irse de encierro? P11: ¿Crees que su decisión fue valiente?

E17: su decisión fue valiente se fue porque no se sentía como las otras.

E2: porque su papa le dio libertad, si fue valiente.

E12: porque ella era gris.

E16: yo creo que lo decidió porque lo hombres no solo deben ser libres las mujeres también, y también creo que la decisión que toma fue valiente.

P11: ¿Por qué al principio las otras elefantas no están de acuerdo y luego tienen envidia y al final todas salen del encierro y se juntan a Margarita?

E17: porque estaban nerviosa no se podían divertir.

E2: si porque no la querían porque no eran del mismo color de margarita ellas eran de color de margarita de color gris.

E12: porque estaban celosas de lo que hacía Margarita.

E16: porque primero no sabían lo divertido que es después lo pensaron y tuvieron envidia, después si supieron lo divertido que es.

P12: ¿Consideras que los niños y las niñas deben jugar juegos diferentes?

E17: si porque tienen derecho a divertirse.

E2: algunas porque hay juegos de niñas y hay juego de niños.

E12: si porque ellos quieren jugar otro juego

E16: yo considero que todos los niños y niñas pueden jugar algo igual pero si una niña, juega a las muñecas los niños no pueden jugar.

Al finalizar la sesión se le hizo una socialización de las preguntas de acuerdo a las repuestas planteadas por los estudiantes en la ficha del estudiante.

MOMENTO DE CIERRE

<p>Para finalizar la sesión la docente les entrega un pequeño cuadernillos a los estudiantes, en él debe realizar un pequeño álbum.</p> <p>La docente pega en el tablero diferentes imágenes de las algunas princesas de Disney y las malvadas. El propósito de la actividad fue que los estudiantes escogieran a dos de esas princesas o malvadas. La docente les pregunta que saben de ellas o de su historia. Los estudiantes con sus palabras describen la historia de las princesas y escogen a sus favoritas y las plasman en el pequeño álbum. En el escribieron porque les gustaba y sus características de acuerdo al cuento de Rosa Caramelo.</p> <p>Los niños socializan la actividad.</p>	
---	--

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA INSTRUMENTO DIARIO DE CAMPO			 
FECHA: 10 noviembre	AREA: LENGUAJE	GRADO: cuarto	
HORA DE INICIO: 6:30 am	HORA DE FINALIZACIÓN: 11:35 am	LUGAR: I.E Camilo Torres Restrepo	
OBSERVADOR: Laura Cristina Álvarez Ospino			
OBJETIVO: Valorar el contenido del texto para motivar a los compañeros a realizar la lectura del dicho texto expuesto.		SESIÓN: 6 CIERRE	
DESCRIPTOR		REFLEXION	
<p>Para dar inicio al cierre de la secuencia, se dialoga con los estudiantes acerca de todo lo trabajado en las últimas sesiones. Se hacen observaciones y se dialoga acerca de la importancia de la lectura de textos. Se les recuerda que dentro de la institución hay un espacio donde pueden encontrar diversos libros que pueden ser del agrado de ellos. Con anterioridad la docente los había dividido en grupo de tres estudiantes. Así que ella le pide a los estudiantes que se organicen, una vez organizados</p>		<p>Los estudiantes muestran interés por hacer uso de los libros, por voluntad propia realizaron relectura del texto e indagaron acerca de los personajes.</p>	

<p>la docente les hace entrega de los nueve libros que se van a compartir en clase.</p> <p>Dadas las instrucciones de lectura, los estudiantes se desplazan al lugar preferido por ellos para realizar la lectura del texto, unos realizan lectura dirigida, otros realizan lectura fragmentada, otros lectura pausada para poder ir observando las imágenes del libro; luego de un tiempo determinado los estudiantes se reúnen nuevamente en el salón, se realizan las observaciones de la actividad, y se les llama la atención de alguno que no estuvieron comprometidos con la lectura.</p> <p>Luego de haber leído el libro se les hace entrega de la ficha de trabajo 12, esta es una ficha de lectura en donde deben consignaron el nombre del libro, el autor, los personajes, lo que le gusto del texto, la recomendación y otros aspectos más.</p> <p>Luego de haber terminado la ficha se organiza una breve socialización de acuerdo a lo hecho en la ficha de lectura. Los estudiantes realizan una máscara de acuerdo a los personajes del texto y la decoran al gusto de ellos. Al terminar la máscara, los estudiantes se disponen a realizar la socialización.</p> <p>La docente escoge un lugar apropiado para realizar la actividad de socialización. Los estudiantes utilizando sus máscaras hacen una representación de los personajes que más le llamo la atención y luego e invitan a todos sus compañeros a realizar la lectura del texto. Luego de pasar todos los grupos. Se hace una retroalimentación y se invita a todos los estudiantes que hagan uso de los libros que se encuentran en la biblioteca, especialmente los de la Colección Semilla.</p> <p>Luego se realizó un compartir con todos los estudiantes y se da por finalizada la implementación de esta secuencia didáctica.</p>	<p>Durante la socialización os estudiantes expresaron pena y miedo, pero luego de que fue fluyendo la actividad los estudiantes empezaron a participar y a preguntar acerca del libro.</p>
--	--

7.10 HALLAZGOS DE LA FASE DE APLICACIÓN

Luego de llevar a cabo la implementación de la secuencia didáctica, en donde se grabaron cada una de las sesiones propuestas, se hicieron las respectivas reflexiones en los diarios de campo, desde el cual se logró tener un registro y una reflexión más detallada de las acciones realizadas por los estudiantes y realizar un análisis de las teorías que fundamentan esta propuesta didáctica y así poder determinar los criterios en los que se requiere seguir trabajando y así poder brindar espacios que conlleven al mejoramiento y al fortalecimiento de los niveles de lectura. Las categorías propuestas contemplan tres aspectos generales que se hacen necesarios determinar para así abordar las diferentes situaciones que se presentan en el desarrollo de cada una de estas categorías. Primero, se debe entender que lo referido la competencia se entiende como la capacidad que tiene el hombre de “ser capaz”; segundo, que estas exigen, poseer recursos cognitivos, es decir, de conocimiento intelectual y de dominio emocional; y tercero que como finalidad buscan abordar situaciones complejas. Esta reflexión se clasifico en categorías partiendo de los indicadores de referencia de los Estándares Básicos de Competencias que son presentadas a continuación.

- **Categoría Conceptual:** esta categoría está conformada por los conceptos, enunciados y modelos a trabajar. Sin embargo, no es suficiente solo con la obtención de información y tener algunos conocimientos de las cosas, hechos y conceptos de una determinada situación, es preciso comprenderlos y establecer relaciones significativas con otros conceptos, a través de procesos de interpretación y teniendo en cuenta los conocimientos previos que se poseen.
- **Categoría procedimental:** esta categoría va referida al conjunto de acciones procedimentales que realizan los estudiantes en cuanto a los contenidos, es decir, el desarrollo para el saber hacer. En otras palabras, se deben contemplar acciones que abarquen habilidades intelectuales, destrezas, estrategias y

procesos que implique una secuencia de acciones. Para llevar a cabo estas habilidades es importante la reiteración de acciones que llevan a los estudiantes a realizar procedimientos de búsqueda, procesamiento clasificación de la información y procedimientos para resolver problemas y establecer relaciones entre el contenido de un texto y los otros.

- **Categoría actitudinal:** esta categoría puede referirse a la disposición del estudiante frente a determinadas situaciones presentadas en la clase. Es la manera de reaccionar o de situarse frente a los hechos y opiniones percibidas, por ello, estas actitudes pueden manifestarse de manera positiva o negativa, según el resultado de la atracción o indiferencia que cada uno de los momentos le produce. Por tal motivo se deben establecer normas de comportamientos, definidas como “patrones de conductas aceptados por los miembros de un grupo social. Se trata de expectativas compartidas que especifican el comportamiento que se considera adecuado o inadecuado en distintas situaciones.”⁹⁰
- **Categoría de recursos:** esta categoría va referida a los materiales didácticos utilizados para llevar a cabo las actividades propuestas. Reconociendo que un recurso es cualquier material elaborado con la intención de mejorar y facilitar la función e intervención del docente en el aula de clases, a su vez despierta el interés del alumno ofreciendo así diversas estrategias motivadoras que faciliten los nuevos conocimientos.

Cuadro 34. Categoría y Hallazgo

CATEGORIA	HALLAZGO
CONCEPTUAL	Se pudo evidenciar que los estudiantes justifican sus respuestas por medio de argumentos racionales como: de causa-efecto, por comparación, por verdades evidentes y ejemplificación, sin embargo, alguno de ellos

⁹⁰ Agudelo, Alix Moraima y Flores de Lovera Haydeé. (1996). El proyecto pedagógico de aula y la Unidad de clase.

CATEGORIA	HALLAZGO
	<p data-bbox="651 275 1463 604">hace empleos de falacia de generalización y de circularidad. Estos argumentos emitidos por los estudiantes frente a las situaciones que relacionen con texto y el contexto, permite que arrojen respuestas objetivas y subjetivas de la situación. Esto se hace evidente cuando los estudiantes sustentan sus respuestas bajo su propia opinión y cuando al emitir juicios no corresponde a su criterio personal.</p> <p data-bbox="651 695 1463 856">Las respuestas de los estudiantes el nivel literal se hace mucho más predominante ya que ellas reflejan que el estudiante es capaz de recuperar la información que se encuentra en el texto con mucha facilidad.</p> <p data-bbox="651 905 1463 1024">La retroalimentación favorece los procesos de adquisición del conocimiento y mantiene activa la información adquirida.</p> <p data-bbox="651 1073 1463 1150">Los estudiantes establecen conexiones entre los sucesos presentadas en el cuento.</p> <p data-bbox="651 1199 1463 1402">Se hace necesario realizar un análisis inferencial de las situaciones presentadas por el texto, debido a que los estudiantes presentan cierta dificultad al realizar procesos interpretativos pertinentes a los procesos inferenciales.</p> <p data-bbox="651 1451 1463 1696">El alumno es capaz de construir o reconstruir el significado desde el punto de vista vivencial con base a lo que ha aprendido con anterioridad, esto es posible evidenciarlo cuando contaron los eventos a los que le temían a partir de las historias contadas por sus familias, hechos de violencia generados en su entorno.</p> <p data-bbox="651 1745 1463 1864">Algunos estudiantes conceptualizan cada uno de los elementos de la narración el cual le permite desarrollar las competencias comunicativas presentadas durante el</p>

CATEGORIA	HALLAZGO
	<p>proceso lector. Esto se hace presente cuando los estudiantes identifican los elementos principales del cuento y su estructura. Esto se evidencio al momento de reconstruir la historia de Caperucita Roja según se la contaron a Jorge.</p> <p>Las actividades que relacionan el contenido del texto con cualquier otro medio exigen mayor nivel de interpretación, análisis y comparación ya que requieren que el estudiante organice sus ideas para así poder dar su punto de vista. Este proceso no fue muy satisfactorio en los estudiantes ya que fue necesario la intervención de la docente para establecer la conexión entre los tipos de texto verbal y no verbal.</p>
PROCEDIMENTAL	<p>Los estudiantes interpretan y emiten juicios sobre las actividades propuestas en cuanto a la recuperan información explícita que ofrece la portada de los cuentos. Debido a que las preguntas orientadas a dicha interpretación permitieron que el estudiante reconociera cada uno de los elementos que le ofrecía la imagen. Esto se hace evidente cuando en principio recuperan la información más evidente; luego establecen relaciones y asociaciones entre los significados; y, por último, llegan a tomar posición crítica frente a lo que dicen los textos.</p> <p>Las propias experiencias de los estudiantes favorecen los procesos de interpretación, análisis y comparación, este tipo de aprendizaje basado en la experiencia es muy habitual en el contexto escolar debido a que los estudiantes promueven la resolución de problemas, el aprendizaje autónomo y la capacidad para tomar decisiones.</p> <p>La descripción de personajes en la narración permite conocer los datos que proporciona el narrador frente a dicho personaje, reconociendo así aspectos tanto físicos como psicológicos, logrando que el estudiante pueda</p>

CATEGORIA	HALLAZGO
	<p data-bbox="651 275 1459 348">identificar cada uno de los detalles presentados en el texto.</p> <p data-bbox="651 401 1459 768">Los argumentos expresados por los estudiantes son mejor interpretados de forma oral que de forma escrita. Esto se debe a que los estudiantes prefieren un registro informal y coloquial del acto comunicativo, ya que pueden hablar con mayor sencillez y esto debido a la relación que tiene con los hablantes. En cambio, en cuanto a la forma escrita es registro se torna más formal, lo cual deben tener mucho más cuidado en la elaboración del discurso escrito.</p> <p data-bbox="651 821 1459 1062">A la hora de hacer inferencias en cuanto a la situación planteada se les facilita efectuar suposiciones en torno a las ideas implícitas en el texto, esto permitió que el estudiante explorar y accediera a los conocimientos previos y a partir de ellos pudieran predecir posibles situaciones y elaborar analogías y comparaciones.</p> <p data-bbox="651 1115 1459 1230">Algunos estudiantes fueron muy asertivos en cuanto a la lectura predictiva ya que les permitió extraer la idea global del texto y relacionarlo con las ideas principales.</p> <p data-bbox="651 1283 1459 1482">La lectura de imágenes permite a los estudiantes identificar las características y los detalles de los personajes y lugares que intervienen en el texto. Aunque no solo se hace intervención objetiva de la imagen, también logran</p> <p data-bbox="651 1535 1459 1650">La lectura de un texto acompañado de imágenes permite que los estudiantes fortalezcan los procesos de lectura literal, inferencial y crítico.</p> <p data-bbox="651 1703 1459 1818">Al formular las preguntas que van orientadas a fortalecer cada uno de los niveles de lectura, deben estar enmarcada bajo los criterios que caracteriza a estos</p>

CATEGORIA	HALLAZGO
	<p>niveles, con el propósito de que los estudiantes puedan interpretarla y analizarla adecuadamente.</p>
<p>ACTITUDINAL</p>	<p>Parte del éxito de las actividades, parte rol que juega el estudiante al momento de realizar un análisis de las estrategias propuestas.</p> <p>La importancia de la empatía y de la buena actitud de los estudiantes en el aula de clase es un fenómeno que se debe a la interacción de estudiante- maestro y estudiante – estudiante, esto se debe a de alguna u otra forma la trayectoria de estudio y las actividades propuestas por el docente no generan cooperación al escuchar lo que el compañero le dice, y se porten de manera egocéntrica contando solo con su participación.</p> <p>Tanto los estudiantes como el docente, deben estar abierto a diferentes técnicas de lectura, lo cual permite en el estudiante generar ideas y predicciones que mejoren la comprensión del texto.</p> <p>La conformación de grupos entre los estudiantes mejora los principios básicos de la comunicación y fortalece el desarrollo de las competencias y procesos en formación.</p> <p>La atención de los estudiantes se dispersa cuando son utilizadas las mismas estrategias de clase como la relectura del texto, elaboración de resúmenes o de esquemas comparativos, en cambio estrategias como el debate, elaboración y formulación de preguntas, elaboración de inferencias frente al texto y dar su opinión frente a cierta situación son actividades que les llama la atención, por tal motivo ellas deben variar para así captar la atención del estudiante.</p>

CATEGORIA	HALLAZGO
RECURSOS	<p data-bbox="651 275 1463 394">Propiciar espacios en donde los estudiantes mediante el trabajo colaborativo puedan desarrollar habilidades de participación, libre expresión y capacidad de dialogo.</p> <p data-bbox="651 443 1463 604">Los materiales didácticos como: fichas de trabajo, recursos tecnológicos y más, facilitan la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes, favoreciendo la adquisición de conceptos y destrezas.</p> <p data-bbox="651 653 1463 772">Antes de realizar la lectura del cuento se deben utilizar recursos que permitan que el estudiante formule hipótesis sobre lo que se quiere leer.</p> <p data-bbox="651 821 1463 940">Toda técnica empleada que permita a los estudiantes compartir sus ideas y vencer la timidez, ayuda a que el estudiante mejore su interpretación y análisis.</p> <p data-bbox="651 947 1463 1016">Los recursos didácticos son fundamentales para apoyar los procesos de lectura crítica.</p>

8. ANÁLISIS DE LA EVALUACIÓN Y DE LA PROPUESTA

Para analizar el progreso y las dificultades que aún persisten en los estudiantes se aplicó la post prueba, la cual estuvo comprendida por dos tipos de lectura: lectura no verbal y lectura verbal. En ellas se pudieron analizar los diferentes criterios que caracterizan los niveles de lectura para así poder constatar los alcances que los estudiantes han logrado, y poder llegar a la elaboración de hallazgos, conclusiones y recomendaciones. Por este motivo, en la presente investigación se aplicaron instrumentos como la lectura de prueba post diagnóstica, la rejilla de evaluación de la secuencia y la rejilla de autoevaluación, con el propósito de validar el progreso, las dificultades y las oportunidades que se presentan en la aplicación de una propuesta didáctica que fortalezca los procesos de lectura crítica

8.1 ANÁLISIS DE LA PRUEBA POST DIAGNOSTICA

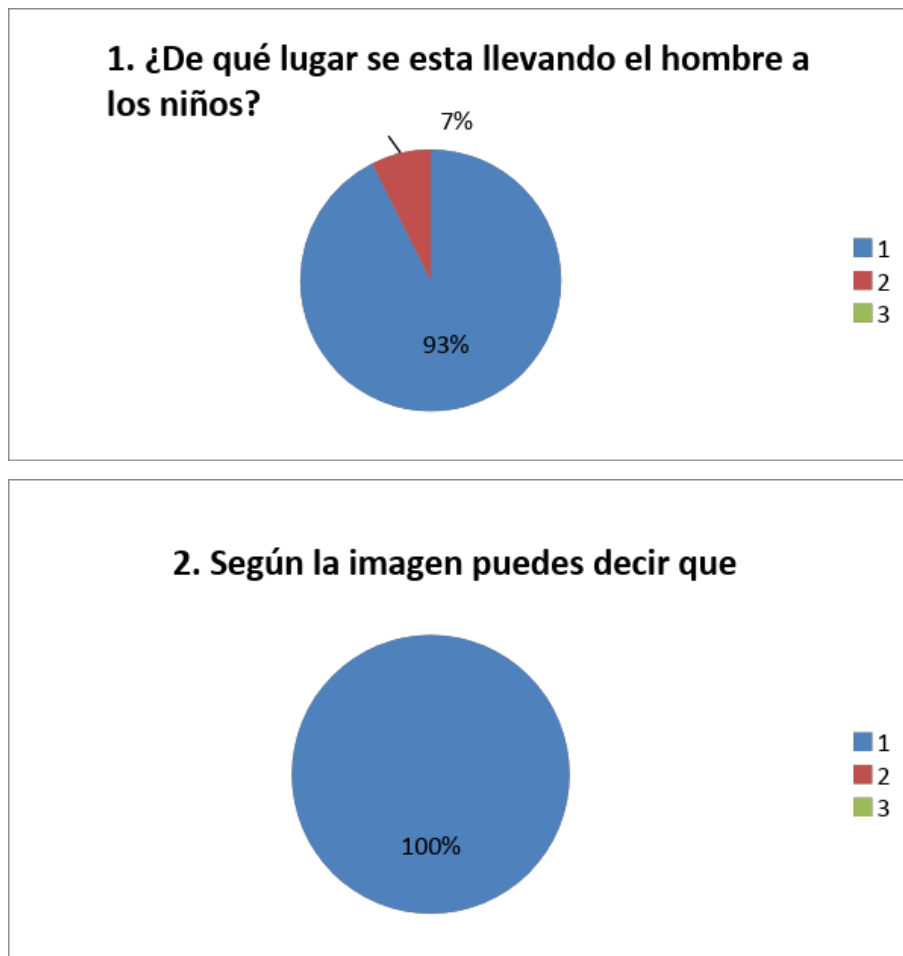
La prueba aplicada fue la misma de utilizada en la fase diagnóstica, la cual permitió comparar los primeros resultados y los avances logrados después la aplicación de la propuesta de intervención. Este tipo de evaluación es denominada como evaluación final- sumativa debido a que tiene como finalidad constatar el progreso en los estudiantes con relación a la prueba diagnóstica, es decir, *“trata de valorar los resultados que le han ido proporcionando las dos anteriores para culminar el proceso evaluador⁹¹”*. Para este análisis fue importante realizar en la prueba final la misma que se aplicó en el momento inicial o de diagnóstico, con el propósito de medir el impacto que tuvo la secuencia didáctica basada en la lectura de cuentos. Esta prueba se encuentra categorizada desde el nivel literal hasta alcanzar el nivel crítico, para el análisis de estas pruebas se tuvo en cuenta los niveles de desempeño y las subcategorías en cual nos permitió saber si los estudiantes alcanzaron lo propuesto.

⁹¹CASTILLO ARREDONDO, Santiago y CABRERIZO DIAGO, Jesús. Evaluación educativa de Aprendizajes y Competencias. Universidad Nacional distancia. PEARSON. Madrid, 2010, pag. 352

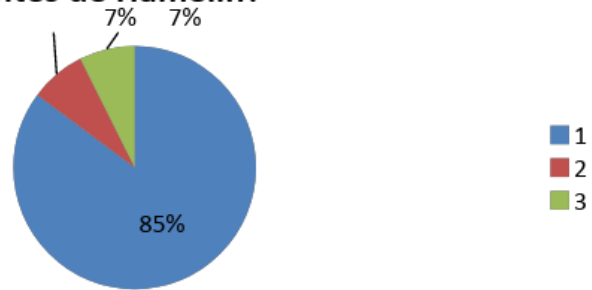
8.1.1 Categoría: “la cara del texto”. Esta categoría se centra en las ideas expuestas por el texto explícitamente logrando así que el estudiante reconozca en el los detalles, personajes, tiempo, lugar y secuencias de acciones que estén de manera directa en el texto. Estas características son criterios que identifican a 0la lectura literal, como lo afirma Daniel Cassany.

A continuación, se presentarán las gráficas que reflejan los datos arrojados por los ítems referidos al nivel literal.

Gráfica 14. Resultados de la prueba post diagnosticas categoría “la cara del texto”

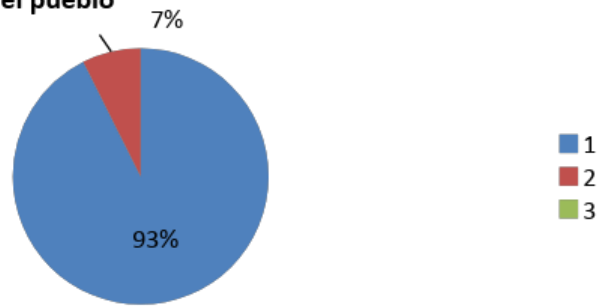


5. ¿Cómo solucionan el problema de las ratas los habitantes de Hamelin?

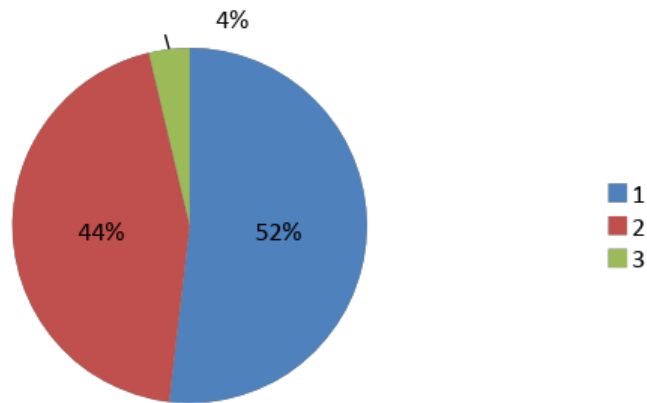


6. ¿Qué ofreció el alcalde para quien lograra eliminar las ratas?

a. Una casa en el pueblo



7. ¿A dónde lleva a los niños el flautista?



Partiendo de los resultados arrojados en la prueba en cuanto a la categoría “la cara del texto” se puede evidenciar en cada una de las gráficas que lograron responder correctamente a las preguntas planteadas en este nivel, si bien es cierto que el avance fue significativo haciendo comparación con las pruebas aplicadas en la fase diagnóstica, se puede decir que los estudiantes de grado cuarto, pues se evidencia el dominio de la información explícita que se encuentra en el texto, teniendo así la capacidad de reconstruir lo leído y de realizar una lectura centrada en rescatar los detalles del texto. En esta prueba se puede resaltar que tuvieron en cuenta la lectura no verbal y de acuerdo a ella hacer una comparación de la prueba verbal. Esto se puede demostrar en el siguiente cuadro, en donde se hace una comparación de la prueba inicial con la prueba final, sin embargo, lo significativo es que aquellos porcentajes bajos lograron mejorar pues los estudiantes abordaron la mayor información posible del texto. En la pregunta número uno, dos y cinco del texto, el estudiante debía centrar su atención en la lectura de la imagen de una manera objetiva, de igual forma lo debían hacer en la pregunta número seis y siete en donde el estudiante debía entender la idea desarrollada en la parte inicial del texto para que allí lograra reconocer los argumentos de causa y efecto dado por uno de los personajes del cuento, estos ítems eran fáciles de reconocer ya que estaba de manera explícita y solo debían entender lo que el personaje quería lograr. Los ítems trabajados en esta prueba están orientados en la interpretación a nivel literal de un texto narrativo no verbal y de otro verbal.

Cuadro 35. Categoría “La Cara del texto”

Convención de la tabla:

PE: PRUEBA DE ENTRADA

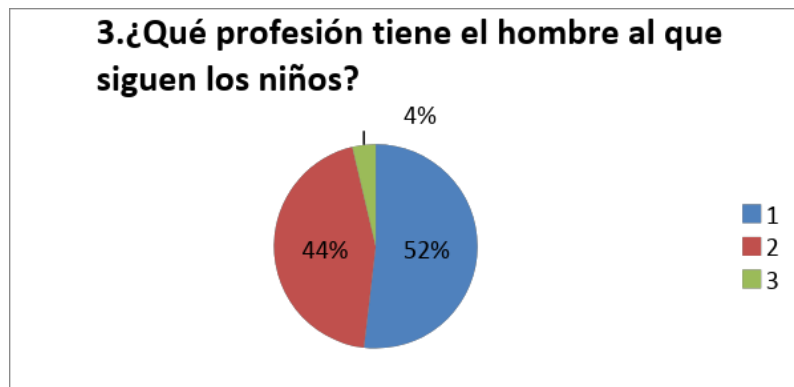
PS: PRUEBA DE SALIDA

CATEGORIA: “LA CARA DEL TEXTO”				
ITEM	PRUEBA NO VERBAL		PRUEBA VERBAL	
	PE	PS	PE	PS
1	97 %	93%		
2	86%	100%		

5			89%	85%
6			96%	93%
7			39%	52%

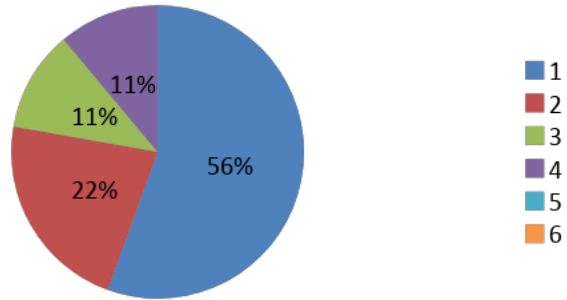
8.1.2 Categoría: “La máscara del texto”. Esta categoría va referida a la explicación de texto más ampliamente, en donde se agrega información y experiencias propias del contexto, relacionándolo así con los saberes previos del estudiante. Una de las características fundamentales de esta categoría es que el estudiante sea capaz de crear nuevas ideas y de formular hipótesis. De acuerdo a estos criterios Daniel Cassany dice que es nivel “Se refiere a la capacidad de recuperar los implícitos convocados en el texto, que contribuyen de manera decisiva a elaborar su coherencia global y a construir el significado relevante del escrito”.⁹²

Gráfica 15. Resultados de la prueba post diagnosticas categoría “la máscara del texto”

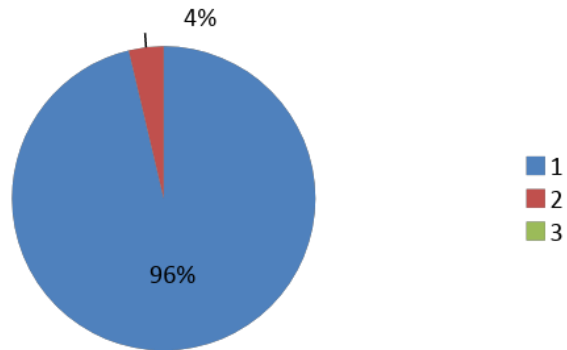


⁹² Ibid, p.67

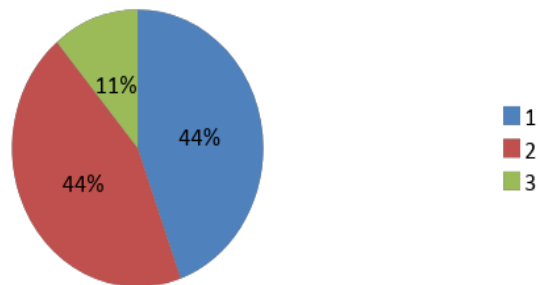
4. ¿Por qué creen que se produjo una invasión de ratas?

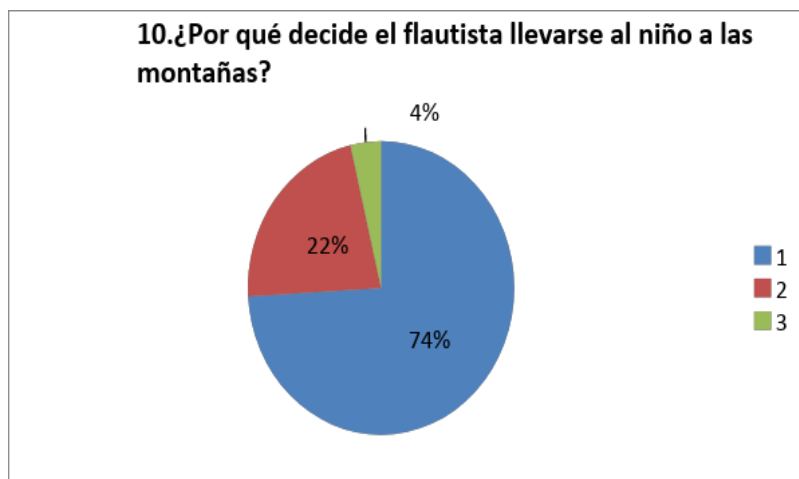


8. ¿Por qué estaba tan enfadado el flautista?



9. ¿Por qué estaban tristes los habitantes de Hamelin?





Con relación al nivel inferencial se puede evidenciar que los porcentajes presentados en las anteriores graficas los estudiantes avanzaron de manera satisfactoria en este nivel, debido a que logran analizar lo que el texto les quiere decir, esto se evidencia al ser capaz de desarrollar inferencias, deducciones y de dar significado a una palabra o idea dependiendo del contexto del texto. Este proceso se ve reflejado en las respuestas de las preguntas tres y cuatro, ya que los estudiantes logran establecer cuál era la profesión del personaje de la imagen, determinándolo así por su forma de vestir, por los instrumentos y por la acción que realiza con los niños. En la pregunta ocho, nueve y diez los estudiantes establecieron las secuencias sobre acciones que pudieron haber ocurrido en la situación narrativa, al crear hipótesis del posible enfado del personaje, y la consecuencia que se pudo ocasionar, esto así relacionarlo con su propia experiencia y por el conocimiento cultural de su entorno (que sucede si alguien no paga) el ir más allá de lo que ha leído. Seguidamente, se presenta el cuadro comparativo entre la primera prueba en cuanto a la categoría “la máscara del texto”.

Cuadro 36. Categoría “La máscara del texto”

Convención de la tabla:

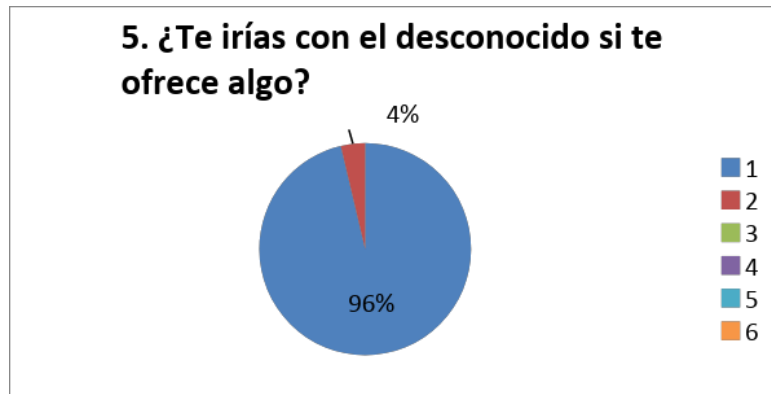
PE: PRUEBA DE ENTRADA

PS: PRUEBA DE SALIDA

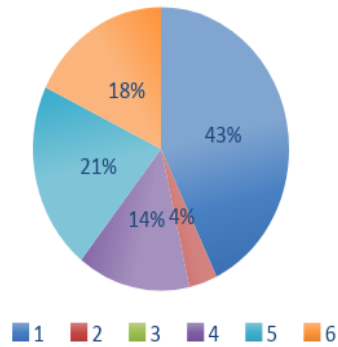
CATEGORIA: “LA MÁSCARA DEL TEXTO”				
ITEM	PRUEBA NO VERBAL		PRUEBA VERBAL	
	PE	PS	PE	PS
3	14%	52%		
4			96%	96%
8			29%	45%
9			96%	74%
10			50%	56%

8.1.3 Categoría: “La otra cara según el lector del texto”. Según Daniel Cassany, este nivel busca que el lector sea capaz de comprender la intención del texto y que a partir de su punto de vista logre de generar un discurso coherente con la situación planteada. Para poder llegar a este nivel son necesarios los procesos literales e inferenciales, ya que a partir de ellos se alcanzan niveles óptimos de comprensión lo cual permitirá desarrollar interpretaciones críticas.

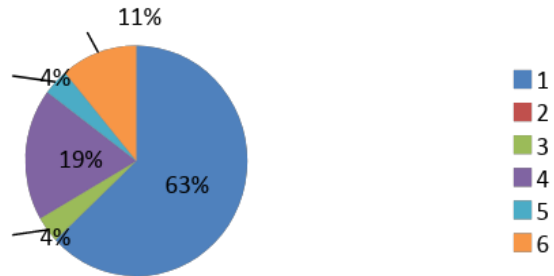
Gráfica 16. Resultados de la prueba post diagnosticas categoría “la otra cara según el lector del texto”



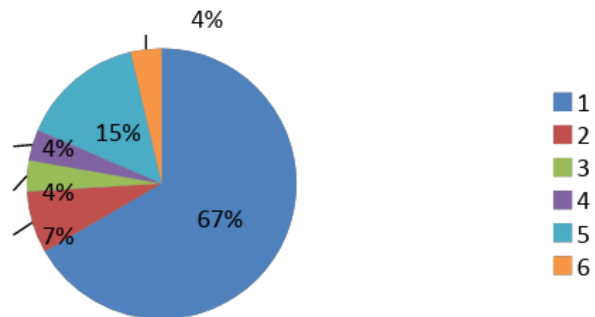
11. ¿Consideras que el comportamiento del flautista de llevarse a los niños al bosque fue?



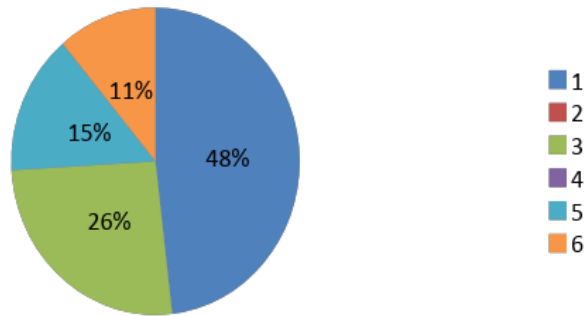
12. ¿Qué reacción tomarías en lugar del flautista, después de realizar un trabajo, y al ver que te incumplen?



13. ¿Cómo se sentirían los habitantes de Hamelin con la invasión de ratas?

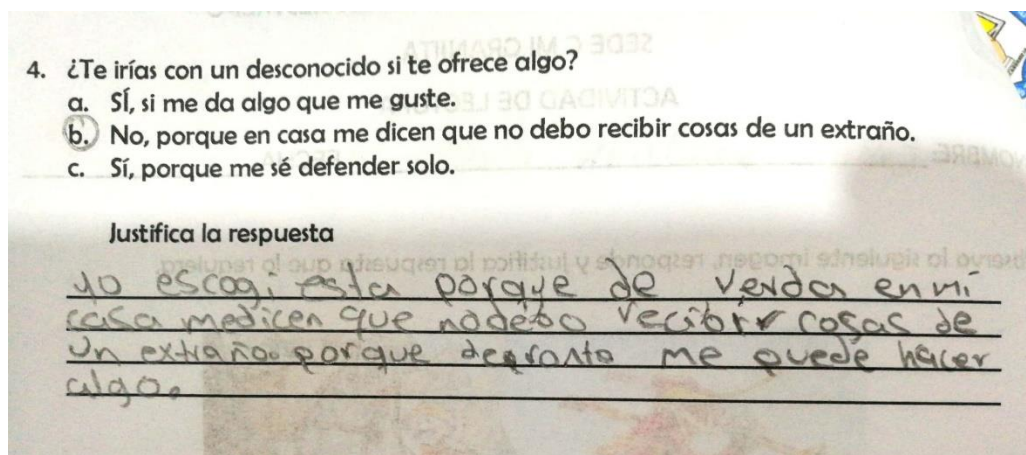


14. ¿Qué piensas de la actitud del alcalde



En cuanto a la interpretación de las gráficas los estudiantes alcanzan a pequeña escala a emitir una posición frente al texto y pocos a sustentar de manera sólida sus argumentos, debido a que no logran diferenciar la realidad de la fantasía en los textos. Desde la intervención de los textos trabajados en la propuesta, hubo acercamientos a las diferentes situaciones planteadas por el texto, donde no todos lograron emitir una valoración frente a este, proponer, valorar y comparar frente a lo que ellos conocían. En la pregunta cinco el estudiante debía dar una posible solución a una situación muy común (irse con alguien que no conoce) esta respuesta permitió realizar conjeturas acerca de las posibles consecuencias de irse con alguien que no conocía y el motivo por lo que los niños se iban del pueblo debido a la influencia que ejerció el flautista con el sonido.

Imagen 12. Respuesta a pregunta #5



En cuanto a la pregunta once y doce el estudiante debía comprender la situación a la que se enfrentaba el flautista y de qué manera debía reaccionar a la falta de palabra por parte del alcalde, a partir de esta situación se pudieron plantear posibles consecuencias frente a la actitud del flautista, indicando así una hipótesis ante la situación entre los dos personajes y así poder emitir cuales serían las posibles soluciones.

Imagen 13. Respuestas a la pregunta # 11 y 12

b. Correcto, porque les gustaba el sonido que emitía la flauta.

c. Justo, porque el alcalde le incumplió con el compromiso del pago de la recompensa.

Justifica la respuesta

porque si el alcalde puede hacer cosas feas y puede pagar personas inocentes.

8. ¿Qué reacción tomarías en lugar del flautista, después de realizar un trabajo, y al ver que te incumplen?

a. Agredir física y verbalmente al alcalde.

b. Proponerle al alcalde conciliar la forma de cumplir con el pago de la recompensa.

c. Convocar al pueblo para que mediante de una manifestación agresiva se obligue al alcalde a cumplir con el pago de la recompensa.

Justifica la respuesta

claro esa respuesta porque en serio es incorrecto que el alcalde no le pague al flautista, sobre todo porque el cumplió con el trabajo.

En cuanto a la pregunta trece y catorce los estudiantes debían manifestar de qué manera se sentirían los habitantes del pueblo con la invasión de las ratas, en esta pregunta algunos estudiantes hicieron alusión a las posibles consecuencias que debía traer este tipo de plagas al pueblo (contaminación, enfermedades, infecciones...) y se lograron emitir respuestas acertadas frente a la situación, comparándolo así con su entorno ambiental (vivir cerca de un caño) que algunos viven. Respecto a la pregunta catorce opinan acerca de la aptitud que tiene el alcalde frente a la situación de no cumplir su acuerdo de pago con el flautista; algunos estudiantes comprendieron que esta situación va más encaminada a la formación en valores de una persona, aunque algunos expresaron que pensaban acerca de la profesión del alcalde sustentaron que su comportamiento no fue el adecuado y que no debió incumplir los acuerdos pactados con el flautista. Esta pregunta logro que los estudiantes tomaran una posición crítica frente a una situación partiendo de la formación en valores inculcados.

Imagen 14. Respuesta a la pregunta #13

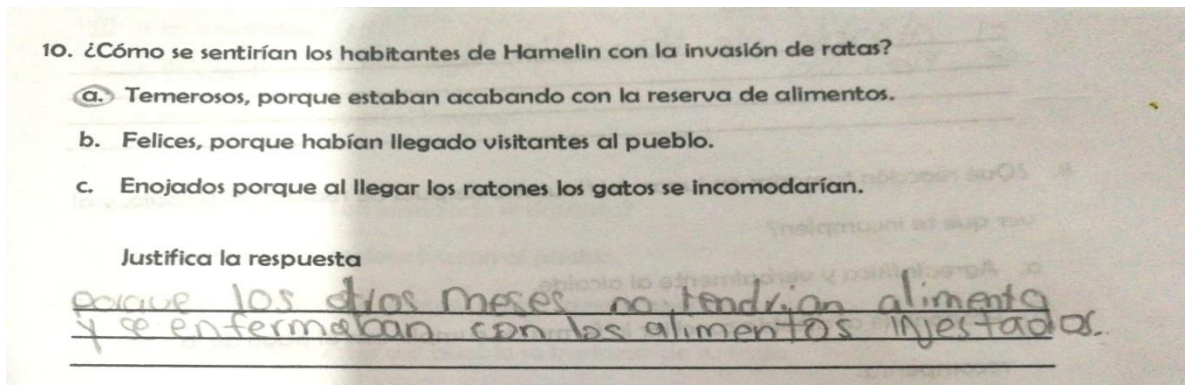
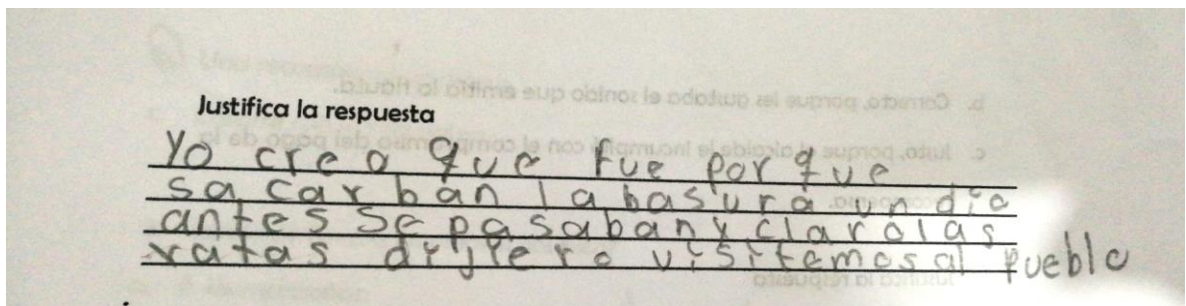
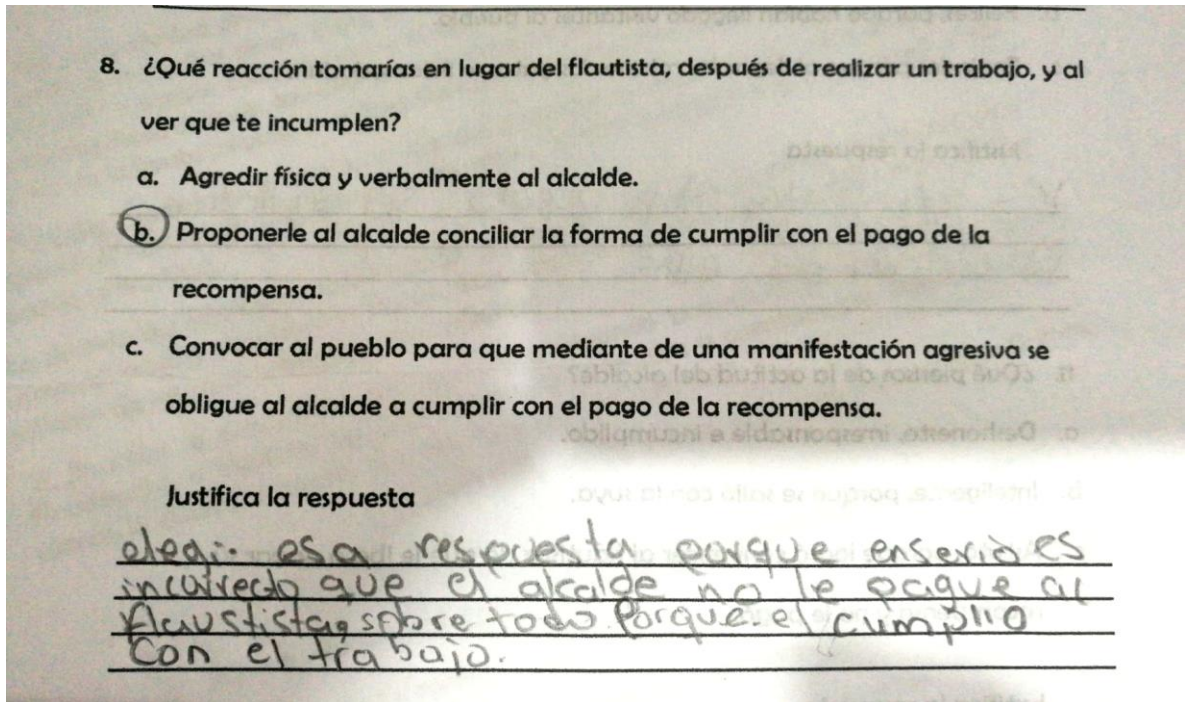


Imagen 15. Respuesta a la pregunta # 14



Cuadro 37. Categoría “La otra cara Según el lector del texto”

Convención de la tabla:

PE: PRUEBA DE ENTRADA

PS: PRUEBA DE SALIDA

CATEGORIA: “LA OTRA CARA SEGÚN EL LECTOR DEL TEXTO”				
ITEM	PRUEBA NO VERBAL		PRUEBA VERBAL	
	PE	PS	PE	PS
5	83%	96%		
11			32%	43%
12			32%	63%
13			64%	66%
14			14%	48%

8.2 ANÁLISIS DE LA REJILLAS DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

8.2.1 Análisis de la rejilla de heteroevaluación. Según Tamayo “la heteroevaluación, es esencialmente una evaluación externa, que se materializa cuando cada persona, en correspondencia con su patrón de resultados, evalúa a otro(s); se considera como la evaluación que realizan los estudiantes sobre la actuación del docente, su trabajo y rendimiento”⁹³. Partiendo de esta conceptualización, se hace importante resaltar la función que cumplió este instrumento dentro de la ejecución de este proyecto, teniendo como objetivo evaluar los resultados obtenidos en la fase de implementación.

8.2.2 Categoría de competencia. Según Monereo dice “ser competente no es sólo ser hábil en la ejecución de tareas y actividades concretas, escolares o no, tal como han sido enseñadas, sino más allá de ello, ser capaz de afrontar, a partir de las habilidades adquiridas, nuevas tareas o retos que supongan ir más allá de lo ya aprendido”⁹⁴. El autor también menciona que “demostrar competencia en algún ámbito de la vida conlleva resolver problemas de cierta complejidad, encadenando una serie de estrategias de manera coordinada”.⁹⁵

Partiendo de la conceptualización de esta categoría, se establecieron indicadores que nos permitieron la siguiente interpretación

Cuadro 38. Indicadores de la categoría de competencia.

CATEGORIA	INDICADORES
	Favorece el uso de vocabulario que enriquecen los argumentos para que estos sean lógicos y coherentes.

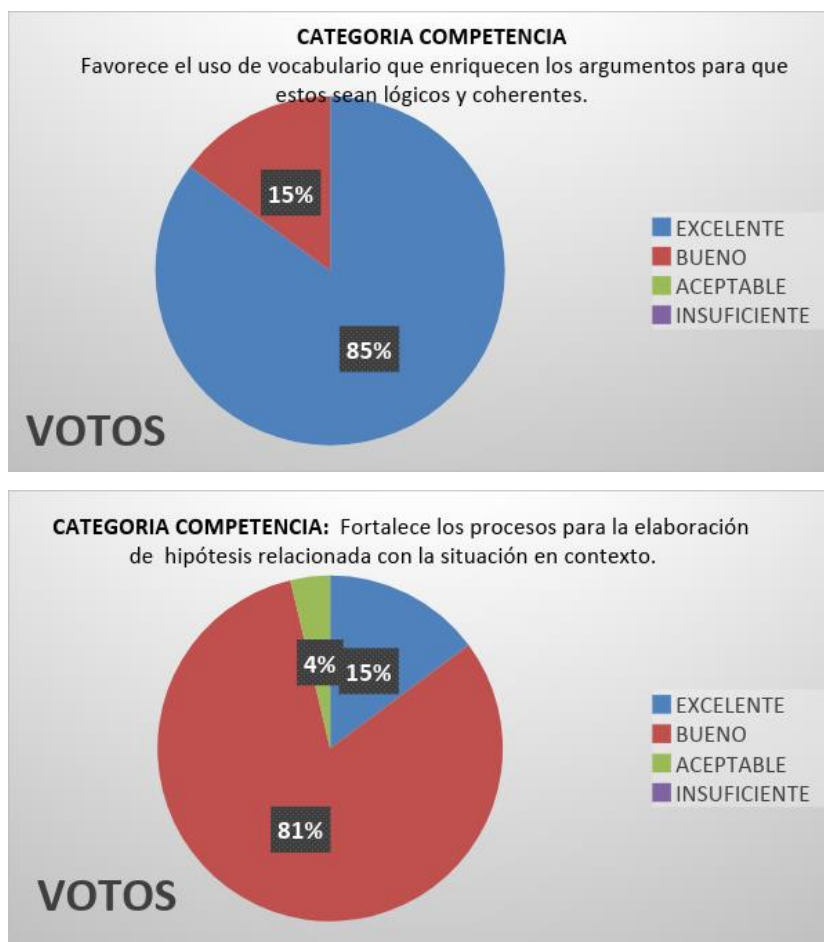
⁹³ Tamayo, Rafael (2011). La Autoevaluación, la Coevaluación y la Evaluación compartida en la evaluación de la integralidad en educandos del preuniversitario cubano. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Volumen 3, Nro. 28. Recuperado de <http://www.eumed.net>.

⁹⁴ Monereo, C. (coord.). (2007). Competencias básicas. Cuadernos de Pedagogía, núm. 370, p. 10-18.

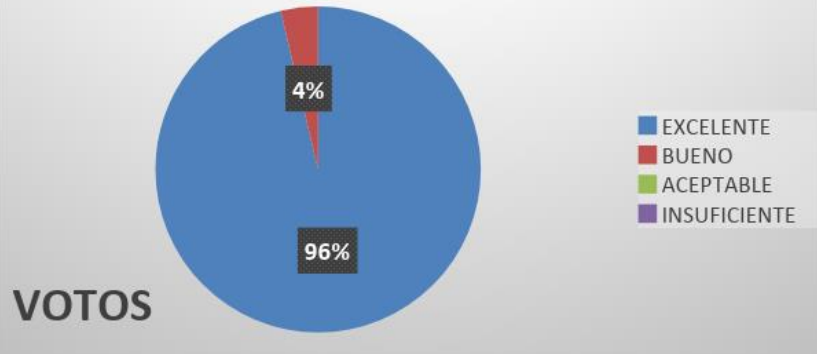
⁹⁵ *Ibíd.*, p.370

COMPETENCIA	Fortalece los procesos para la elaboración de hipótesis relacionada con la situación en contexto.
	El material didáctico propicia el desarrollo de los procesos de lectura crítica.
	La información suministrada es clara y coherente con los procesos desarrollados.
	Articula los conocimientos previos de los estudiantes y los propuestos en el material didáctico.
	El material presentado permite la elaboración de juicios basados en la relación que se establece entre la situación y el entorno.

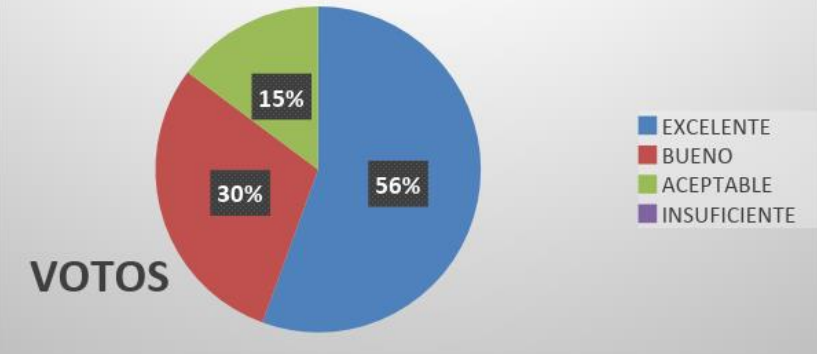
Gráfica 17. Resultados de la rejilla De heteroevaluación, categoría de competencia



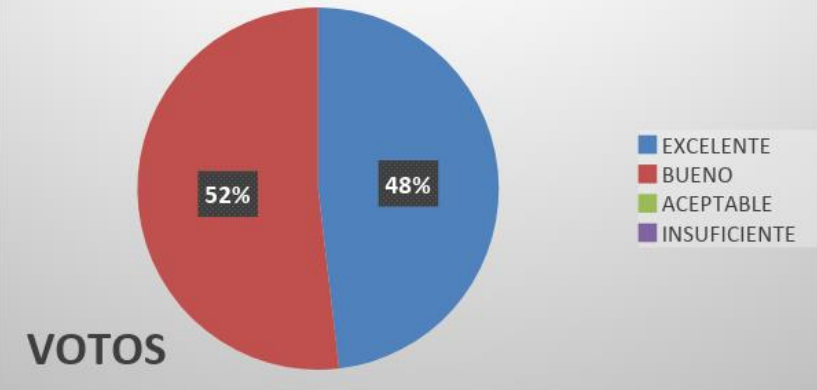
CATEGORIA COMPETENCIA: El material didáctico propicia el desarrollo de los procesos de lectura crítica.

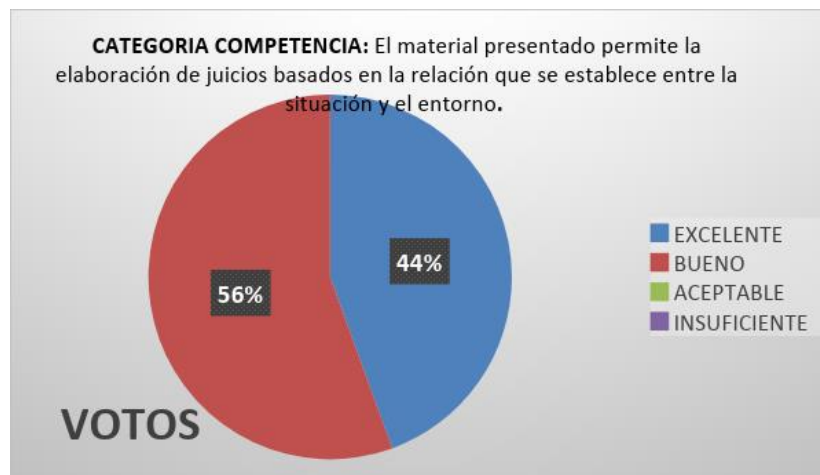


CATEGORIA COMPETENCIA: La información suministrada es clara y coherente con los procesos desarrollados.



CATEGORIA COMPETENCIA: Articula los conocimientos previos de los estudiantes y los propuestos en el material didáctico.





Antes de dar cuenta de los resultados arrojados en esta categoría, cabe anotar que los estudiantes contestaron esta rejilla mediante una lectura guiada en la que la maestra investigadora leía cada uno de los enunciados y los explicaba, de tal manera que ellos pudieran escoger de manera objetiva las respuestas. Lo anterior, con el fin de asegurar la comprensión de la pregunta antes de proceder a seleccionar la opción, dado que los resultados serían un insumo importante para el posterior análisis y elaboración de conclusiones. Una vez recolectados y procesados los datos, fue posible establecer que: a) en cuanto al vocabulario, los estudiantes consideran que fue el apropiado para permitirles recordar, interpretar y reconstruir hechos, opiniones, cuentos, entre otros, a partir de sus propias palabras; b) en lo que concierne a la elaboración de hipótesis y emisión de juicios, les fue posible aprender a establecer relaciones con su contexto natural para expresar sus propias opiniones partiendo de sus conocimientos previos y articulándolos con la nueva información que les fue presentada. En este aspecto es importante resaltar que si bien las respuestas suelen ser más espontáneas y mejor expresadas, es necesario trabajar con ellos en la elaboración de argumentos pues tienden al uso de las falacias para justificar las respuestas; c) del material didáctico, fue considerado apropiado para las actividades propuestas; el nivel de complejidad fue acorde al grado de escolaridad y, en aquellas actividades que pudieron presentar confusión, se apoyaron en las indicaciones de la maestra.

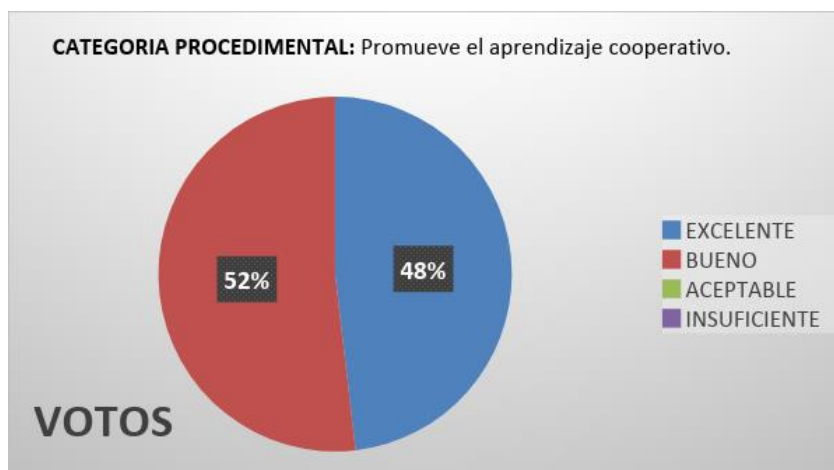
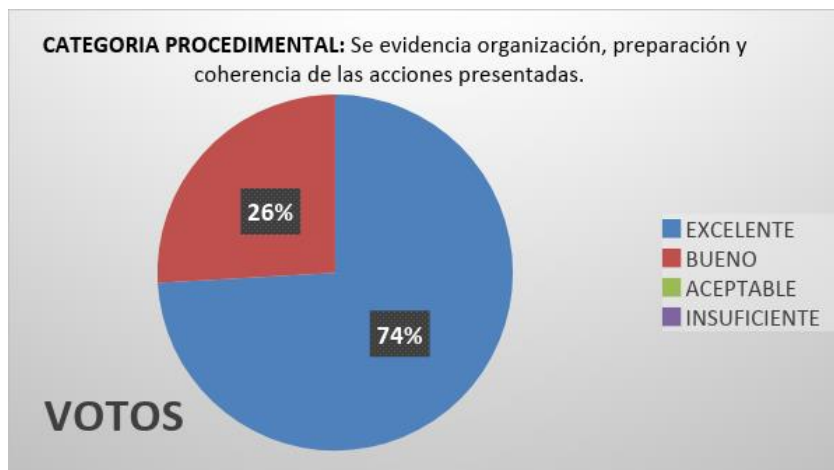
8.2.3 Competencia procedimental. De acuerdo a Erla M. Morales Morgado en su artículo sobre el Desarrollo de competencias a través de objetos de aprendizajes menciona que “El aprendizaje de procedimientos y procesos, está relacionado al “saber hacer”, por tanto, es un paso posterior a la adquisición de datos y conceptos. El saber hacer, requiere por lo general realizar una secuencia de pasos, o secuencia de acciones para lo cual se requiere la adquisición de las habilidades y destrezas necesarias, los elementos que intervienen y cómo trabajarlos”⁹⁶. Partiendo de este concepto podemos decir que en esta categoría abarca procesos que contribuyen a la adquisición de la información y a la elaboración de secuencias de acuerdo al orden del texto. De acuerdo a este concepto se identificaron indicadores que permitieron la valoración de esta categoría.

Cuadro 39. Indicadores de la categoría de procedimental.

CATEGORIA	INDICADORES
PROCEDIMEN TAL	Se evidencia organización, preparación y coherencia de las acciones presentadas.
	Promueve el aprendizaje cooperativo.
	Se evidencia en el desarrollo de la secuencia actividades de inicio, desarrollo y cierre.

⁹⁶ Morales Morgado, E. M., Díaz San Millán, E., García-Peñalvo, F. J., (2011) Desarrollo de Competencias a través de Objetos de Aprendizaje. RED Revista de Educación a Distancia. Universidad de Salamanca. Madrid. ISSN-e 1138-9737, Vol. 12, N°. 1, 2011

Gráfica 18. Resultados de la rejilla De heteroevaluación, categoría de procedimental



La valoración dada por la mayoría de los estudiantes en esta categoría fue apreciada como excelente, ya que les permitió reconocer que los procesos desarrollados fueron apropiados para la organización y preparación de las acciones presentadas, desarrollar la secuencia de actividades de acuerdo a su inicio, desarrollo y cierre. Se consideró importante darles participación a los estudiantes en el proceso de evaluación con el fin de iniciar procesos de metacognición, que, según Flavell, especialista en psicología cognitiva, la define como el conocimiento de los propios procesos cognitivos, sus resultados y cómo el reconocer la manera en que aprenden, le resulta al estudiante una herramienta que ayuda a su autorregulación. Así, en la medida en que los estudiantes tomen conciencia de su propio proceso de aprendizaje, será más efectiva la autorregulación que hagan de esta. Al respecto, Frida Díaz Barriga, menciona una teoría implícita “interpretativa en la que se acepta la participación reestructuradora del aprendiz, pero sin desafiliarse de la idea realista de aprender.”⁹⁷ De esta manera, realizar actividades que permitan al estudiante expresar su opinión sobre los contenidos y estrategias que implementó la docente, se convierte en un complemento importante que podría llevar a los estudiantes a adquirir estrategias de autorregulación de sus aprendizajes.

8.2.4 Categoría actitudinal. Erla M. Morales Morgado en su artículo sobre el Desarrollo de competencias a través de objetos de aprendizajes dice “Las actitudes y valores están en todo proceso de aprendizaje y suelen ser trabajadas de forma transversal. Una vez adquirido el aprendizaje de conceptos y procesos, permiten valorar la adecuada aplicación de habilidades y destrezas ante un determinado caso o problema, de esta manera se puede comprobar si los conocimientos adquiridos a nivel conceptual, procedimental y actitudinal, han sido suficientes para alcanzar la

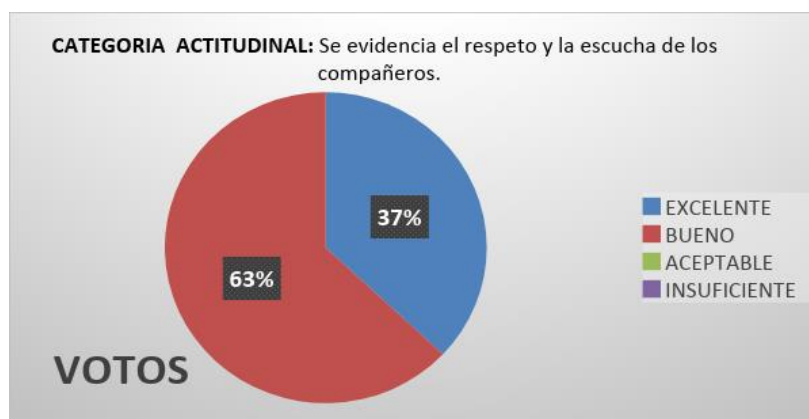
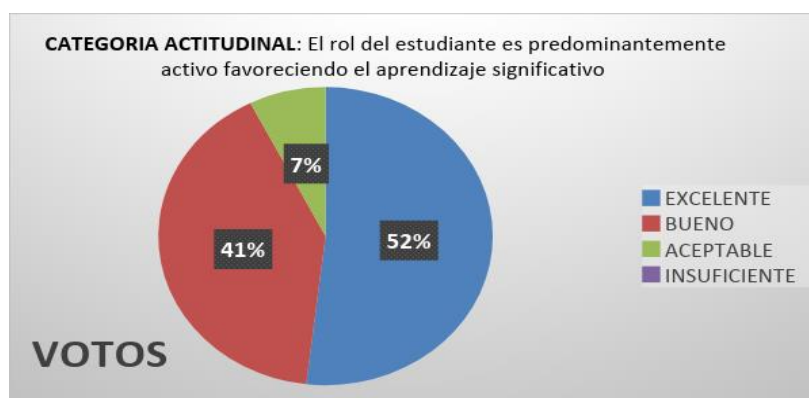
⁹⁷ BARRIGA, Frida Díaz. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. Editorial McGraw Hill. 2010. Pág., 191.

competencia o subcompetencia.”⁹⁸. Partiendo de esta conceptualización se tuvo como objetivo valorar el rol que tuvo el estudiante dentro de este proyecto

Cuadro 40. Indicadores de la categoría de actitudinal.

CATEGORIA	INDICADORES
ACTITUDINAL	El rol del estudiante es predominantemente activo favoreciendo el aprendizaje significativo
	Se evidencia el respeto y la escucha de los compañeros.
	El comportamiento del estudiante permitió el buen desarrollo de las actividades propuestas.

Gráfica 19. Resultados de la rejilla De heteroevaluación, categoría de actitudinal



⁹⁸ Ibíd., pág. 5



Los resultados en esta categoría fueron muy favorables, los estudiantes en cuanto a la evaluación fueron conscientes de que su actitud frente a las actividades presentadas fue buena, aunque vale la pena reconocer que su comportamiento fue el indicado para llevar a cabo cada una de las acciones, ya que su predisposición positiva demostró un nivel de interés gracias a las actividades que se llevaron a cabo. El respeto y la personalidad permitieron facilitar el trabajo del docente, el cual buscaba llamar la atención del estudiante y lograr con ellos los objetivos propuestos en la sesión. Todas estas actitudes recaen en los resultados favorables del proceso de enseñanza – aprendizaje del alumno.

8.2.5 Categoría de recursos. Martha Gómez menciona en su artículo que “es importante que los recursos que los profesores emplean en la impartición de sus clases sean diversos y de distinta índole que van de acuerdo a la temática y objetivo que se desee cumplir en cada clase. Y es necesario tomar en cuenta las diferentes estrategias y herramientas tecnológicas para desarrollarlo como recurso para facilitar la enseñanza y el aprendizaje, por ejemplo, libros o un programa multimedia que permite hacer prácticas educativas. Existen materiales que, empleados en un contexto determinado, que permiten ser utilizados con fines didácticos para facilitar el desarrollo de las actividades formativas.”⁹⁹. De acuerdo a lo mencionado

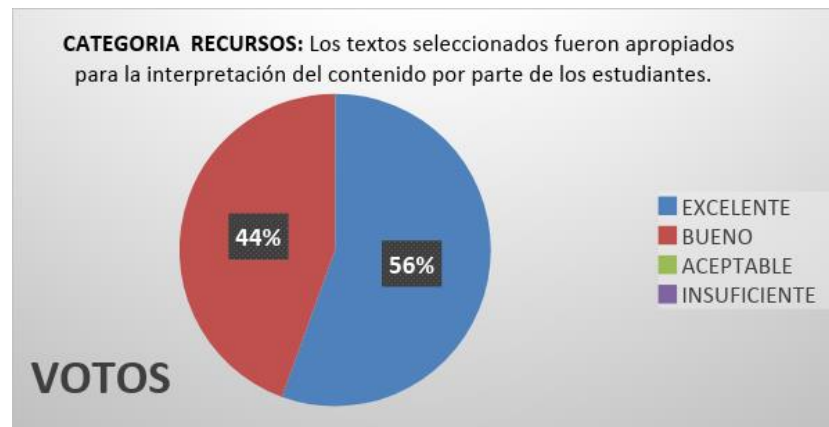
⁹⁹ Gómez Collado, Martha E. (2014) El material didáctico expuesto en clase como instrumento de Educación para la paz, Revista de Paz y Conflictos, nº 7, p. 155-174.

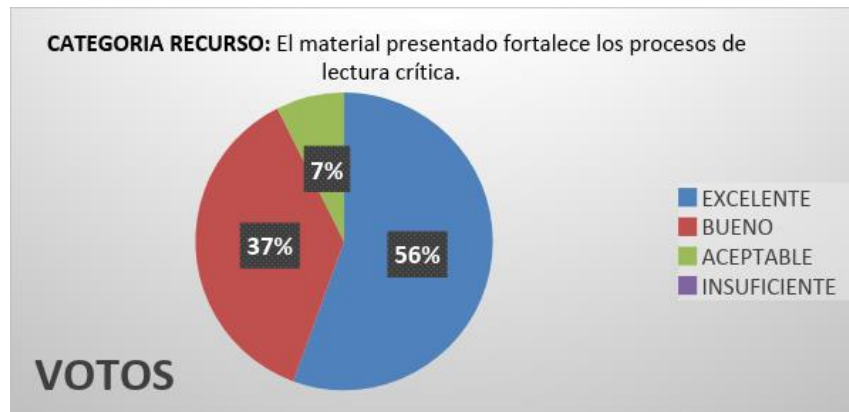
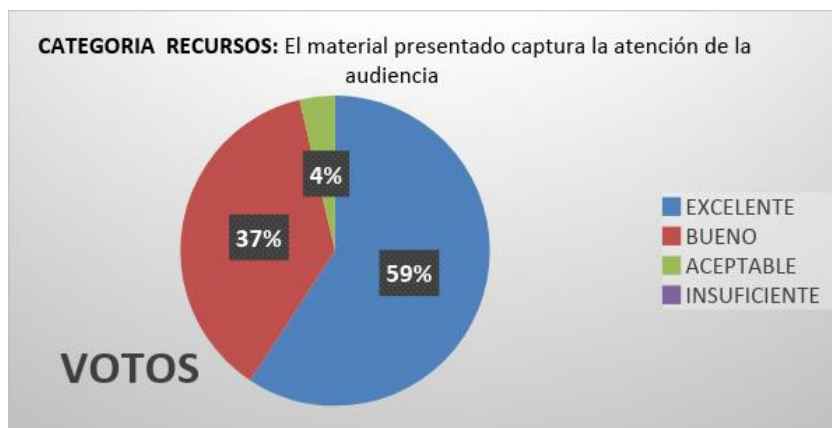
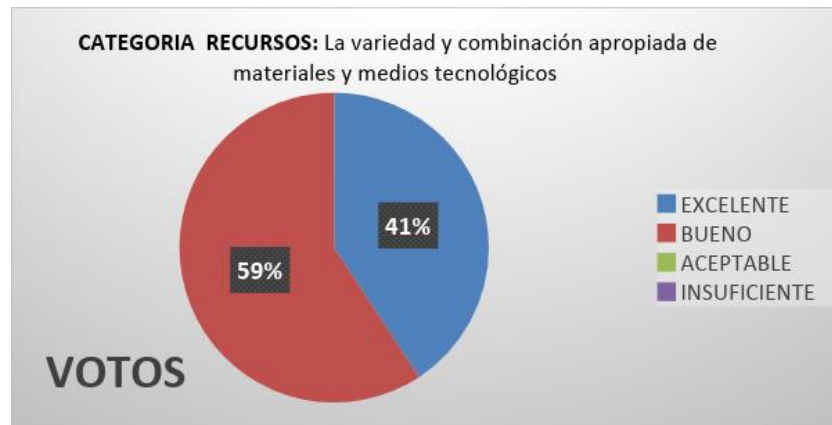
anteriormente se pudo establecer que los recursos usados para el desarrollo de este proyecto favorecieron el logro del objetivo principal, promoviendo con ellos la participación constante de los estudiantes. De acuerdo con esto se establecieron indicadores que permitieron valorar de manera puntual si el uso de estos recursos fue de satisfacción para los estudiantes.

Cuadro 41. Indicadores de la categoría de recursos.

CATEGORIA	INDICADORES
RECURSOS	Los textos seleccionados fueron apropiados para la interpretación del contenido por parte de los estudiantes.
	La variedad y combinación apropiada de materiales y medios tecnológicos
	El material presentado captura la atención de la audiencia.
	El material presentado fortalece los procesos de lectura crítica.

Gráfica 20. Resultados de la rejilla De heteroevaluación, categoría de recursos.





Los resultados obtenidos en esta categoría fueron buenos, debido a que los textos seleccionados permitieron en los estudiantes captar la atención e interpretar cada uno de los contenidos, fortaleciendo de una manera positiva los procesos de lectura crítica en donde pueda comprender, interpretar, analizar y criticar cada uno de los

textos utilizados. También se reconoce que el uso de las TIC dentro del aula facilita el aprendizaje de los estudiantes y hacen captar el interés de ellos.

8.3 ANALISIS DE AUTOEVALUACIÓN

Según Calatayud “la autoevaluación es la estrategia por excelencia para educar en la responsabilidad y para aprender a valorar, criticar y a reflexionar sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje individual realizado por el discente”¹⁰⁰, quien fue citado por Shirley Solano. Esta técnica nos brinda la oportunidad de afianzar el aprendizaje del estudiante, para que el docente pueda comprender estos procesos e incluir las actitudes pertinentes para el mejoramiento de su aprendizaje. El proceso de autoevaluación permite que el estudiante analice sus actitudes y genere conciencia para superar aquellas dificultades que no lo dejan avanzar. De todo lo anterior, radica la importancia de incluir en esta propuesta la autoevaluación presentada por los participantes.

De acuerdo a las categorías establecidas en la autoevaluación, los indicadores permitieron hacer un análisis de lo valorado por los participantes.

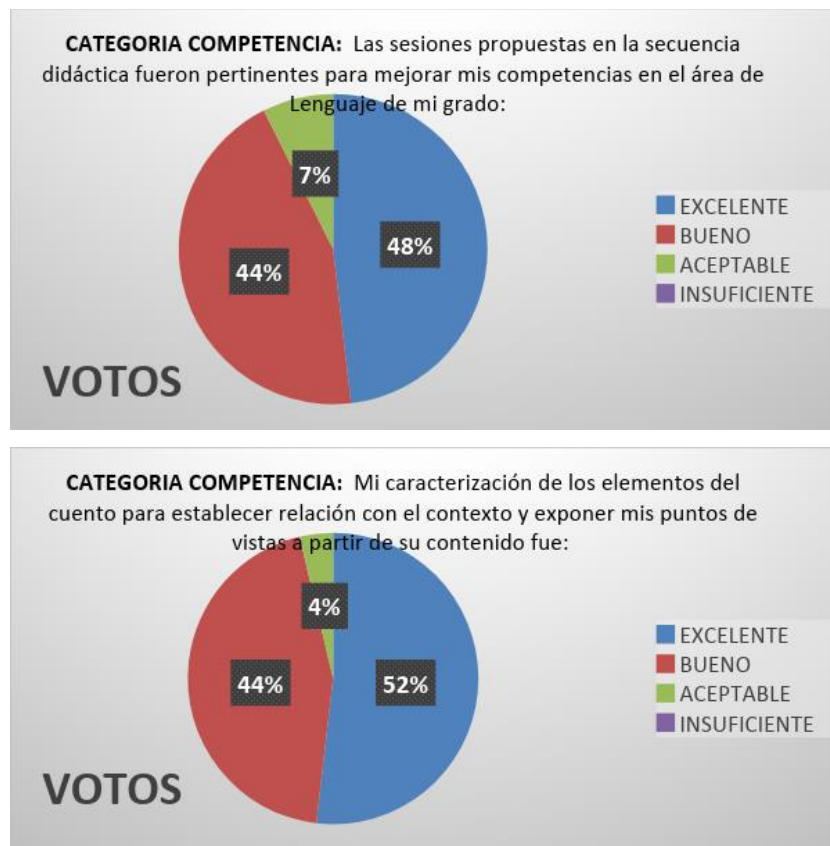
8.3.1 Categoría competencia. Esta categoría tuvo como objetivo que el estudiante sea consciente del conocimiento adquirido, y de qué manera este puede llevarlo a mejorar su competencia en el área de Lengua Castellana, y así saber cómo contextualizarlo a su pre saberes.

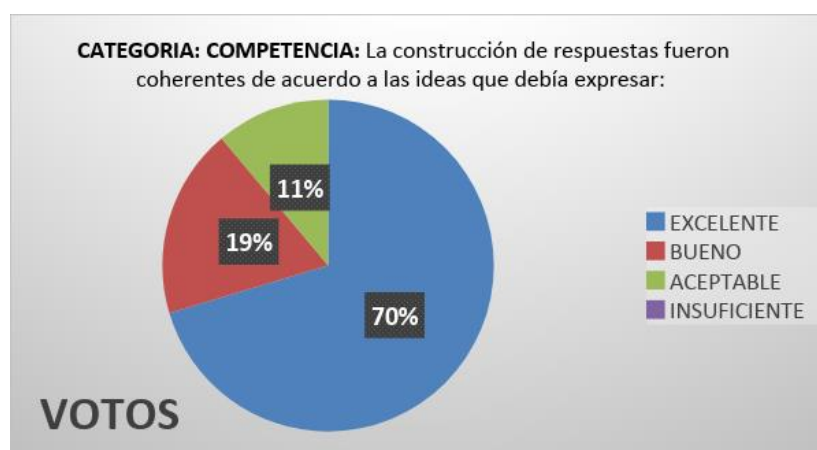
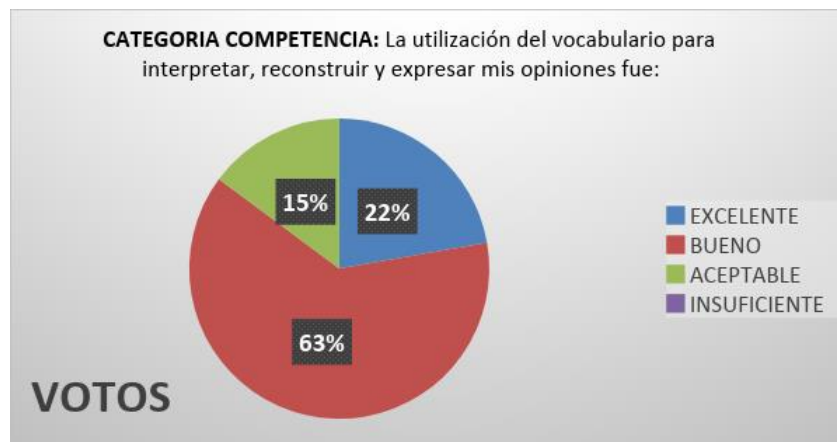
¹⁰⁰ Solano, B. S. (2014). Auto y coevaluación, complementariedad significativa en la evaluación de las ciencias sociales. Escenarios. 12(1), 34-49.

Cuadro 42. Indicadores de la categoría de competencia.

CATEGORIA	INDICADORES
COMPETENCIA A	Las sesiones propuestas en la secuencia didáctica fueron pertinentes para mejorar mis competencias en el área de Lenguaje de mi grado:
	Mi caracterización de los elementos del cuento para establecer relación con el contexto y exponer mis puntos de vistas a partir de su contenido fue:
	La utilización del vocabulario para interpretar, reconstruir y expresar mis opiniones fue:
	La construcción de respuestas fue coherente de acuerdo a las ideas que debía expresar:

Gráfica 21. Resultados de la rejilla de evaluación, categoría de competencia





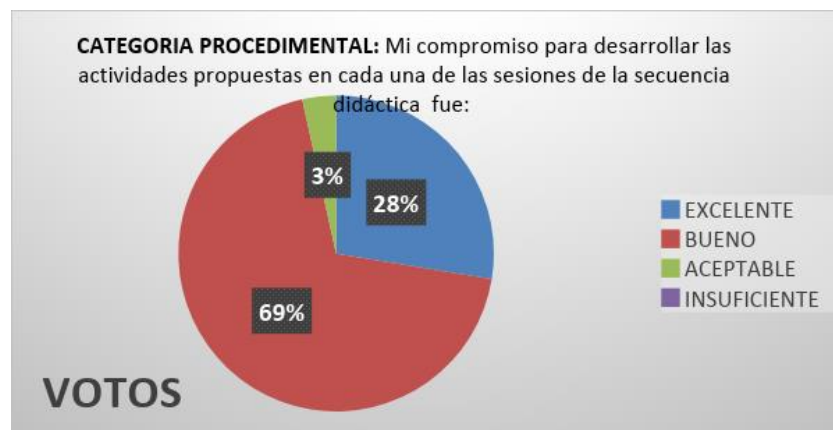
Partiendo de los resultados arrojados en la anterior categoría podemos analizar que tanto las sesiones desarrolladas en la propuesta de intervención permitieron que la mayoría de los estudiantes valoraran el uso de los procesos para el desarrollo del área de Lengua Castellana; que el cuento como un recurso didáctico, permitió que los estudiantes en 52% reconocieran que por medio del cuento se puede contextualizar y exponer sus puntos de vistas; que en un 63% de los estudiantes les pareció bueno la utilización de un nuevo vocabulario ya que por medio esto les permitió interpretar, reconstruir y expresar opiniones. Para un 70% estudiantes consideraron que las respuestas construidas fueron coherentes al tema que se estaba tratando, y que las ideas expresadas fueron oportunas.

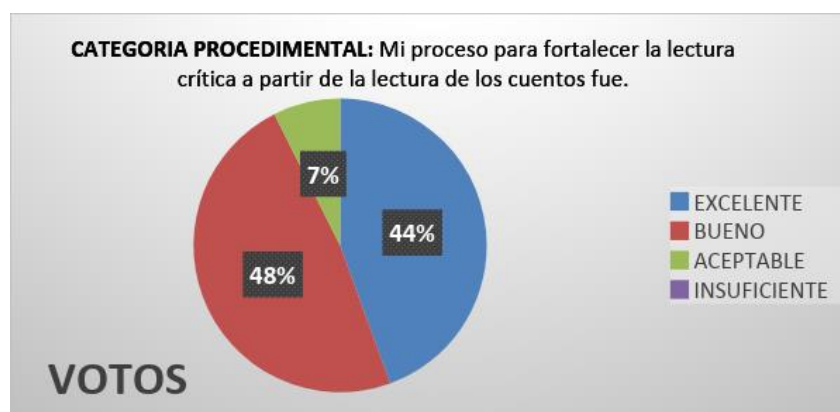
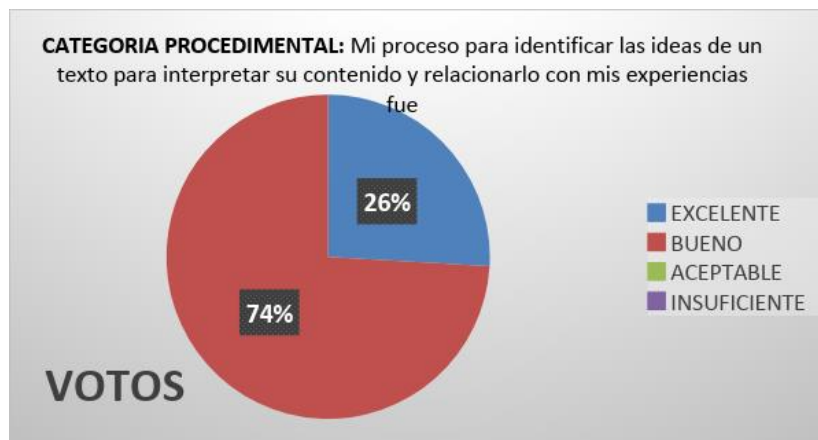
8.3.2 Categoría procedimental. Cuando se hace referencia a esta categoría, es necesario retomar los indicadores establecidos en la categoría de competencia, ya que de ella el estudiante es capaz de crear habilidades y destrezas que le permitan desarrollar y aplicar en el contexto los conocimientos adquiridos, permitiéndole así resolver situaciones diversas.

Cuadro 43. Indicadores de la categoría de procedimental

CATEGORIA	INDICADORES
PROCEDIMENTAL	Mi compromiso para desarrollar las actividades propuestas en cada una de las sesiones de la secuencia didáctica fue:
	Mi proceso para identificar las ideas de un texto para interpretar su contenido y relacionarlo con mis experiencias fue:
	Mi proceso para fortalecer la lectura crítica a partir de la lectura de los cuentos fue:

Gráfica 22. Resultados de la rejilla de evaluación, categoría de competencia





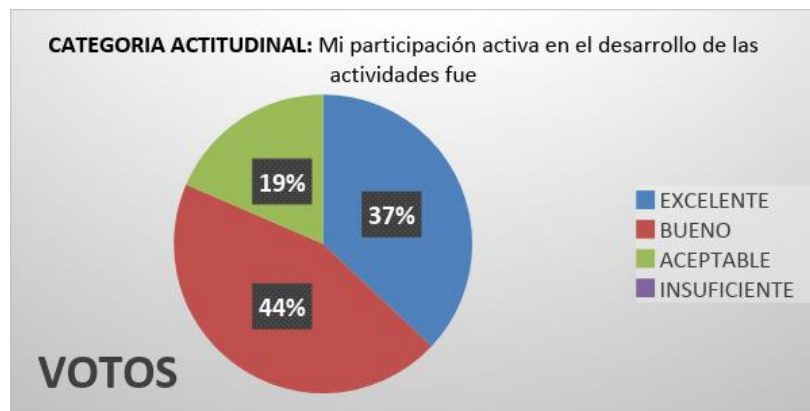
Los resultados arrojados por la rejilla de autoevaluación en la categoría procedimental permiten evidenciar que el desarrollo de esta competencia es bueno, partiendo de que el compromiso del estudiante en cuanto al desarrollo de habilidades aprendidas le permitió dar respuestas a situaciones planteadas, no solo en la vida académica, sino en su vida cotidiana. De igual forma, se pudo evidenciar que los procesos para identificar ideas en el texto fueron buenos, aunque en ocasiones no era una habilidad a resaltar, sus avances le permitieron interpretar, relacionar, ejemplificar, y sobre todo analizar lo que le presentaba el texto. En este sentido, el estudiante considera que es bueno fortalecer los procesos de lectura crítica por medio de los cuentos, debido a que este tipo de texto le permite desarrollar la personalidad y creatividad al momento del análisis y la reflexión de estos.

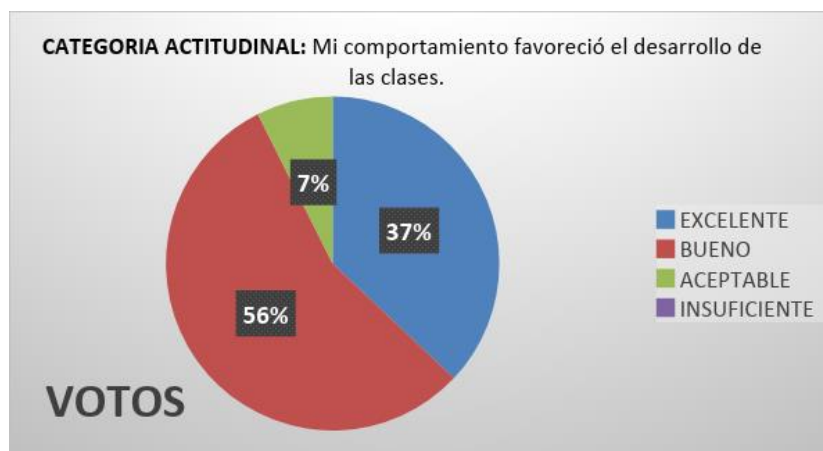
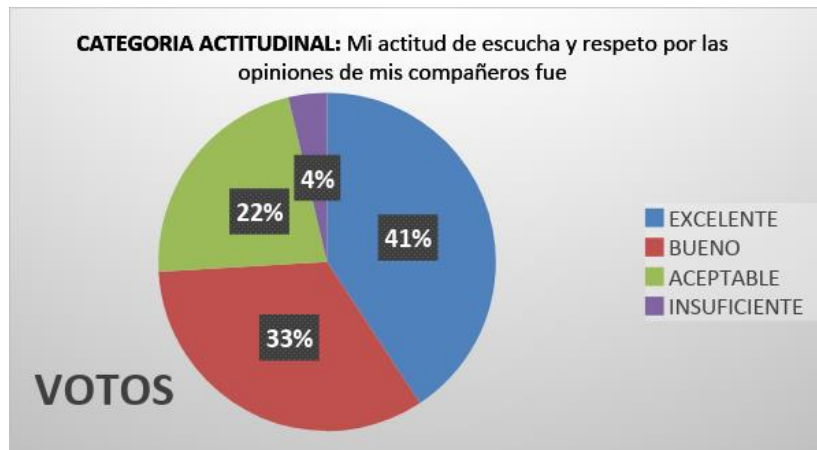
8.3.2 Competencia actitudinal. Esta competencia hace referencia al desarrollo de la personalidad del estudiante, es decir, es el conocimiento que tiene cada uno de ellos en cuanto a su comportamiento, interés, virtudes, valores, habilidades y defectos en cuanto a su interacción, no solo con el conocimiento, sino con las personas que los rodea. Dentro de esta competencia prevalece las actitudes que favorezcan la convivencia, el intercambio de conocimientos y el generar un ambiente adecuado para su saber hacer en el aula de clase.

Cuadro 44. Indicadores de la categoría de actitudinal

CATEGORIA	INDICADORES
ACTITUDINAL	Mi participación en el desarrollo de las actividades fue:
	Mi actitud de escucha y respeto por las opiniones de mis compañeros fue:
	Mi comportamiento favoreció el desarrollo de las clases.
	Mi interés al desarrollar las actividades propuestas en la secuencia fue:

Gráfica 23. Resultados de la rejilla de evaluación, categoría de competencia





De acuerdo a los resultados emitidos por los estudiantes, se puede validar la actitud frente a las sesión presentada fue buena, ya que en estas se pudo evidenciar que el estudiante mostro interés al desarrollar las actividades propuestas, que la participación fue constante, aunque participaban siempre los mismo, aunque la

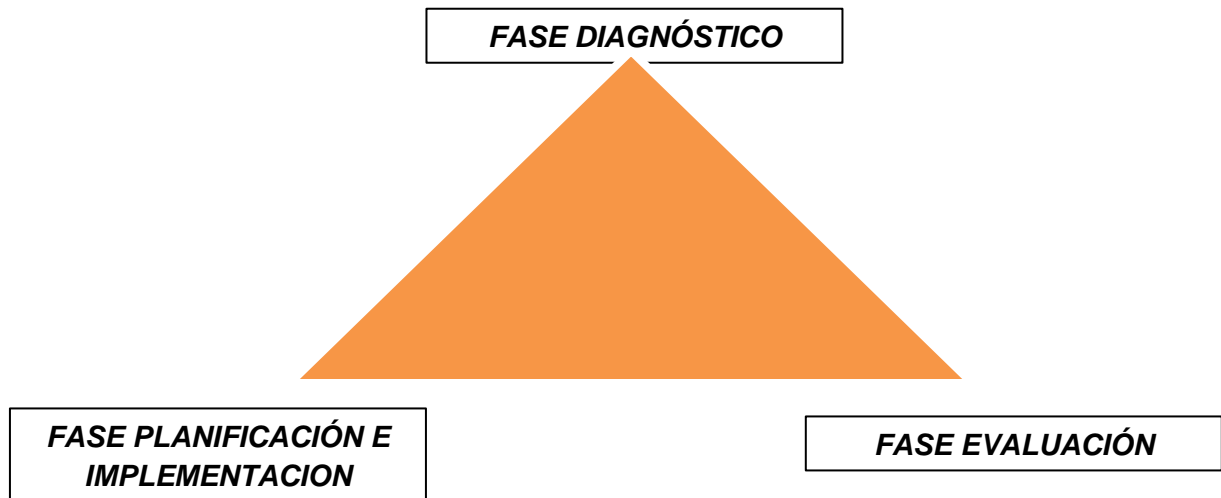
docente trato de que la participación fuese equilibrada, despertando el interés de aquellos que se encontraban con atención dispersa. Uno de los mayores logros por parte de los estudiantes fue su comportamiento, puesto que su respeto por la clase y por palabra de compañero fue buena, lo cual permitió la formación de los procesos de la lectura crítica en la secuencia.

8.4 VALIDEZ INTERNA

Según Mishler señala que en la investigación el concepto de validación es más relevante que el de validez: «La validación es el proceso(s) a través del cual realizamos afirmaciones y evaluamos la credibilidad de observaciones, interpretaciones y generalizaciones. El criterio esencial para dichas valoraciones es el grado en que podemos basarnos en los conceptos, métodos e inferencias de un estudio como base para nuestra propia teorización e investigación empírica».¹⁰¹ Al utilizar la triangulación se busca analizar cada uno de las fases de esta investigación utilizando cada una de las técnicas mencionadas, lo cual permitirá la verificación y la comparación de la información obtenida en los diferentes momentos. Para Cowman, mencionado por María Mercedes Arias Valencia dice que la triangulación se define como la combinación de múltiples métodos en un estudio del mismo objeto o evento para abordar mejor el fenómeno que se investiga.¹⁰² De acuerdo a esta intervención se define la siguiente grafica de triangulación.

¹⁰¹ MISHLER, E.G. (1990). Validation in inquiry-guided resarch: The role of exemplars in narrative studies. Harvard Educacional Review, 60(4), 415-443.

¹⁰² Valencia Arias. Maria Mercedes. La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. Tomado de: <http://tone.udea.edu.co/revista/mar2000/Triangulacion.html>



8.5 CRITERIOS ÉTICOS

La calidad de la investigación depende de la de la reflexión que el investigador da sobre los efectos, alcances, consecuencia, las relaciones que se establecen con los participantes involucrados en el estudio y la forma en que se definen los resultados obtenidos. A partir de lo expuesto, el investigador debe ser consciente de que cuando se explora una situación del ser humano y sus realidades, los criterios construidos a partir de la investigación deben giran en torno a la veracidad, responsabilidad y fidelidad de la información obtenida en este proceso. Es así como Gregorio Rodríguez Gómez dice que “a cada investigador corresponde definir su responsabilidad para con las personas que entran en el marco de un estudio. Los códigos éticos pueden actuar a modo de una moral piloto para investigadores, estudiantes y demás personas vinculadas a la planificación, el desarrollo y la evaluación de un proyecto de investigación”, quien fue citado por Juan Luis Álvarez-Gayao Jurgenson.¹⁰³ Según lo mencionado se hizo necesario establecer los criterios éticos que apoyaron el estudio:

¹⁰³ Álvarez, JL; Jurgenson, G. Como hacer investigación cualitativa. Fundamento y metodología. Paidós Educador. México, 2003. Pág. 211-212

- El *papel del investigador*, el investigador debe ser responsable de todo el proceso investigativo y actuar consecuentemente en función a lo que ha descubierto, de igual manera, debe velar por la integridad y la confidencialidad de cada uno de los participantes. El investigador recibió la certificación del curso “protección de los participantes humanos de la investigación”. (anexo F)
- *Consentimiento informado*, bajo este criterio los participantes de esta investigación, estuvieron de acuerdo con integrarse a este proceso, al ser menores de edad los padres de familia firman el acuerdo, en donde se dio a conocer sus derechos y responsabilidades. (anexo G)
- *Confidencialidad*, uno de los principios básicos de esta investigación fue proteger la identidad de los participantes, se les estableció un código que represento su participación en cada uno de las actividades propuestas.
- *Observación participante*, la incursión del investigador como participante de este proceso exigió una responsabilidad por las consecuencias que se pudieron haber generado durante la interacción con los participantes.
- *Grabaciones de video*, al hacerse uso de grabaciones, fue necesario dar a conocer a los participantes el objetivo que iba a cumplir esta herramienta, informándoles sobre su función y el modo de empleo en que se manejara la información recolectada. Estos archivos son de uso exclusivos de la investigación.

9. CONTRIBUCIÓN ACADÉMICA E INVESTIGATIVA

La intervención de esta propuesta generó muchas reflexiones, una de ellas es el uso de los diferentes recursos con los que cuenta la institución. En el año 2011 se inició la distribución de la Colección Semilla como parte del Plan Nacional de Lectura y Escritura “leer es mi cuento”. Esta colección se encuentra en cada una de las sedes de la Institución donde fue desarrollado este proyecto. El desarrollo de este proyecto de investigación produjo impactos directos en:

1. **La formación integral de la maestra investigadora:** según Jacques Delors, la educación a lo largo de la vida debe basarse en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Retomando este postulado como fundamento de la formación integral cursar los diferentes módulos propuestos en la estructura curricular de la Maestría en Pedagogía, así como desarrollar el presente proyecto de investigación aportaron a profundizar en los conocimientos que habían sido adquiridos durante el programa de pregrado lo cual supuso, desarrollar habilidades para continuar con la formación a lo largo de la vida.

En cuanto al hacer, se recibieron las herramientas para hacer frente a un sin número de situaciones académicas y laborales. Se pusieron en marcha habilidades investigativas que una vez desarrolladas, perfilaban el rol de un maestro reflexivo en cuanto a su quehacer docente, siempre con el ánimo del mejoramiento continuo en las aulas de clase.

En cuanto al ser, permitió el crecimiento en cuanto a la autonomía, responsabilidad, habilidades sociales, lingüísticas, y relaciones interpersonales que ayudaron al fortalecimiento del cuarto pilar, aprender a vivir juntos. El trabajo en equipo generó aprendizajes para la vida tales como establecer lazos de interdependencia positiva con los compañeros de cohorte, respeto por la

diversidad, habilidad para la comprensión y tolerancia, elementos que serán extrapolados a ambientes familiares, laborales y sociales.

2. **En la comunidad educativa:** Si bien es cierto que los libros han estado a disposición tanto de maestros como de estudiantes, con el fin de incorporar la lectura a las aulas de clase para la recreación, diversión y creación de hábitos de lectura, infortunadamente han sido subvalorados y por ende, subutilizados. Al inicio de este proyecto la maestra investigadora realizó una revisión exhaustiva de los ejemplares existentes en la sede C y, con sorpresa descubrió que faltaban varios ejemplares, la mala condición de alguno de los libros no por el constante uso, sino por el mal uso, el olvido a que estaban sometido, entre otros. Uno de los impactos de este proyecto está relacionado con el resurgimiento de esta colección, el cual consistirá no únicamente en una reubicación de los libros sino en una jornada de formación para la comunidad educativa, en donde se les presentara de nuevo la colección como una herramienta para enriquecer las prácticas de los maestros en el aula de clase a través de una breve contextualización del origen de esta, su estructura y la socialización del propuesta de intervención que puede ser acogida e implementada durante proyecto del plan lector de la institución. La formación recibida durante el desarrollo de la maestría y el proyecto investigación se convertirá en un elemento crucial, para la docente investigadora asuma el rol de formadora de formadores en cuanto a la responsabilidad de contra prestar esta beca con apoyo en el redireccionamiento de acciones educativas en el área de Lengua Castellana.

10. HALLAZGO

A partir del planteamiento del problema surgió la pregunta general ¿De qué manera la implementación de una secuencia didáctica basada en la lectura de cuentos, puede fortalecer la lectura crítica en estudiantes de grado cuarto de una Institución Educativa de la ciudad de Barrancabermeja? Para darle respuesta gradualmente a este gran interrogante, se inició por establecer los hallazgos del primer objetivo específico de este proyecto: Identificar el nivel de lectura en que se encuentran los estudiantes de grado cuarto. Para tal fin, se aplicó una prueba diagnóstica que tuvo como propósito averiguar el nivel de lectura en que se encontraban los estudiantes, con respecto a esto se desarrolló una prueba de lectura verbal y no verbal, la cual permitió reconocer que los niveles inferenciales y críticos son los que presentan mayor debilidad.

Durante esta prueba fue posible definir y reconocer las capacidades de interpretación, de inferencia y de valoración de los estudiantes sobre lo leído, partiendo desde sus ideas previas y el entorno que los rodea, debido a que estos factores influyen en las posibles respuestas que ellos dan además de permitir poner a prueba los conocimientos adquiridos en todo su tiempo escolar.

En la fase diagnóstica, durante la aplicación de la prueba de textos verbales y no verbales, se pudo evidenciar que, en cuanto al análisis crítico sobre una situación, al estudiante se le dificulta plantear opiniones y puntos de vista, pues debido a que la pregunta enfocada a ese análisis era una situación alejada a su experiencia directa. En cambio, en las otras preguntas se vincularon más sus aportes sobre todo el de asumir el rol de algunos personajes. Al respecto, Frida Díaz Barriga cita a Ausubel y dice que “el aprendizaje significativo implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que el aprendiz posee en su estructura cognitiva. Y que para que esto suceda propone que el aprendizaje se

contextualice, que los estudiantes trabajen con tareas auténticas y significativas culturalmente, para que pueda aprender a resolver problemas con sentido.”¹⁰⁴

Por lo anteriormente mencionado, los saberes previos de los estudiantes se activan en medio de las condiciones en que el desenvuelva y de igual forma el docente debe generarlas; pues este conocimiento permite promover nuevos aprendizajes. Para ello, se debe siempre antes de dar inicio a la clase, recurrir a planteamientos que permitan realizar una discusión guiada, a realizar lectura de imágenes relacionadas con el texto a leer, establecer objetivos previos y a organizar ideas de manera estructurada. De esta manera los saberes previos y el nuevo conocimiento, permitirá tener éxito en el aprendizaje que se quiera lograr. Las Teorías Cognitivas del Aprendizaje, las cuales según Clifford: “explican la conducta en función de las experiencias, información, impresiones, actitudes, ideas y percepciones de una persona y de la forma que ésta las integra, organiza y reorganiza. El aprendizaje según ellas, es un cambio más menos permanente de los conocimientos y de la comprensión, debido a la reorganización tanto de experiencias pasadas como de la información”¹⁰⁵. Por tal motivo, se concluye que Ausubel citado por Clifford dice que “Los conocimientos previos son la base para realizar las relaciones entre el estímulo verbal y la nueva información, pudiendo solo mediante la existencia de conocimientos previos dar significado al nuevo saber”¹⁰⁶. De acuerdo a estas dos citas podemos inferir que las estrategias que se aplican deben permitir que el estudiante tenga un encuentro significativo con el texto, por lo cual se puede decir que, los textos que se usan para el fortalecimiento de la lectura crítica no están contextualizado, por ende, no permiten que el estudiante desarrolle habilidades como: autorregular la comprensión de la lectura según el texto y el contexto, hacer

¹⁰⁴ DIAZ, Frida, Estrategias Docente para un Aprendizaje Significativo. México: Mc Graw Hill Interamericana.2002 pág. 35

¹⁰⁵ Clifford, M. Enciclopedia práctica de la pedagogía (tomo 1), Barcelona, (1982) España: Editorial OCEANO

¹⁰⁶ *Ibíd.*

analogía y realizar comparaciones según su la realidad, indagar palabras desconocidas y participar en discusiones.

De acuerdo con lo anteriormente descrito, se dio paso para la elaboración de una secuencia didáctica enmarcada en cuentos que se acercan al contexto de ellos, y que les permitiera desarrollar actividades direccionadas al fortalecimiento de la lectura crítica. Para el diseño de esta secuencia se tuvieron en cuenta actividades que les permitiera contextualizar, activar saberes previos, realizar anticipaciones al texto, predicciones, participación, expresar sus ideas, deducir claves contextuales, relacionar hechos, organizar secuencias narrativas, reflexionar acerca de una situación planteada, escribir de acuerdo a su experiencia y otras estrategias más. Cada uno de estas estrategias en su momento de ejecución promovió en los estudiantes interés de participar, conocer, construir y opinar sus saberes de acuerdo al contenido y el contexto del cuento.

Para el segundo objetivo relacionado con describir los elementos que una secuencia didáctica basada en la lectura de cuentos pueda fortalecer la lectura crítica se encontró que las estrategias de la secuencia didáctica permitieron que, a partir de las ideas previas y de los pre saberes de los estudiantes, se articulara la información conocida con la nueva información que aparecía en el texto de forma explícita e implícita. Las actividades que permitieron la ejecución de esta estrategia fueron: realizar preguntas de acuerdo a la lectura de imágenes de la portada del texto, realizar interpretación literal e inferencial de imágenes, creación de hipótesis, posibles supuestos, juego de roles y caracterización de los personajes.

Bien es dicho por Frida Díaz, que “las estrategias preinstruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante en relación con qué y cómo va a aprender; esencialmente tratan de incidir en la activación o la generación de conocimientos y experiencias previas pertinentes. También sirven para que el aprendiz se ubique en el contexto conceptual apropiado y para que genere expectativas adecuadas.

Algunas de las estrategias preinstruccionales más típicas son los objetivos y los organizadores previos”.¹⁰⁷ En este caso la lectura de cuentos es interesante, cuando puede ser relacionada con lo que el lector quiere saber, así de esta manera se puede comenzar un proceso de lectura significativa con los estudiantes, a partir de sus intereses, para que a medida que la estrategia se va implementando, él se encuentre motivado.

Al provocar la elaboración de anticipaciones, hipótesis y predicciones en los estudiantes relacionaron sus ideas, y al mismo tiempo compararon y reflexionaron sobre lo que decía el texto, al momento de la lectura iban construyendo un posible texto con los diferentes supuestos que predecían, por momentos los estudiantes trataba de encontrarle sentido al texto solo con la lectura de imagen, pero a medida que pasaba la lectura sus hipótesis y predicciones iban tomando sentido, otras se desvanecían. La mayoría de los estudiantes disfrutaron de los desaciertos, otros iban formulando nuevas predicciones. Esta estrategia permitió mejorar la expresión oral y la participación de los estudiantes.

Para darle soporte a estas estrategias, Palincsar y Brown citado por Isabel Solé¹⁰⁸ sugieren que las actividades cognitivas que deberán ser activadas o fomentadas mediante las estrategias son las que se describen a continuación:

1. Comprender los propósitos explícitos e implícitos de la lectura. Equivaldría a responder a las preguntas: ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué/para qué tengo que leerlo?
2. Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido de que se trate. ¿Qué sé yo acerca del contenido del texto? ¿Qué sé

¹⁰⁷ DIAZ, Frida, Estrategias Docente para un Aprendizaje Significativo. México: Mc Graw Hill Interamericana.2002

¹⁰⁸ Solé. Isabel. Estrategias de Lectura. Editorial Grao. 2009. España. Pág. 63

acerca de contenidos afines que me puedan ser útiles? ¿Qué otras cosas sé que puedan ayudarme: acerca del autor, del género, ¿del tipo de texto...?

3. Dirigir la atención a lo que resulta fundamental en detrimento de lo que puede parecer trivial (en función de los propósitos que uno persigue; punto 1.). ¿Cuál es la información esencial que el texto proporciona y que es necesaria para lograr mi objetivo de lectura? ¿Qué informaciones puedo considerar poco relevantes, por su redundancia, por ser de detalle, por ser poco pertinentes para el propósito que persigo?

4. Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su compatibilidad con el conocimiento previo, y con lo que dicta el «sentido común». ¿Tiene sentido este texto? ¿Presentan coherencia las ideas que en él se expresan? ¿Discrepa abiertamente de lo que yo pienso, aunque sigue una estructura argumental lógica? ¿Se entiende lo que quiere expresar? ¿Qué dificultades plantea?

5. Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y 1ª auto interrogación. ¿Qué se pretendía explicar en este párrafo - apartado, capítulo-? ¿Cuál es la idea fundamental que extraigo de aquí? ¿Puedo reconstruir el hilo de los argumentos expuestos? ¿Puedo reconstruir las ideas contenidas en los principales apartados? ¿Tengo una comprensión adecuada de los mismos?

6. Elaborar y probar inferencias de diverso tipo, como interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones. ¿Cuál podrá ser el final de esta novela? ¿Qué sugeriría yo para solucionar el problema que aquí se plantea? ¿Cuál podría ser -tentativamente- el significado de esta palabra que me resulta desconocida? ¿Qué le puede ocurrir a este personaje? , etc.

Todo lo mencionado anteriormente, permite decir que las estrategias utilizadas para que el estudiante desarrolle las habilidades mencionadas, dan paso a que él pueda establecer inferencias, revisar, comparar y comprobar su propia comprensión mientras lee y así poder tomar las decisiones adecuadas ante errores en su comprensión durante el proceso de lectura.

Otra estrategia que permitió que los estudiantes encontraran significado al texto y que a su vez comprendiera lo que les quería decir, es decir, que lo relacionaran con el cuento fueron las diferentes ilustraciones que se presentaban en cada una de las imágenes, ventaja que se puede obtener de la mayoría de los cuentos de la Colección Semilla, ya que les permitió conocer y relacionar el significado del texto al conectar el contenido y las imágenes.

De modo que, cuando los alumnos desarrollan estrategias en donde se puedan relacionar hechos, secuencias narrativas e inferir posibles situaciones de los cuentos, no solo se les permite adquirir habilidades para la lectura literal del texto, sino que también les permite hacer inferencias sobre una gran variedad de situaciones y hechos, usar un vocabulario preciso, realizar secuencia de eventos y generar opiniones sobre las situaciones del texto y de lo que se plantea.

Otro aspecto a mencionar, fue que la aplicación de los momentos de lectura durante cada sesión favoreció el aprendizaje de los estudiantes; dentro del marco teórico de este proyecto se cita a Isabel Solé en donde propone estrategias para cada momento de lectura. Menciona que antes de la lectura se debe generar ideas, motivar para la lectura, plantear objetivos, realizar revisión y actualización de conocimientos previos, establecer predicciones sobre el texto y generar preguntas sobre él. Aunque en el momento de inicio a la lectura se tuvieron en cuenta algunas de estas estrategias, es necesario no siempre implementar la misma; la motivación para la lectura juega un papel muy importante ya que “ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin que las niñas y los niños se encuentre motivados para ello, sin

que este claro que le encuentran sentido. Para encontrar sentido a lo que debemos hacer- en este caso, leer- es necesario que *el niño sepa que debe hacer-* que conozca los objetivos que se pretende que logre con su actuación-, que se sienta que es capaz de hacerlo- que piense que puede hacer, que tiene los recursos necesarios y la posibilidad de pedir y recibir ayuda precisa- que encuentre interesante lo que haga”¹⁰⁹. Para el segundo momento de la lectura, que es el durante, se realiza el acto lector que contribuye a que el alumno sea capaz de generar predicciones, verificarlas y apropiarse de ellas. Para este momento Palinnesar y Brow citados por Isabel Solé generalizan las posibles estrategias durante la lectura y dicen que “se pueden fomentar actividades de lectura compartida de la siguiente forma: formulando predicciones sobre el texto que se va a leer, plantearse preguntas sobre lo que se ha leído, aclarar posibles dudas acerca del texto y resumir las ideas del texto”¹¹⁰. Durante este momento, los estudiantes lograron realizar predicciones coherentes al texto, del mismo modo que interpretarlas, verificarlas y reflexionar con el fin de tener control de comprensión. Como último momento, al igual que los otros se encuentran reflejados en la sesiones de la secuencia didáctica, hay un después de la lectura el cual tiene como objetivo indicar sobre todo aquello de lo que trata el texto o como lo dice Aulls citado por Solé, distinguir el tema del texto lo que “indica aquello sobre lo que trata el texto, y puede expresarse, mediante una palabra o un sintagma.”¹¹¹ Aunque este momento es uno de los más dispendiosos, son pocos los estudiantes que logran reconocer la idea principal del texto o clarificar la intención que propone el autor. Pero de alguna forma logran desarrollar otras habilidades como verificación de hipótesis planteadas o el expresar opiniones y reflexionar sobre otras.

Dentro de las estrategias usadas durante los momentos de lectura, el rol que cumplió el docente al momento de la lectura de cuentos fue esencial, ya que el

¹⁰⁹ *Ibíd.*, pág. 79

¹¹⁰ *Ibid*, pag 103

¹¹¹ *Ibid*, pag 120

docente sirvió como modelo mediante su propia lectura, esto fue debido a que, en todas las sesiones, su voz predominó al momento de realizar el acto lector. Aunque Collins y Smith “asumen que es necesario enseñar una serie de estrategias que pueden contribuir a la comprensión lectora, y proponen una enseñanza en progresión a lo largo de tres fases. En la primera, o *fase de modelado*, el profesor sirve de modelo a sus alumnos mediante su propia lectura: lee en voz alta, se detiene de forma sistemática para verbalizar y comentar los procesos que le permiten comprender el texto -por ejemplo, las hipótesis que realiza, los índices en que se basa para verificarlas; también comenta las dudas que encuentra, los fallos de comprensión y los mecanismos que utiliza para resolverlos... etc”¹¹². Es importante que no solo la fase de modelación predomine en la aplicación de las estrategias, por eso es necesario tener en cuenta la *fase de participación del alumno*. En esta fase “se pretende, que primero, de una forma más dirigida por el profesor -por ejemplo, planteando preguntas que sugieran una hipótesis bastante determinada sobre el contenido del texto- y progresivamente dando mayor libertad -sugiriendo preguntas abiertas, o simplemente felicitando las opiniones de los niños y niñas-, el alumno participe en el uso de estrategias que van a facilitarle la comprensión de los textos.”¹¹³. Otra fase que se puede implementó como estrategia de lectura es la fase de lectura silenciosa, “en la que se trata de que los alumnos realicen por sí solos las actividades que en fases precedentes llevaron a término con la ayuda del profesor: dotarse de objetivos de lectura, predecir, hipotetizar, buscar y encontrar apoyo para las hipótesis, detectar y compensar fallos de comprensión, etc.” Estas fases se implementaron como estrategias de lectura durante la clase ya que permitió caracterizar el rol del docente, el dominio de las diferentes estrategias y logró que no solo el docente sea el encargado del aprendizaje los estudiantes, sino que ellos mismo tomaran el control de sus procesos.

¹¹² Collins, A., & Smith, E. Teaching the process of reading comprehension. (1980).

¹¹³ *Ibíd.*

En cuanto al tipo de texto seleccionado, que en este caso es el cuento, es importante mencionar que Cooper citado por Solé dice que “la necesidad de enseñar a los alumnos a reconocer las distintas superestructuras y distingue dos tipos básicos de texto, los narrativos y los expositivos.”¹¹⁴ Y haciendo referencia a los textos narrativos menciona que este tipo de textos “se organizan en una secuencia que incluye un principio, una parte intermedia y un final. Una narración puede tener diversos episodios, cada uno de los cuales incluye personajes, un escenario, un problema, la acción y la resolución. El argumento es, para este autor, la forma en que se organiza el relato (que incluye los diversos episodios)”¹¹⁵. Refiriendo a esta cita, el cuento se presenta como un recurso que facilita los distintos procesos de los niveles de lectura, pero a la vez ofrecen indicadores esenciales que permiten anticipar la información que contiene el texto y así facilita de forma significativa la interpretación. Por otra parte, su estructura permite mejorar los procesos de comprensión lectora y la formulación de preguntas, tanto antes, durante y después del texto. Pero no sólo el cuento permite este tipo de proceso, otros textos como el expositivo o el descriptivo, entre otros, lo permiten. Por ello según Isabel Solé “no es necesario «casarse» con ninguna tipología en particular: para el uso en la escuela, su utilidad recae en que nos recuerdan que estos textos existen y que hay que dar oportunidad para trabajarlos cuando se trata de aprender a leer, y de leer para aprender. Es necesario cuestionar una práctica muy extendida, que consiste en que los niños aprenden a leer determinados tipos de textos y luego se les pide que lean para aprender otros textos distintos”¹¹⁶. Por ello se hace necesario que en el diversificar los tipos de textos y más cuando se utiliza para la lectura, lo importante es que el alumno logre fortalecer los procesos de lectura con ayuda de las diferentes estrategias que el docente le presenta.

¹¹⁴ *Ibíd.* Pág.73

¹¹⁵ *Ibíd.* Pág.73

¹¹⁶ *Ibíd.* Pág.74

Para el tercer objetivo relacionado con establecer los alcances y las limitaciones de la implementación de la secuencia didáctica en el fortalecimiento del nivel de lectura crítica se pudo identificar que:

Ser un lector crítico es una de las dificultades que poseen los estudiantes a la hora exponer, interpretar o reflexionar sobre determinada situación que presenta el texto. Aun cuando esta es una competencia que se debe inculcar y formar continuamente y a lo largo de la instancia escolar, aunque no hay un punto en que se considere que el estudiante ya posee habilidades críticas, sí se deben desarrollar ciertas características que le permita asumir los textos y tomar posición frente a lo interpretado o argumentado. De acuerdo a esto, Daniel Cassany define “crítico como la habilidad para construir una crítica personal respecto a los temas que nos afectan en la vida, la escuela o el trabajo, de modo que nos ayuden a comprender y controlar la dirección que toma nuestra vida”¹¹⁷. Para poder llegar a ser un lector crítico este mismo autor requiere tareas como “desentrañar la significación del discurso del autor, el significado que emerge, al poner en juego el pensamiento y el lenguaje del lector, a partir de la relación recíproca que establece con sus esquemas de conocimiento (conceptos, concepciones, representaciones, recuerdos, experiencias de vida y estrategias), construidos en el transcurso de su vida, en relación con las concepciones, imaginarios, opiniones y valores de su comunidad, los cuales utiliza como herramientas para seleccionar la información, organizarla, establecer relaciones, elaborar representaciones, atribuir significado y construirlo”¹¹⁸ procesos para el cual son indispensables estrategias que permitan “comprender tanto los implícitos de los enunciados: la ideología del autor, sus referentes culturales o sus procedimientos de razonamiento y construcción del conocimiento como la propia estructura y organización del texto”¹¹⁹. Todas estas habilidades mencionadas, permiten que el lector crítico identifique el sentido general

¹¹⁷ Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona, España: Anagrama. Pág. 85

¹¹⁸ *Ibíd.* Pág. 48

¹¹⁹ *Ibíd.* Pág. 18

del texto y su intencionalidad, darse cuenta de las opiniones y formular sus propias hipótesis del contenido del texto.

En continuidad con lo anterior, ser un lector crítico le permite al alumno enfrentarse a cualquier tipo de texto y a las diferentes intenciones comunicativas que le presente el texto, a participar de discusiones, a defender su opinión, a crear hipótesis o supuestos, a replantear ideas, a transformar las formas de pensar a no ser un simple consumidor de todo lo que se oferta en este mundo en pocas palabras a “no pasar entero lo que la sociedad le ofrece”.

11. CONCLUSIONES

El objetivo de lograr que el estudiante lea críticamente es un ejercicio mental que se desarrolla a partir de la obtención de las diferentes habilidades (pensar, razonar, comparar, opinar...), el uso de estas habilidades permite que él logre desenvolverse con autonomía y criterio propio en los diferentes espacios sociales y culturales que se le van ofreciendo a lo largo de su vida, esto se logra a partir de la contante práctica, su dominio y la forma como es capaz de utilizarla en los momentos adecuados. Es por esta razón que la labor que desarrollan los docentes debe estar basada en brindar espacios de enseñanza y aprendizaje pertinente para la formación de lectores críticos, con dominio de argumentar lo que leen, piensan, sienten y ven; y para lograr esto se necesita del uso de herramientas esenciales como lo es la implementación de textos, imágenes y recursos ofrecidos en el aula de clase.

Por lo anterior, las lecturas presentadas durante la implementación de la secuencia didáctica fueron previamente contextualizadas, razón por la cual los estudiantes les permitieron encontrar sentido y relación con su realidad. Este tipo de textos, como lo es el cuento incentivo a los estudiantes a realizar mejores procesos de interpretación, análisis y socialización, fortalecido con las buenas prácticas docente y con la implementación de ejercicios y talleres que generen las diferentes habilidades del pensamiento en ellos.

La propuesta de lectura implementada tuvo presente el desarrollo de las diferentes habilidades como el de realizar inferencias, formular hipótesis, comprobar la veracidad de la información dada comparándola con la realidad, interpretaciones y generar opinión, esto como eje principal de cada una de las actividades desarrolladas. Estas habilidades desarrolladas en actividades para la comprensión de lectura se deben presentar como una oportunidad de participación activa dentro de su entorno, la cual impedirá que el estudiante no solo sea receptor de la

información, sino que la comprenda y la transforme coherentemente de acuerdo a la situación planteada.

La cantidad de textos leídos por los estudiantes en la escuela no garantiza un aprendizaje significativo, sino la implementación de estrategias y uso de herramientas que permitan favorecer, estimular y motivar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula. Pero es necesario señalar que llegar a comprender estos textos en todos los aspectos no es una tarea fácil, por lo que trabajar la lectura crítica en ellos implica que se deba realizar una identificación de las estrategias y una explicación del por qué se las está enseñando. Luego, los estudiantes deben construir significados frente a estos textos, y esto se logra a través de la interacción que realizan con sus pares y con su profesor.

Por tal motivo, el trabajo colaborativo entre estudiante - maestro y estudiante – estudiante favorece las relaciones personales y posibilitan el trabajo en equipo; pero, siempre abanderado por los principios de la responsabilidad, el respeto y la solidaridad, cabe decir que estas relaciones para algunos estudiantes llegan a constituir la adquisición de competencias sociales y culturales, la apropiación de su punto de vista y e incluso el mejoramiento en su rendimiento académico.

Por otro lado, la estructura de una secuencia didáctica utilizada en este proyecto investigativo logro contener los tres momentos como lo sugiere Díaz Barriga: actividades de apertura, actividades de desarrollo y de cierre, el cual permitió que el estudiante promoviera sus conocimientos previos, y que supervisara todo su proceso a medida que iba leyendo, para que así pudiera realizar inferencias, interpretaciones, reflexiones y análisis sobre lo que leyó. Aunque para este diseño se debe tener en cuenta con anterioridad las metas de aprendizaje, las características particulares del grupo, los recursos con los que cuenta la institución educativa y sobre todo el impacto que tiene el entorno en ellos. Lo anterior permitió establecer al cuento como ese tipo de texto pertinente para este diseño. El cuento

se presentó como un tipo de texto que a partir de la aplicación de buenas estrategias despierta el interés de los estudiantes por anticipar, predecir y opinar, favoreciendo así el desarrollo y el fortalecimiento de habilidades del pensamiento, el mejoramiento de las competencias comunicativas y fortalecimiento de los niveles de comprensión.

Por consiguiente, la implementación de estrategias tradicionales, no promueven en el aula de clases procesos que sean significativos para la formación de los estudiantes. Por lo que, la aplicación de propuestas innovadoras direccionadas al fortalecimiento del proceso lector de los estudiantes, deben contener espacios que les permita generar espacios de trabajo colaborativo, que se genere en él aprendizaje significativo, creación e implementación de herramientas educativas y sobre todo espacios que permita su autodesarrollo y confianza en sí mismo.

Por último, el aprendizaje y los logros obtenidos con este proceso investigativo fueron satisfactorios debido a la implementación y a la reflexión de las diversas fuentes teóricas, que fueron ese hilo conductor y las cuales facilitaron la ejecución e implementación de este proyecto. No obstante, las limitaciones (espacio, tiempo) que se presentaron no fueron obstáculo para el cumplimiento de esta propuesta.

12. RECOMENDACIONES

El desarrollo de este proyecto y los procesos de análisis, reflexión y evaluación en torno a los objetivos plasmados, permite recomendar algunas pautas que se deben tener en cuenta para la ejecución de investigaciones a futuro cuyo interés estén relacionado con el fortalecimiento de la lectura crítica, el uso de estrategias y herramientas acordes a lograr este objetivo. Seguidamente se le dan paso a las siguientes recomendaciones:

Se deben implementar proyectos no sólo en el área de Lengua Castellana sino en todas las áreas, de tal manera que le permitan ir direccionados al mejoramiento de los procesos de lectura, experiencia que debe ser transversalizada para que el estudiante pueda fortalecer las diferentes habilidades lectoras y así estimular su formación frente a las diferentes áreas. De igual forma, los planes de estudio de las Instituciones deben nutrirse año tras año y tener en cuenta los documentos ofrecidos por el Ministerio de Educación, para que así poder desvincular los contenidos o temas que no se adhieren al desarrollo de competencias básicas del aprendizaje y los procesos de pensamiento.

Dado lo anterior, se deben proponer actividades que mediante la aplicación ya sea de una secuencia didáctica, proyecto de aula o unidad didáctica, despierten el interés en los estudiantes de aprender, de mejorar su expresión oral y escrita, de participar en diferentes espacios escolares, en favorecer el trabajo colaborativo y sobre todo que se generen en ellos la autoconfianza para compartir sus conocimientos y sus logros. Por ello, el diseño de esta herramienta debe tener una secuencia coherente, apoyada por los Lineamientos Curriculares y Estándares Básicos de Aprendizaje del nivel escolar del estudiante, lo cual permita fortalecer los procesos y la enseñanza de la lectura crítica.

Otro aspecto importante a trabajar es la función de los docentes, el cual deben estar en constante actualización sobre los aportes teóricos que fundamentan la lectura crítica, teniendo en cuenta a Daniel Cassany y Josette Jolibert como mayores precursores, en las técnicas y niveles de lectura, así como de Isabel Solé con las estrategias de lectura y Frida Díaz Barriga con estrategias docentes para un aprendizaje significativo, entre otros. De esta forma, mantener la constante formación ante las nuevas estrategias que ofrece las TIC y así poder emplearlas en su práctica pedagógica para que de esta forma su uso sea bidireccional.

Por otro lado, las prácticas investigativas en las escuelas deben ser un requisito constante, para que a partir de ello se genere un espíritu investigativo en los alumnos y se construyan espacios de reflexión desde el aula hacia una transformación de su entorno, lo cual cobra importancia debido a que esta formación investigativa es considerada como una estrategia de aprendizaje para conocer las operaciones, estrategias y actividades que intervienen en los procesos de aprendizaje.

Se deben implementar unidades didácticas, secuencias o proyectos de aula, estructurada en actividades de apertura, desarrollo y cierre, como estrategia para explorar los conocimientos previos, interpretar, inferir, relacionar y construir su aprendizaje, mediante estrategias oportunas mediadas por el docente en donde se tenga en cuenta los gustos y disgusto de los estudiantes, el tiempo de aplicación y las diferentes estrategias ligadas a su entorno.

Y por último, es importante rescatar todas aquellas herramientas que son dadas para el mejoramiento y fortalecimiento de la comprensión lectora, ya que ellas permiten incorporar la lectura a las aulas de clase para la recreación, diversión y creación de hábitos de lectura.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ, JL; Jurgenson, G. Como hacer investigación cualitativa. Fundamento y metodología. Paidós Educador. México, 2003. Pág. 211-212

ARAGON, Virginia, “la observación en el ámbito educativo”, 2010, p. 3

BENITEZ, Villacis, PRISCILA, Elizabeth & GAIBOR Mestanza, Rubén Darío. Estrategias de lectura crítica para el mejoramiento académico del proceso de enseñanza aprendizaje en los estudiantes del séptimo año de educación general básica de la escuela José Joaquín de Olmedo de la Parroquia Caracol de Guanjo Ecuador”. [En línea]. Trabajo para optar por el título de pregrado. Bolívar, Ecuador. Universidad estatal de Bolívar. Facultad ciencias de la educación. Departamento _____ 2012, Disponible en: <http://hdl.handle.net/15001/1207>

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

CASSANY, Daniel. Leer tras las líneas .Disponible en: <https://docs.google.com/document/d/1FyP6TFP69r6IJJaDgGR0UaU4akVq6Bd9vOrZfWtoR8G4/edit>

CERDA, H. (1991). *Los elementos de la investigación*. Bogotá, Colombia: El Búho.

CLIFFORD, M. Enciclopedia práctica de la pedagogía (tomo 1), Barcelona, (1982) España: Editorial OCEANO

COLOMBIA APRENDE/ ISCE. Disponible en: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/siempreDiae/86402>

COLOMBIA APRENDE / PRUEBAS SABER. Disponible en:
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-89525.html>

COLOMBIA. LEY GENERAL DE EDUCACIÓN. Por el cual se reglamenta el artículo 20 de la Ley 115 de 1994 [en línea]. Bogotá D.C.: Ministerio de Educación Nacional. [Consultado 8 de septiembre de 2011]. Disponible en :
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=292>

COLAS Bravo, M. (1994). La investigación - acción. En Colás, E. & Buendía, L. (391 – 315). Investigación Educativa. Sevilla: Alfar.

COLL, C. Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. 1990; Barcelona. Paidós Educador pág. 441-442

CORDOBA, Harry Antonio. COMPETENCIA COMUNICATIVA, COMPETENCIA COGNITIVA Y ECAES Géneros Discursivos Escritos Formales Como Estrategia Pedagógica para el Desarrollo de Competencias Académicas. Universidad Javeriana de Cali. Departamento de Lenguas. p. 7.

DÍAZ Barriga, F. aprendizaje significativo y organizadores anticipados. Programa de publicaciones de material Didáctico. México, 1989: facultad de Psicología UNAM

DIAZ, Frida, Estrategias Docentes para una aprendizaje Significativo” Mexico: Mc Graw Hill Interamericana, 2002; p: 35

DUFFY, T. M. Y JONASSEN, D. Constructivism and the technology of instruction: A conversation. Hillsdale, Nueva Jersey. 1992 Lawrence Erlbaum Associates

ECO Humberto. Apocaliptos e integrados. Barcelona: editorial Lumen SA 1993

ELLIOT J. La Investigación-Acción en educación. Editorial Morata. Cuarta edición 2000.

FACIONE Peter A. Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? [En línea] <http://www.eduteka.org/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf> [citado en 14 de septiembre de 2015]

FAINHOLC, Beatriz . Artículo LA LECTURA CRITICA EN INTERNET Universidad Nacional de la Plata (CEDIPROE) 2003.p. 41

GARCIA, Manuel, “el análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación” capítulo “la encuesta” Madrid, alianza universidad, 1992

GLEZ, Armando. Video Línea del tiempo medios de comunicación .[En línea]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=WpWsrFcLHco&t=5s>

GÓMEZ Collado, Martha E. (2014) El material didáctico expuesto en clase como instrumento de Educación para la paz, Revista de Paz y Conflictos, nº 7, p. 155-174.

GOYETTE, G. & LESSARD – HÉRBERT, M. (1988). *La investigación – acción. Funciones, fundamentos e instrumentación*. Barcelona: Alertes.

KEMMIS, S. & MCTAGGART, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona: Laertes.

LATORRE, Antonio, la investigación- acción: conocer y cambiar la practica educativa, Barcelona, Editorial Grao, 2007, pag. 30

LERER, Seth. La magia de los libros de las fábulas de Esopo a las aventuras de Harry Potter. Barcelona: Ed. Ares y Mares. 2009. p. 11

LINEAMIENTOS CURRICULARES DE LENGUA CASTELLENA. Ministerio de Educación Nacional. SantaFe de Bogotá D.C. 1998. Pág. 61

LUKE; A. Critical pedagogies and lenguaje leamin. Cambridge University Press, 2006. Pag. 21-29

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Estándares básicos de competencias del lenguaje. Colombia, 2003, pág. 25.

MINEDUCACION. Colombia: qué y cómo mejorar a partir de la prueba Pisa. Periodico al Altablero. Ministerio de Educación Nacional. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-162392.html>

MISHLER, E.G. (1990). Validation in inquiry-guided resarch: The role of exemplars in narrative studies. Harvard Educacional Review, 60(4), 415-443.

MONEREO, C. (coord.). (2007). Competencias básicas. Cuadernos de Pedagogía, núm. 370, p. 10-18.

PARRA MARTÍNEZ, Ivonne Marcela. Desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y su incidencia en la fluidez verbal en los estudiantes de la facultad de filosofía de la universidad de Guayaquil, propuesta: guía de estrategias. [En línea]. Trabajo de grado para optar al título de Magister en Docencia y Gerencia en Educación Superior. Guayaquil, Ecuador. Universidad de Guayaquil. Facultad Unidad de Postgrado, Investigación y Desarrollo. Departamento de _____, 2013. Disponible en: <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/2035/1/TESIS%20MAESTRIA%20DEFINITIVA%20ULTIMA.pdf>

PISA: PROGRAMA INTERNACIONAL DE EVALUACION DE ESTUDIANTES, Colombia en pisa 2009, índice de resultados, informes ICFES, evaluaciones

internacionales, Bogotá 2010, pag 8, disponibles en:
www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pisa.

PIAGET, J. (1979). Tratado de lógica y conocimiento científico (1). Naturaleza y métodos de la epistemología. Buenos Aires: Paidós.

PAUL, Richard y ELDER, Linda. Estándares de Competencias para el pensamiento crítico. Fundación para el pensamiento crítico. 2005. Pág. 5

QUIROGA, Horacio (1993). Todos los cuentos. Colección Archivo. España

SALAZAR, Doris, “talleres de investigación” semillero Camaefi. Disponible en
<http://semillero comaefi.jimdo.com/talleres-investigativos/>

SAMPIERI, R, Fernández, C y Bautista, P (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

SANZ Moreno, Ángel. La lectura en el proyecto pisa. En: Revista cuatrimestral Sociedad Lectora y Educación. Julio, 2005. No. Extraordinario, p. 101

SHUELL, T. “Phases of Meaningful learning” review of educational research, pag. 531-548

SOLANO, B. S. (2014). Auto y coevaluación, complementariedad significativa en la evaluación de las ciencias sociales. Escenarios. 12(1), p. 34-49.

SOLE, Isabel. Estrategias de lectura, Ed. Grao, Madrid, 2006, pag.18

RIVERO, Magda; TEORIA GENETICA DE PIAGET: CONSTRUCTIVISMO COGNITIVO disponible en: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/32321/6/Teoria%20de%20Jean%20Piaget.pdf>

TAMAYO, Rafael (2011). La Autoevaluación, la Coevaluación y la Evaluación compartida en la evaluación de la integralidad en educandos del preuniversitario cubano. Cuadernos de Educación y Desarrollo. Volumen 3, Nro. 28. Recuperado de <http://www.eumed.net>.

TORO, Iván y PARRA, Rubén. Método y conocimiento: metodología de la investigación. Medellín; Fondo editorial universidad EAFIT, 2006, pág. 387

UNIVERSIDAD DE BARCELONA. Psicología de los constructos personales. [En línea]. Disponible en : <http://www.ub.edu/personal/pcp/rejilla.html.p.1>

VALENCIA Arias. Maria Mercedes. La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. 2000 Tomado de: <http://tone.udea.edu.co/revista/mar2000/Triangulacion.html>

VIDAL, C. (2013). *Curso de proyecto de grado*. Valledupar, Colombia: Universidad Nacional abierta y a distancia.

WESTON, Anthony. Las claves de la argumentación. España: Ed. Ariel. 2004. p. 13

YUNI, J y URBANO, C. aproximación al proceso metodológico de la investigación cualitativa. En: mapas y herramientas para conocer la escuela. Córdoba: Brujas, 2005, pág. 85

ANEXOS

Anexo A. Actividad sobre la imagen El flautista de Hamelín



INSTITUCIÓN EDUCATIVA CAMILO TORRES RESTREPO
SEDE C MI GRANJITA
ACTIVIDAD DE LECTURA

NOMBRE: _____ FECHA: _____

Observa la siguiente imagen, responde y justifica la respuesta que lo requiera.



1. ¿De qué lugar se está llevando el hombre a los niños?
 - a. De un pueblo.
 - b. Del cine
 - c. De un circo

2. ¿Qué profesión tiene el hombre al que siguen los niños?
 - a. Mago

- b. Cazador
- c. Músico

3. Según la imagen puedes decir que:
- a. El hombre los va a llevar a piscina.
 - b. Los niños están atraídos por la música.
 - c. El hombre le va dar dulces a los niños.

Justifica la respuesta

4. ¿Te irías con un desconocido si te ofrece algo?
- a. Sí, si me da algo que me guste.
 - b. No, porque en casa me dicen que no debo recibir cosas de un extraño.
 - c. Sí, porque me sé defender solo.

Justifica la respuesta

Anexo B. Lectura El flautista de Hamelín



INSTITUCIÓN EDUCATIVA CAMILO TORRES RESTREPO SEDE C MI GRANJITA ACTIVIDAD DE LECTURA

NOMBRE: _____ FECHA: _____

Lee el siguiente texto y responde

EL FLAUTISTA DE HAMELÍN

Había una vez un pueblo llamada Hamelín, cuyos habitantes vivían felices, hasta que llegó una invasión de ratas. Ellas estaban acabando con todas las cosechas y la gente temía quedarse sin reservas de alimento para los próximos meses.

El alcalde de la ciudad ofreció una recompensa en dinero a la persona que consiguiera deshacerse de la terrible plaga. Entre los que aparecieron, destacaba un flautista que se comprometió a acabar con la invasión. El alcalde aceptó y el flautista empezó a tocar su instrumento. Poco después, los ratones comenzaron a salir de todas las casas seducidos por el sonido de la flauta y siguieron al flautista hasta llegar a un río, donde todos se ahogaron.

El flautista regresó de nuevo a la ciudad a cobrar su recompensa, pero el alcalde, habiéndose librado del problema de las ratas, decidió incumplir con su promesa y no pagarle al flautista.

La decisión del alcalde enojó al flautista, y al día siguiente, muy temprano por la mañana, comenzó a tocar de nuevo su flauta. Esta vez, fueron todos los niños del pueblo los que salieron de sus casas y empezaron a seguirlo.

El flautista se encaminó hacia el bosque llevando tras de sí la larga fila de niños. Finalmente, el flautista consiguió llevárselos muy lejos; y cuentan que, después de este suceso, la ciudad se quedó sin niños durante mucho tiempo.

Versión corta del cuento original de los Hermanos Grimm.

5. ¿Cómo solucionan el problema de las ratas los habitantes de Hamelin ?
 - a. Fumigando las casas.
 - b. Las ratas se quedan viviendo con los habitantes.
 - c. Le pagan a un flautista para que se las lleve del pueblo.

6. ¿Qué ofreció el alcalde para quien lograra eliminar las ratas?
 - a. Una casa en el pueblo.
 - b. Una recompensa en dinero.
 - c. Casarse con la hija del rey.

7. ¿a dónde lleva a los niños el flautista?
 - a. A las montañas.
 - b. Al parque
 - c. A un día de campo en el bosque.

8. ¿Por qué estaba tan enfadado el flautista?
 - a. Porque las ratas se devolvieron al pueblo.
 - b. Porque el alcalde no le quiso pagar la recompensa.
 - c. Porque lo habitantes del pueblo se burlaron de su traje.

9. ¿Por qué estaban tristes los habitantes de Hamelin?
 - a. Porque las ratas se estaban comiendo toda su cosecha.
 - b. Porque el flautista se llevó a los niños.
 - c. Porque el alcalde no le quiso pagar la recompensa al flautista.

10. ¿Por qué decide el flautista llevarse los niños al bosque?
 - a. Porque el alcalde no le quiso pagar.
 - b. Porque iba a darles un paseo a los niños.
 - c. Porque el flautista quería tener muchos hijos.

11. Consideras que el comportamiento del flautista de llevarse a los niños al bosque fue:
 - a. Incorrecto, porque se llevó los niños sin la autorización de los padres.
 - b. Correcto, porque les gustaba el sonido que emitía la flauta.
 - c. Justo, porque el alcalde le incumplió con el compromiso del pago de la recompensa.

Justifica la respuesta

12. ¿Qué reacción tomarías en lugar del flautista, después de realizar un trabajo, y al ver que te incumplen?
 - a. Agredir física y verbalmente al alcalde.
 - b. Proponerle al alcalde conciliar la forma de cumplir con el pago de la recompensa.
 - c. Convocar al pueblo para que mediante de una manifestación agresiva se obligue al alcalde a cumplir con el pago de la recompensa.

Justifica la respuesta

13. ¿Por qué creen que se produjo una invasión de ratas?
- a. Por exceso de basuras en el pueblo.
 - b. Porque las ratas querían conocer el pueblo.
 - c. Porque se sintieron atraídas por los alimentos que se producían en el pueblo.

Justifica la respuesta

14. ¿Cómo se sentirían los habitantes de Hamelin con la invasión de ratas?
- a. Temerosos, porque estaban acabando con la reserva de alimentos.
 - b. Felices, porque habían llegado visitantes al pueblo.
 - c. Enojados porque al llegar los ratones los gatos se incomodarían.

Justifica la respuesta

15. ¿Qué piensas de la actitud del alcalde?
- a. Dishonesto, irresponsable e incumplido.
 - b. Inteligente, porque se salió con la suya.
 - c. Astuto, porque logró convencer al flautista de que le iba a pagar su recompensa y no le pagó.

Justifica la respuesta

Anexo C. Encuesta de gustos y disgustos.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA CAMILO TORRES RESTREPO

SEDE C MI GRANJITA

GRADO: 4-02 JORNADA

NOMBRE _____ FECHA: _____

Selecciona la respuesta que consideres oportuna según tu criterio.

1. Cuando lees, ¿qué tipo de texto te gusta leer?

- a. Mitos y leyendas b. novelas c. cuentos d. fábulas e. otros.

¿Qué te llama la atención de ese texto?

2. De acuerdo a la lectura, desarrollas actividades como:

- a. Responder preguntas de acuerdo al texto.
b. Realizar un dibujo sobre el texto.
c. Reconstruirlas con tus palabras.
d. Sacar tus propias conclusiones.
e. Todas las anteriores.

3. ¿En qué momento realizas actividades respecto a una lectura?

- a. Antes de leer el texto
b. Después de leer el texto
c. Durante la lectura del texto
d. Todas las anteriores

4. ¿Qué clase de preguntas respondes correctamente al realizar una lectura?

- a. Encontrar palabras o frases que están en el texto.
b. Relacionar la pregunta con las situaciones que no están en el texto.

- c. Expresar mis opiniones acorde a situaciones presentadas en la lectura.
 - d. Ninguna de las anteriores.

- 5. En qué aspectos de la lectura encuentras más dificultades.
 - a. En extraer la información como aparece en el texto.
 - b. En relacionar lo que dice el texto con mis conocimientos.
 - c. En expresar mis opiniones acerca del texto.
 - d. En todas las anteriores.

- 6. Leer es importante porque:
 - a. Enriquezco mi vocabulario y puedo expresarme mejor.
 - b. Comprendo con mayor facilidad las situaciones que se me presentan.
 - c. Me encamina | a ser un buen lector.
 - d. Me abre las puertas al conocimiento.
 - e. Todas las anteriores.

Anexo D. Rubrica para la evaluación de secuencia didáctica

“ERASE UNA VEZ”



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
 INSTITUCION EDUCATIVA CAMILO TORRES RESTREPO
 RUBRICA PARA LA EVALUACION DE SECUENCIA DIDACTICA
 “ERASE UNA VEZ”

La siguiente rejilla tiene como propósito evaluar los alcances que tiene el desarrollo de procesos de lectura crítica a través de la lectura de cuentos como recurso didáctico, en el fortalecimiento de la lectura crítica

Lee cada enunciado y marca con una X el criterio de evaluación que consideres pertinente.

CATEGORIA	INDICADORES	CRITERIOS DE EVALUACION			
		Excelente	Bueno	Aceptable	Insuficiente
CONCEPTUALES	Las sesiones propuestas en la secuencia didáctica fueron pertinentes para mejorar mis competencias en el área de Lenguaje de mi grado:				
	Mi caracterización de los elementos del cuento para establecer relación con el contexto y exponer mis puntos de vistas a partir de su contenido fue:				
	La utilización del vocabulario para interpretar, reconstruir y expresar mis opiniones fue:				
	La construcción de respuestas fueron coherentes de acuerdo a las ideas que debía expresar:				
PROCEDIMENTAL	Mi compromiso para desarrollar las actividades propuestas en cada una de las sesiones de la secuencia didáctica fue:				
	Mi proceso para identificar las ideas de un texto para interpretar su contenido y relacionarlo con mis experiencias fue:				
	Mi proceso para fortalecer la lectura crítica a partir de la lectura de los cuentos fue:				
ACTITUDINAL	Mi participación en el desarrollo de las actividades fue:				
	Mi actitud de escucha y respeto por las opiniones de mis compañeros fue:				
	Mi comportamiento favoreció el desarrollo de las clases.				
	Mi interés al desarrollar las actividades propuestas en la secuencia fue:				

Anexo E. Rubrica de heteroevaluación de la secuencia didáctica “ERASE UNA VEZ”



UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
 INSTITUCION EDUCATIVA CAMILO TORRES RESTREPO
 RUBRICA PARA LA EVALUACION DE SECUENCIA DIDACTICA
 “ERASE UNA VEZ”



RUBRICA DE HETEROVALUACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA “ERASE UNA VEZ”

La siguiente rejilla tiene como propósito evaluar los alcances que tiene el desarrollo de procesos de lectura crítica a través de la lectura de cuentos como recurso didáctica, en el fortalecimiento de la lectura crítica


Lee cada enunciado y marca con una X el criterio de evaluación que consideres pertinente.

		Excelente	Bueno	Aceptable	Insuficiente
COMPETENCIA	Favorece el uso de vocabulario que enriquecen los argumentos para que estos sean lógicos y coherentes.				
	Fortalece los procesos para la elaboración de hipótesis relacionada con la situación en contexto.				
	El material didáctico propicia el desarrollo de los procesos de lectura crítica.				
	La información suministrada es clara y coherente con los procesos desarrollados.				
	Articula los conocimientos previos de los estudiantes y los propuestos en el material didáctico.				
	El material presentado permite la elaboración de juicios basados en la relación que se establece entre la situación y el entorno.				
PROCEDIMENTAL	Se evidencia organización, preparación y coherencia de las acciones presentadas.				
	Promueve el aprendizaje cooperativo.				
	Se evidencia en el desarrollo de la secuencia actividades de inicio, desarrollo y cierre.				
ACTITUDINAL	El rol del estudiante es predominantemente activo favoreciendo el aprendizaje significativo				
	Se evidencia el respeto y la escucha de los compañeros.				
	El comportamiento del estudiante permitió el buen desarrollo de las actividades propuestas.				
RECURSOS	Los textos seleccionados fueron apropiados para la interpretación del contenido por parte de los estudiantes.				
	La variedad y combinación apropiada de materiales y medios tecnológicos				
	El material presentado captura la atención de la audiencia				
	El material presentado fortalece los procesos de lectura crítica.				

Anexo F. Certificado del curso “protección de los participantes humanos de la investigación”.



Anexo G. Consentimiento informado



INSTITUCION EDUCATIVA CAMILO TORRES RESTREPO

SOLICITA AUTORIZACIÓN PARA LA TOMA Y PUBLICACIÓN DE IMÁGENES DE MENORES

Las diferentes acciones desarrolladas en el aula de clases, cuentan hoy con el uso de herramientas tecnológicas que permiten dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje y de la misma manera quedar con un registro de evidencias a partir de fotografías y vídeos en donde participan estudiantes, los cuales en éste medio serán utilizados sólo con fines pedagógico.

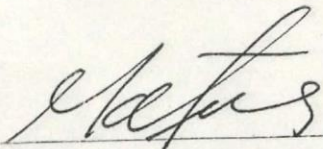
Durante la realización de las actividades para llevar a cabo la investigación orientada por la Universidad Industrial de Santander, ente con el que adelanto estudios de Maestría en Pedagogía, en la condición de estudiante becario, solicito su consentimiento en calidad de padre de familia, acudiente o tutor legal de Nicole Dayana Lillo Moreno del grado 4-02 sede Mi Granita, para poder publicar las imágenes en las cuales aparezca individualmente o en grupo en el entorno escolar, dado que el derecho a la propia imagen está reconocido al artículo 18 de la Constitución y regulado por la Ley 1/1982, de 5 de mayo, sobre el derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen y la Ley 15/1999, de 13 de Diciembre, sobre la Protección de Datos de Carácter Personal.

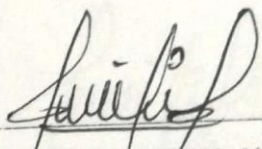
Dado en Barrancabermeja a los 02 del mes de Mayo de 2017

Liliana Moreno R.

ACUDIENTE

C.C. 37.575.478


LEONARDO MATEUS BEDOYA
RECTOR


LAURA CRISTINA ALVAREZ
INVESTIGADOR.