

**ESTRATEGIA DIDÁCTICA BASADA EN EL FORTALECIMIENTO DE LA
LECTURA CRÍTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE LOS CONFLICTOS
SOCIALES COLOMBIANOS, EN ESTUDIANTES DE 6° Y 9° GRADO DEL
COLEGIO ELISEO PINILLA RUEDA**

LAURA VICTORIA GALVIS GÓMEZ



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACION
MESTRIA EN PEDAGOGIA
BUCARAMANGA
2019**

**ESTRATEGIA DIDÁCTICA BASADA EN EL FORTALECIMIENTO DE LA
LECTURA CRÍTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE CONFLICTOS SOCIALES
COLOMBIANOS, EN ESTUDIANTES DE 6° Y 9° GRADO DEL COLEGIO
ELISEO PINILLA RUEDA**

LAURA VICTORIA GALVIS GÓMEZ

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE
MAGISTER EN PEDAGOGÍA**

**DIRECTOR
SERGIO ANDRÉS CABALLERO RINCÓN
MAGÍSTER EN PEDAGOGÍA**



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACION
MAESTRIA EN PEDAGOGIA
BUCARAMANGA
2018**

AGRADECIMIENTOS

A Dios por mi vida, por mi familia, por mi trabajo y por los talentos que ha puesto en mí para servir a mi comunidad como educadora.

A mi mamá que es mi fuerza y mi mayor motivación para ser una mejor persona.

A mi padre, a mi esposo y a mi hijo por su infinito amor, paciencia, apoyo y por sus palabras de aliento para sacar adelante este proyecto.

A mis estudiantes que han sido los inspiradores de este proyecto y quienes permitieron que esta aventura pedagógica transformara positivamente mi quehacer docente.

Al MEN que me dio la oportunidad de capacitarme mediante una beca en la Universidad Industrial de Santander y que puso a mi disposición grandes talentos humanos para que enriquecieran mi vida y mi trabajo con sus experiencias y saberes.

A la UIS por darme la oportunidad de ser miembro de su comunidad educativa y por entregar el honorable título de Magister en Pedagogía.

A mis docentes, compañeros, amigos y especialmente a mi director de tesis, por todo el cariño, el apoyo, la paciencia y el ánimo que me han dado para poder llevar a feliz término esta Maestría.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	13
1. PROBLEMA	17
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
1.2. JUSTIFICACIÓN.....	25
1.3 OBJETIVOS	27
1.3.1 Objetivo General.	27
1.3.2. Objetivos Específicos	27
2. MARCO TEÓRICO.....	29
2.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	29
2.1.1 Antecedentes Internacionales.....	29
2.1.2. Antecedentes Nacionales.....	36
2.1.3 Antecedentes Locales.	44
2.2. MARCO CONCEPTUAL	51
2.2.1. La Lectura	51
2.2.2. Estrategias de Lectura	52
2.2.3. El pensamiento crítico.....	55
2.2.4. La pedagogía crítica	56
2.2.5. Las ciencias sociales como área que incentiva el pensamiento crítico	59
2.2.6. La teoría crítica a la luz de Cassany	60
2.2.7. Lectura crítica	61
2.2.8. Didáctica Crítica.....	62
2.2.9. El conflicto social armado en Colombia	63
2.2.10. El proceso de paz	64
2.2.11. Experiencia de aprendizaje mediado (EAM)	66
2.2.12. Trabajo Colaborativo	67
2.2.13. El cine como un recurso didáctico para fortalecer la criticidad en la escuela	68

2.3. MARCO LEGAL	71
2.3.1 La Constitución Política de Colombia	71
2.3.2. Ley general de Educación (115 de 1994).....	71
2.3.3. Lineamientos curriculares y estándares básicos de competencia para el área de Ciencias Sociales	72
2.3.4. Documento Conpes 3222 del 21 de abril de 2003.....	72
2.3.5. Metas del Ministerio de Educación Nacional- Visión 2019.....	73
3. METODOLOGÍA	74
3.1. CONTEXTUALIZACIÓN	74
3.1.1. Mapeo de la población Intervenido.....	75
3.2. PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN	77
3.3. ENFOQUE METODOLÓGICO	78
3.4. DISEÑO METODOLÓGICO	80
3.4.1. Estrategia Metodológica	84
3.4.2. Técnicas e instrumentos para la recolección de dato	86
3.5. PROCESO DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN.....	91
3.5.1. Primera Fase: Diagnóstico	92
3.5.2. Segunda Fase: Intervención Pedagógica.....	92
3.5.3. Tercera Fase: Reflexión y Evaluación	94
4. DIAGNÓSTICO	95
4.1. PRUEBA ESCRITA PARA EL DIAGNÓSTICO	99
4.2. DESCRIPCIÓN DE LA APLICACIÓN DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA ...	102
4.2.1 Tabla de codificación:.....	103
4.3. INTERPRETACIÓN DEL CUESTIONARIO Y SUS OPCIONES DE RESPUESTA:.....	104
4.4. ANÁLISIS Y RESULTADOS	115
5. SECUENCIA DIDÁCTICA	119
5.1. ANÁLISIS DE LAS SESIONES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	123
6. EVALUACIÓN	186
6.1. PRUEBA FINAL	186

6.2. CUESTIONARIO E INTERPRETACIÓN DE LAS PREGUNTAS Y OPCIONES DE RESPUESTA.....	186
6.3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.....	195
6.4. HALLAZGOS DE LA PRUEBA FINAL.....	199
7. HALLAZGOS.....	201
7.1. SECUENCIA DIDÁCTICA.....	201
7.2. HALLAZGOS SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES	210
7.3. HALLAZGOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA.....	212
8. CONCLUSIONES	214
9. SUGERENCIAS	217
BIBLIOGRAFÍA.....	218
WEBGRAFIA.....	220
ANEXOS	221

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Resultados Pruebas Saber 2012-2015	21
Tabla 2. Resultados de Pruebas Saber 2012- 2015.....	22
Tabla 3. Distribución de los estudiantes en el aula de clase	76
Tabla 4. Metodología de la investigación	90
Tabla 5. Matriz de indicadores de desempeño del ejercicio de lectura crítica-Fase Diagnóstico.....	96
Tabla 6. Estudiantes de sexto intervenidos.....	103
Tabla 7. Estudiantes de noveno intervenidos.....	103
Tabla 8. Interpretación del cuestionario y sus opciones de respuesta	104
Tabla 9. MATRIZ CATEGORIAL DE ANÁLISIS DIAGNÓSTICO	110
Tabla 10. Orientaciones indicativas para la construcción de	119
Tabla 11. Propuesta de Intervención Pedagógica.....	121
Tabla 12. Análisis de la sesión 1.....	123
Tabla 13. Análisis de la sesión No 2.	133
Tabla 14. Análisis de la sesión No 3.	141
Tabla 15. Análisis del grupo focal 1	149
Tabla 16. Análisis de la sesión No 4	151
Tabla 17. Análisis de la sesión No 5	159
Tabla 18. Análisis de la sesión 6.....	167
Tabla 19. Análisis de la sesión 7.....	175
Tabla 20 Análisis del grupo focal 2	182
Tabla 21: Interpretación de las preguntas y las respuestas prueba final	190
Tabla 22. Análisis de las respuestas.....	195

LISTA DE ANEXOS

Anexo A. Carta al rector solicitando autorización para realizar la intervención pedagógica en la institución educativa Colegio Eliseo Pinilla Rueda	221
Anexo B. Protocolo del permiso para grabar, tomar fotos y realizar actividades de investigación con los estudiantes del Colegio Eliseo Pinilla Rueda del municipio de Villanueva.	223
Anexo C. Autorización de la institución educativa Colegio Eliseo Pinilla Rueda para el desarrollo de la intervención pedagógica	226
Anexo D. Consentimiento informado a padres de familia para el desarrollo de la Intervención pedagógica.	228
Anexo E. Consentimiento informado para los padres de familia de los estudiantes que participaran en la Intervención pedagógica.	229
Anexo F. Certificado de capacitación de NHI “protección de participantes humanos de la investigación”	231

RESUMEN

TÍTULO: ESTRATEGIA DIDÁCTICA BASADA EN EL FORTALECIMIENTO DE LA LECTURA CRÍTICA PARA LA COMPRENSIÓN DE LOS CONFLICTOS SOCIALES COLOMBIANOS, EN ESTUDIANTES DE 6° Y 9° GRADO DEL COLEGIO ELISEO PINILLA RUEDA*

AUTORA: LAURA VICTORIA GALVIS GÓMEZ**

PALABRAS CLAVES: CIUDADANÍA, CONCIENCIA SOCIAL, CONFLICTO COLOMBIANO, LECTURA CRÍTICA, PENSAMIENTO AUTÓNOMO.

DESCRIPCIÓN

Este documento presenta una reflexión respecto a las diversas estrategias pedagógicas y didácticas de Lectura Crítica propuestas por algunos autores, aquí se destaca a Daniel Cassany, Isabel Solé y Frida Díaz Barriga; las cuales, fueron implementadas en las clases de Ciencias Sociales de dos grados de post primaria, con el propósito de favorecer la formación de la conciencia social que el ciudadano del siglo XXI requiere para dar solución a la crisis que se vive actualmente en Colombia.

Este es el resultado de un trabajo de investigación que permitió la implementación de una secuencia didáctica, enfocada principalmente en la promoción de la lectura (literal, inferencial y crítico- valorativa) de textos continuos y discontinuos con contenido social; proceso que facilita un acercamiento permanente del estudiante a la realidad, contada a través de noticias, documentales y testimonios que dejan ver desde diferentes perspectivas el conflicto.

El análisis se realizó mediante una matriz categorial que permitió la valoración de aspectos como: la motivación de los estudiantes frente a ejercicios lectores, el nivel de competencia con respecto a los tres niveles de lectura (literal, inferencial, crítico-valorativo), la efectividad y la pertinencia de las estrategias pedagógicas empleadas para mejorar las habilidades comunicativas y sociales de los estudiantes, la mediación para el aprendizaje significativo, la autonomía de los estudiantes respecto a sus procesos de aprendizaje y la adquisición de actitudes reflexivas en lo concerniente a la responsabilidad del ciudadano colombiano como agente de cambio.

En términos de resultados, la planificación de jornadas de lectura crítica a través de estrategias bien intencionadas, permitió que los estudiantes intervenidos fortalecieran sus procesos de comprensión lectora y desarrollaran un alto grado de sensibilidad respecto a la realidad del conflicto social colombiano para que a partir de ello liderar procesos de transformación de pensamiento y de práctica en sus contextos.

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Director: Sergio Andrés Caballero Rincón, Magíster en Pedagogía

ABSTRAC

TITLE: DIDACTIC STRATEGY BASED ON THE STRENGTHENING OF CRITICAL READING FOR THE UNDERSTANDING OF COLOMBIAN SOCIAL CONFLICTS, IN 6TH AND 9TH GRADE STUDENTS OF THE ELISEO PINILLA RUEDA SCHOOL *

AUTHOR: LAURA VICTORIA GALVIS GÓMEZ **

KEYWORDS: CITIZENSHIP, SOCIAL AWARENESS, COLOMBIAN CONFLICT, CRITICAL READING, AUTONOMOUS THINKING

DESCRIPTION

This document presents a reflection on the various pedagogical and didactic strategies of Critical Reading proposed for some authors, in which Daniel Cassany and Frida Diaz Barriga stood out; which were implemented in the Social Sciences classes of the elementary grades, with the purpose of favoring the formation of the social conscience that the citizen of the 21st century requires a solution to the crisis currently experienced in Colombia.

This is the result of a research work that allowed the implementation of a didactic sequence, focused mainly on the promotion of reading (literal, inferential and critical-valorative) of continuous and discontinuous texts with social content; process that facilitates a permanent approach of the student to reality, told through news, documentaries and testimonies that show conflict from different perspectives.

The analysis of this intervention was carried out through a categorical matrix that allows the assessment of aspects such as: the motivation of the students in front of the readers, the level of competence with respect to the three reading levels (literal, inferential, critical-value), the effectiveness and relevance of the pedagogical strategies used to improve the students' social and communication skills, the mediation for meaningful learning, the autonomy of the students regarding the learning processes and the acquisition of reflexive attitudes in the concerning the responsibility of the Colombian citizen as an agent of change. In terms of results, the planning of reading tests through well-intentioned

Strategies that the students intervened obtained a high degree of sensitivity with respect to the reality of the Colombian social conflict, and that it became a process of leadership in processes of transformation local contexts.

* Bachelor Thesis

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Director: Sergio Andrés Caballero Rincón, Magíster en Pedagogía

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación Nacional Colombiano desde sus políticas educativas promueve la formación en lectura crítica y pensamiento autónomo como una estrategia valiosa para los estudiantes en proceso de formación, la cual contribuye a fomentar en ellos la responsabilidad social ya que, de esta manera, facilita a los futuros ciudadanos las herramientas que necesitan para responder a las difíciles realidades que se viven en el mundo.

En correspondencia con lo anterior se presenta este trabajo investigativo y pedagógico, desarrollado con los grados de sexto y noveno del Colegio Eliseo Pinilla Rueda del Municipio de Villanueva, el cual consiste en la implementación de una secuencia didáctica orientada a fortalecer la lectura crítica en sus distintos niveles (literal, inferencial y crítico_valorativo) a través del estudio de los conflictos sociales colombianos, para con ello contribuir, no sólo en el desarrollo de las competencias lingüísticas y sociales, sino en la transformación del pensamiento de los jóvenes quienes a futuro, enfrentarán la vida y con ello sus conflictos y los de su localidad, región y país.

La primera parte del trabajo investigativo radica principalmente en la descripción de la problemática que tienen los estudiantes del Colegio Eliseo Pinilla Rueda del Municipio de Villanueva en materia de comprensión lectora, la cual, se evidencia en los bajos resultados de las pruebas SABER y en el limitado desempeño académico de los mismos; situación que supone intervención pedagógica de acción e investigación, con miras a fortalecer este aspecto, no sólo en el área de lenguaje sino en las demás materias.

En un segundo capítulo se estructura el marco teórico en el que se contemplan los antecedentes internacionales, nacionales y locales y los soportes conceptuales y legales para desarrollar esta investigación. Son muchas los trabajos investigativos que se han adelantado en distintos contextos escolares, y que han servido como

antecedente a esta práctica; sin embargo, cabe destacar que en este proyecto se toman como referente, aquellos que han sido elaborados con miras a promover el desarrollo del pensamiento autónomo y la consolidación de procesos académicos exitosos que trasciendan a la vida en sociedad.

Para fortalecer esta investigación es de vital importancia sustentar el trabajo de aula, en los aportes teóricos de aquellas personas que han dedicado un tiempo valioso a estudiar desde una perspectiva crítica la pedagogía, la didáctica y el pensamiento como elementos potencializadores de transformación social. Es el caso de Paulo Freire, Daniel Cassany y Virginia Zavala entre otros.

En el tercer capítulo se describe a groso modo la metodología del proyecto, en donde inicialmente se explica el contexto en el que se desarrolla y se hace una breve mención de los principios éticos que rigen este trabajo. Posteriormente se especifica el enfoque y el diseño metodológico a través del cual se va a ejecutar la investigación y las técnicas e instrumentos de recolección de información que serán empleados en las etapas de la misma, cabe anotar que la investigación está organizada en cuatro fases: diagnóstico, construcción y aplicación de la propuesta pedagógica, reflexión y evaluación. Para el desarrollo de la investigación se emplea la metodología de Investigación-acción¹ como una forma de investigación social fundamentada en dos principios esenciales: el mejoramiento y la participación. Su campo de acción son las interacciones humanas y la práctica, buscando el mejoramiento de condiciones sociales de convivencia.

Teniendo en cuenta que en la actualidad colombiana, la crisis y la descomposición social son muy evidentes y que los ciudadanos parecen sumergirse en la desesperanza, es obligación de la escuela y de las generaciones que se están formando iniciar un proceso de transformación que conduzca a un cambio de paradigma y de mentalidad que propicie en niños y jóvenes actitudes críticas,

¹ REYES HERRERA, Lilia et al. Análisis de creencias y pensamiento del profesor universitario: la investigación- acción en el mejoramiento de la práctica profesional. En Educación y formación del pensamiento científico. Cap. III BOGOTÁ: 2001, p.73.

aquellas que den apertura a una nueva sociedad, más responsable, solidaria y comprometida, en aras de sacar adelante a esa parte de la sociedad que ha sido oprimida y vulnerada, porque solo así se podrá pensar en un futuro de progreso, igualdad y convivencia pacífica para el país.

De esta manera el docente es el encargado de mediar el proceso de aprendizaje de sus estudiantes a la vez que participa del proceso investigador, observando, entrevistando, realizando pruebas, planificando y ejecutando estrategias que permitan la obtención de la información necesaria para lograr una intervención exitosa y para ello se apropia de instrumentos como el diario de campo, el cuaderno de notas y los videos de manera que la recolección de que arroje resultados objetivos y confiables.

El capítulo cuatro hace alusión a la fase de diagnóstico sobre el desempeño lector de los estudiantes, el cual se determina a través de una prueba escrita individual. La reflexión sobre los resultados de esta prueba, admite la aparición de algunas categorías importantes a partir de las cuales se desarrolla el análisis del diagnóstico y la formulación de la propuesta de intervención. Es de resaltar que dentro de las categorías que emergen en esta etapa se encuentra: la motivación, la lectura literal, la lectura inferencial, la lectura crítica y la mediación pedagógica.

En el quinto capítulo se sintetiza la propuesta de intervención pedagógica, organizada a través de una secuencia didáctica de siete sesiones con una duración aproximada de 22 horas de clase. Ésta tiene como referente teórico Ángel Díaz Barriga, quien propone la ejecución de las clases en tres etapas: actividades de apertura, actividades de desarrollo y actividades de cierre, con las cuales se espera que los estudiantes activen las nociones previas del tema, resignifiquen concepciones, interactúen con nueva información y conocimiento, sintetizen el proceso de aprendizaje y reelaboren conceptos, posibilitando el proceso de evaluación y retroalimentación del mismo. A su vez presenta un informe detallado sobre el análisis de las sesiones de aprendizaje desarrolladas durante la secuencia

didáctica en donde no sólo se reflexiona sobre las categorías pre establecidas en el diagnóstico, sino que se contemplan las categorías emergentes en el proceso, para encontrar hallazgos en materia de habilidades lectoras, habilidades sociales, práctica pedagógica y otros aprendizajes afines a las ciencias sociales.

En el capítulo siete se encuentran sintetizados los hallazgos de la investigación, los cuales muestran la evolución de los estudiantes en su proceso formativo como lectores críticos no sólo de textos, sino de sus propias realidades y a su vez descubre las dificultades a las que permanentemente se enfrentan los estudiantes al abordar tareas de lectura con diferentes tipos de textos, las cuales deben ser material valioso del educador para tenerlo en cuenta en futuras intervenciones pedagógicas en las que se pueda trabajar para superarlas.

Por otra parte, los hallazgos revelan la mejora en la práctica pedagógica docente, demostrando que el profesor es un facilitador del aprendizaje que, reflexiona y retroalimenta el proceso de enseñanza en pro de mejorar constante su labor. Finalmente, el capítulo de hallazgos concluye elaborando algunos juicios valorativos sobre la pertinencia de las estrategias pedagógicas empleadas por el docente para fortalecer la lectura crítica en los estudiantes al momento de abordar una secuencia didáctica.

El capítulo siete contiene la evaluación general de la intervención pedagógica, enfocada en determinar los aspectos positivos, los aspectos negativos y las cosas por mejorar. Esta valoración facilita la elaboración de las conclusiones y las sugerencias que se condensan respectivamente en los capítulos ocho y nueve y que deben ser tenidas en cuenta para futuros trabajos de investigación pedagógica.

1. PROBLEMA

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El trabajo pedagógico enfocado hacia la formación integral de niños y jóvenes dentro de las aulas de clase, se ha configurado como una de las metas más importantes para el sistema educativo de Colombia, sin embargo, aquellos que han tenido que enfrentar el reto de educar en este nuevo siglo, pueden afirmar que es una tarea bastante difícil, pues los factores que afectan de manera directa e indirecta este oficio, son diversos y complejos.

El Ministerio de Educación Nacional en su afán de responder a tal reto, ha estado en constante exploración de políticas y modelos educativos que promuevan desde el ambiente escolar los cambios sociales, económicos y políticos que el mundo y en particular Colombia necesita.

Es por ello que durante las últimas dos décadas el Sistema Educativo Colombiano ha experimentado una transformación fundamental. El acceso a la educación ha sido una prioridad, con políticas ambiciosas que buscan incrementar el número de estudiantes matriculados en todos los niveles y llevar los servicios educativos a todos los rincones del país.²

Y en cuanto a los procesos de enseñanza- aprendizaje también se han suscitado cambios relevantes enfocados a la formación no sólo de personas intelectualmente competentes sino de personas que desarrollen un alto sentido de pertenencia con

² Education in Colombia © 2016, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), París. Revisión de Políticas Nacionales de Educación. Biblioteca en línea de la OCDE

el mundo globalizado que avanza tecnológicamente a una velocidad impresionante y que requiere de importantes transformaciones.

Una buena parte de los agentes educativos, en concordancia con las políticas actuales, realiza continuamente grandes proezas para promover procesos de enseñanza y de aprendizaje con altos estándares de calidad, esperando que los avances no sólo se reflejen en los resultados de las pruebas internas y externas que anualmente son aplicadas a los estudiantes y que miden de alguna manera el desarrollo del país; sino en el éxito de los proyectos de vida que los alumnos construyen día a día para ser ciudadanos valiosos del mundo. Sin embargo, la situación de conflicto que vive nuestro país, la descomposición social, la crisis económica, el atraso científico y tecnológico, el deterioro ambiental, entre muchos otros fenómenos, está ocasionando grandes dificultades para lograr tan noble ideal.

Colombia al igual que muchos países de América Latina, atraviesa una crisis en materia educativa, empezando por la responsabilidad que tiene el gobierno en la baja calidad de la educación: del total del impuesto nacional sólo se invierte el 3.5% en educación lo que genera en cuanto a la cobertura que desde la educación pre escolar hasta la superior sea insuficiente, especialmente en la educación superior y de calidad ni hablar. ³

Las aulas con hacinamiento de alumnos, los docentes no cualificados profesionalmente y mal remunerados, el modelo educativo poco pertinente al contexto nacional, las escuelas y colegios equipados con infraestructuras deficientes, dotados con escaso material didáctico, y los procesos educativos débiles y transitorios, son elementos suficientes para que el panorama se vislumbre poco alentador; pero existe la esperanza de poder superar toda esta crisis si se

³ HERRENA SANTANA, Henry Javier. La baja calidad de la educación en Colombia. Disponible en: <https://storify.com/auracamilaroa/los-porques-de-la-crisis-educativa-en-colombia> Consultado: 25/09/16

logra un cambio de paradigma en donde se conciba la educación como un medio y no como un fin para el desarrollo humano integral.

Si desde las aulas escolares se lograra la construcción de escenarios de aprendizaje más incluyentes, modernos, pacíficos e innovadores, donde se promueva en los estudiantes el pensamiento autónomo y donde se establezca una cultura comprensiva y crítica del mundo y de sus complejidades, se podría pensar en un futuro más prometedor para las nuevas generaciones, las aborden de forma madura y responsable los problemas que trae la vida en la sociedad global.

Así pues, esta propuesta se ejecuta concretamente en el Colegio Eliseo Pinilla Rueda, ubicado en el Municipio de Villanueva Santander, el cual está conformado por trece sedes (una urbana y doce rurales). En la actualidad esta institución, atiende cerca de 1400 estudiantes quienes se caracterizan por ser niños y jóvenes con buenas capacidades intelectuales, deportivas y artísticas, poseen un temperamento entusiasta y alegre, sin embargo, en sus procesos de formación también se evidencia un número indefinido de dificultades y amenazas, las cuales limitan su aprendizaje. Factores como la población flotante, la economía netamente agraria del municipio, la desintegración familiar, las drogas, el alcohol, el uso indebido de las tecnologías, se convierten en distractores que apartan a los estudiantes de su realidad y de la responsabilidad que les atañe.

A pesar de lo anterior, la comunidad del COLELISEO está interesada en continuar perseverando para lograr el cambio, apoyando principalmente iniciativas que involucren aspectos como: la mejora en la praxis pedagógica y la construcción de nuevos ambientes de aprendizaje que conquisten a los estudiantes y los incentiven para que sean ellos los dueños de su propio aprendizaje.

En el camino que la comunidad educativa del COLELISEO ha venido recorriendo hacia la anhelada excelencia, se han realizado durante los últimos años numerosas

jornadas de carácter académico, enfocadas hacia el análisis de las evaluaciones que el Estado está aplicando anualmente a las Instituciones y teniendo en cuenta que:

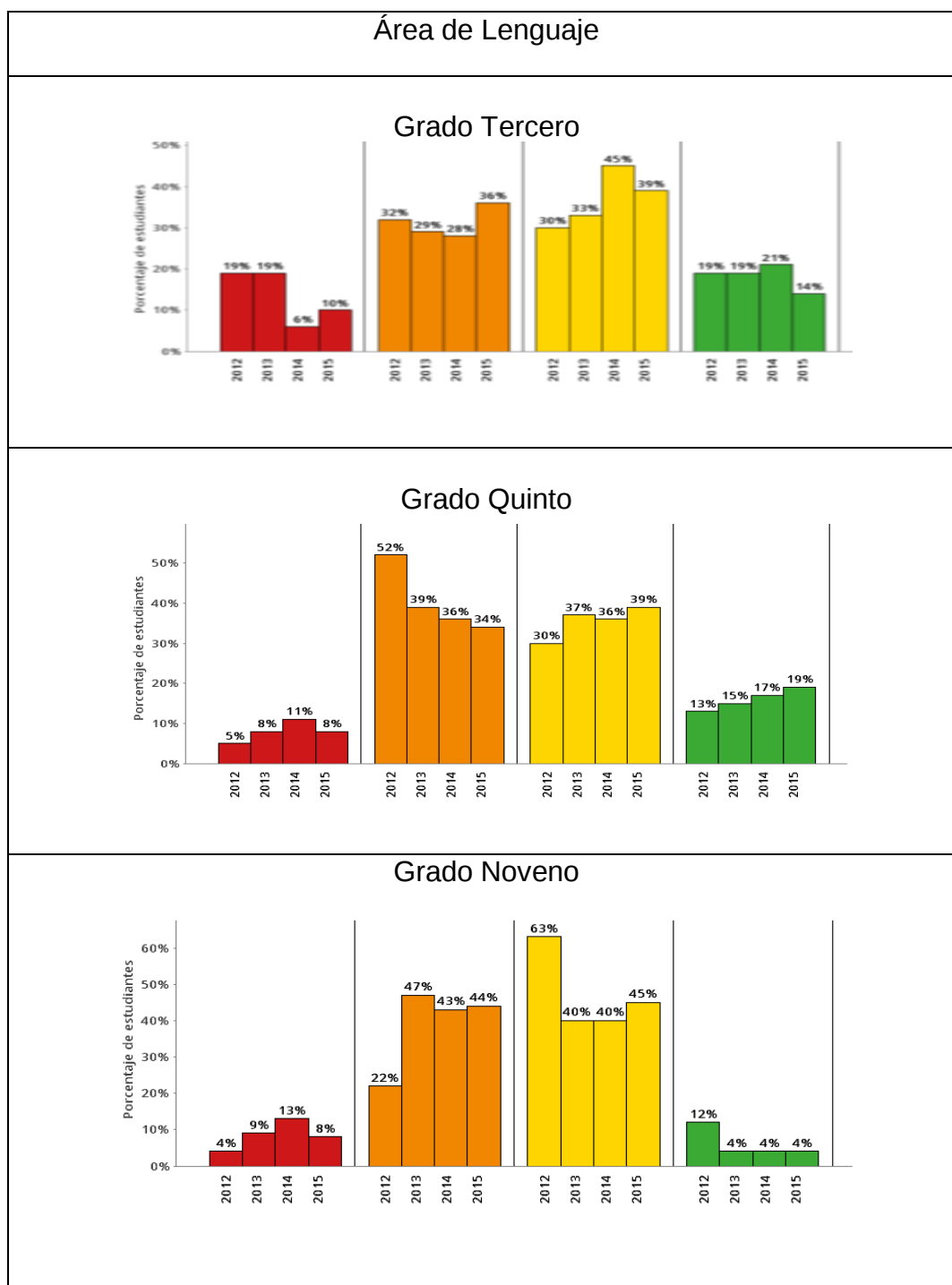
El propósito principal de estas evaluaciones es servir como elemento clave para mejorar la educación en Colombia. Que esto se logra a través de los planes de mejoramiento que cada institución debe desarrollar e implementar antes de que culmine el ciclo académico de los estudiantes. A través de dichos exámenes, se busca identificar que tanto están aprendiendo los estudiantes a lo largo del ciclo académico y dónde están sus fortalezas y debilidades, para focalizar esfuerzos y modificar la instrucción con el fin de alcanzar los logros esperados⁴.

Por lo anterior, y tomando como referencia el reporte comparativo que el ICFES entrega al colegio desde el año 2012 hasta el 2015 en el área de lenguaje y de pensamiento ciudadano, se han detectado progresos sobre todo en básica primaria; sin embargo, persisten dificultades en básica secundaria y por ello se sugiere fortalecer en los estudiantes de éste nivel las competencias relacionadas específicamente con la comprensión de textos y el análisis, la proposición y argumentación de puntos de vista de forma crítica y coherente.

*Colegio Eliseo Pinilla Rueda, de aquí en adelante se abrevia COLELISEO.

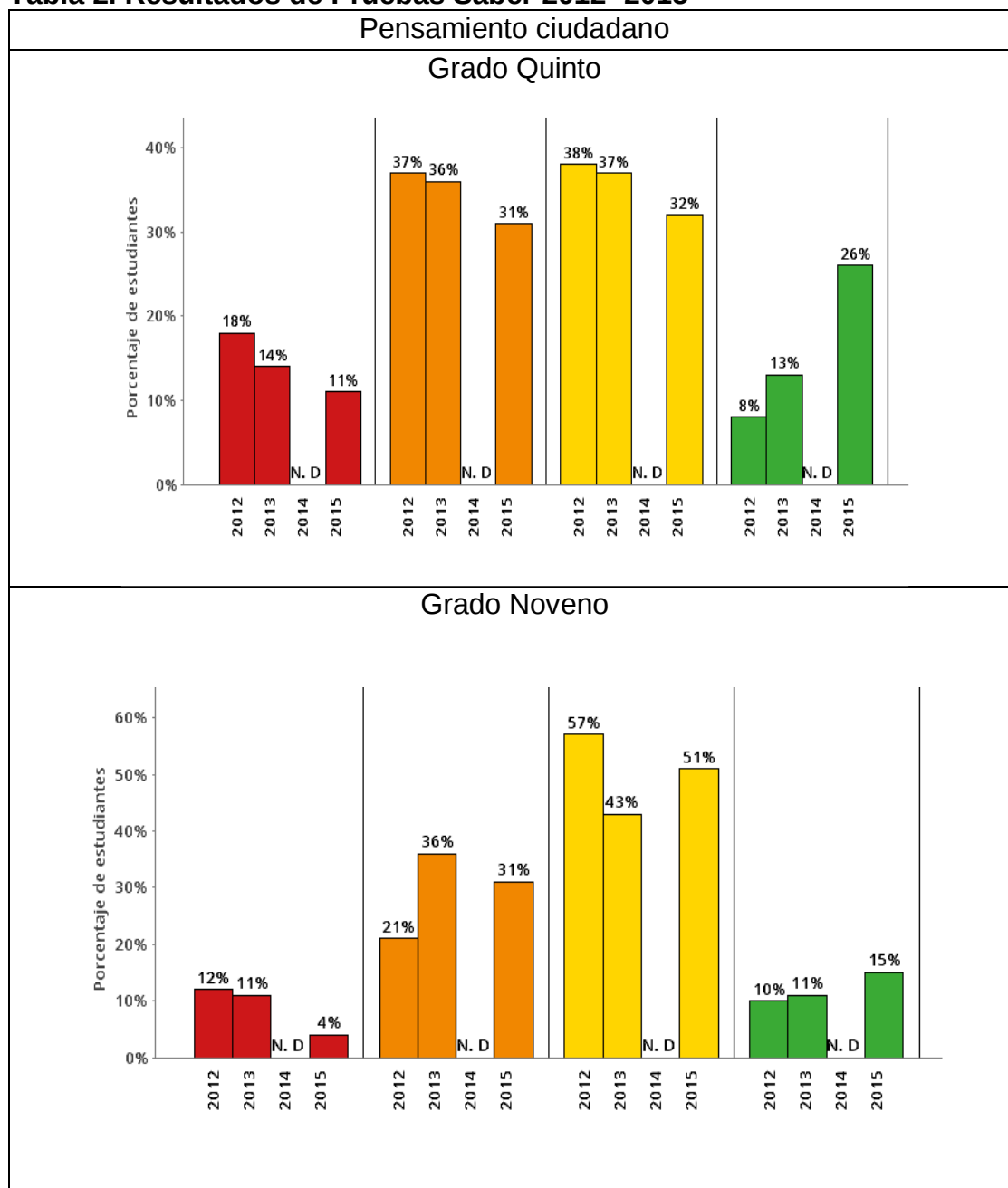
⁴ AYALA GARCÍA, Jhorland. Evaluación Externa y calidad de la educación en Colombia. Abril. 2015 No 217. p, 9

Tabla 1. Resultados Pruebas Saber 2012-2015



Fuente: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/paginasIntermediasBusquedaAvanzada/paginaMunicipio.jspx>

Tabla 2. Resultados de Pruebas Saber 2012- 2015



Fuente: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/paginasIntermediasBusquedaAvanzada/paginaMunicipio.jspx>

Los resultados comparativos de las pruebas Saber, permiten inferir que si bien durante los últimos años, no hay muchos estudiantes en el nivel bajo, si existe un elevado porcentaje de estudiantes ubicados en el nivel básico y satisfactorio y muy

pocos son los que han logrado mantenerse en el nivel superior. Por ello el ICFES sugiere intervención pedagógica fuerte en el área de Lenguaje y Pensamiento ciudadano, a lo que se debe responder desde el aula con un trabajo, orientado a mayor comprensión, profundización y apropiación del conocimiento.

Cabe destacar que parte del problema del bajo rendimiento de los estudiantes en las pruebas SABER, toca de forma directa las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes, especialmente las que se abordan desde el plan de mejoramiento institucional, el cual para el caso del COLELISEO se ha convertido en una compilación de documentos inoperantes, elaborados por equipos docentes inconscientes de la importancia que tiene esta herramienta en la mejora de la calidad educativa. De manera repetitiva y sistemática este plan de mejoramiento se formula por cumplir con un requisito institucional, en lugar de propender por una verdadera transformación en los métodos de enseñanza y aprendizaje.

Si se estudia a fondo el listado de estrategias citadas por el cuerpo docente para mejorar los procesos y los resultados del aprendizaje, este corresponde sobre todo a la ejecución de talleres de carácter teórico práctico que intentan más la mecanización conceptual, que la generación de aprendizajes verdaderamente significativos y satisfactorios para los estudiantes.

Lo anterior deja entrever que la comunidad educativa del COLELISEO requiere con apremio un plan de contingencia que responda no sólo a la existencia, sino a la pertinencia y al mejoramiento continuo de la calidad educativa; que contenga estrategias intencionadas y estructuradas para solucionar las dificultades de los estudiantes, y que procure un mejor desempeño y por ende un mejor nivel educativo del Municipio y del país.

Dado que la responsabilidad profesional y ética que tiene el docente es la de buscar, crear y ejecutar la fórmula para un mejor aprendizaje, esta investigación resulta muy interesante en la medida en que logre responder a las siguientes inquietudes, ¿Qué

estrategia podría resultar interesante y efectiva para la promoción de la lectura crítica en los estudiantes de secundaria?, ¿Cómo llevar a los estudiantes a la reflexión, reconstrucción y apropiación de sus procesos de aprendizaje?, ¿Qué incidencia tiene en los estudiantes la promoción de la lectura crítica, abordada desde las ciencias sociales?, ¿Qué repercusiones tiene la promoción de la lectura crítica en la formación de ciudadanos más responsables y competentes?. Esto nos conduce hacia el interrogante fundamental sobre el que se adelanta la reflexión de esta investigación: **¿Cómo fortalecer la lectura crítica en los estudiantes de sexto y noveno del Colegio Eliseo Pinilla Rueda de la Sede L Aguafría del Municipio de Villanueva, mediante la implementación de una secuencia didáctica enfocada principalmente en el estudio de los conflictos sociales que se viven actualmente en Colombia?**

1.2. JUSTIFICACIÓN

El Ministerio de Educación Nacional a través de los lineamientos curriculares y los estándares planteados para el área de Ciencias Sociales ha elaborado una propuesta educativa que consiste en abrir las puertas del conocimiento científico y social para que los niños y jóvenes colombianos construyan un país más justo, participativo, pluralista, incluyente democrático y apto para la convivencia pacífica y para un ambiente sano y sostenible. Sin embargo, a pesar de que estas políticas nacionales llevan algunos años de vigencia, son muy pocos los avances que se pueden palpar en la construcción de tan noble ideal, puesto que la descomposición social que se vive es evidente.

Siendo una constante en los colegios del país, la falta de tolerancia, los bajos resultados en las pruebas SABER, la escasa participación política de los jóvenes, el poco liderazgo y el desinterés por las problemáticas que envuelven a la sociedad, es importante y necesaria una intervención que desde las aulas de clase y específicamente desde el área de CIENCIAS SOCIALES permitan iniciar esta transformación, procurando ambientes de reflexión, el análisis crítico, los ajustes progresivos y propositivos que ayuden a los jóvenes a afrontar las problemáticas de hoy y del futuro.⁵

En concordancia con lo anterior y en el marco de una investigación- acción se propone el diseño y la ejecución de una secuencia didáctica que contribuya al mejoramiento de la lectura crítica a partir del estudio de las Ciencias Sociales en los grados sexto y noveno de bachillerato, en aras de aproximar a los jóvenes al desarrollo del pensamiento crítico que los conduzca a la emancipación y al cambio en nuestro país.

⁵ Serie de lineamientos curriculares. Ciencias Sociales. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá 2002 http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf Consultado: 25/09/16.

Teniendo en cuenta que nuestro entorno posee una abundancia de realidades conflictivas a las que les urge intervención y solución, y que son los niños y jóvenes en formación los futuros líderes sociales y políticos de nuestras comunidades, es de vital importancia formarlos en competencias de lectura y pensamiento crítico que les ofrezcan las herramientas para digerir cada parte de la realidad de manera profunda, advirtiendo la complejidad en el análisis de sus elementos, para así formarse no sólo una idea clara de su propia realidad, sino para entender la de los otros. Sólo de esta manera se podrá elaborar un juicio adecuado y se podrá avanzar en la construcción de una nueva sociedad.

La propuesta de intervención pedagógica permitirá que:

desde la escuela se promueva el desarrollo del pensamiento y la acción crítica y creativa que ayude al educando a emplear procesos básicos de pensamiento para innovar, inventar, crear y construir ideas o productos relacionados con proposiciones, conceptos y cadenas (Pensamiento creativo), así como situaciones que le permitan al educando analizar hechos, situaciones, informaciones, argumentos y hacer explícitos sesgos debajo de posiciones particulares (Pensamiento crítico)⁶

Esta práctica permite al docente asumir su trabajo pedagógico en conjunto con el rol de investigador, lo cual se traduce en una experiencia interesante y satisfactoria en la medida en que logre demostrar que su función en el aula no es solo transmitir información, sino mediar aprendizajes significativos, procurando insertarse en el contexto al que pertenece de una manera más activa y participativa y contribuyendo al cambio social; lo que sirve de ejemplo no sólo para su comunidad local sino para toda la comunidad docente.

⁶ Revista de Educación, Cultura y Sociedad. Fachse (UNPRG) Lambayeque. Bogotá. AÑO IV No 7 diciembre de 2014. p, 115-117

Para la comunidad educativa del Colegio Eliseo Pinilla Rueda esta iniciativa se desarrolla como un ejercicio piloto de investigación, que sirve de base para realizar aportes importantes en la reconstrucción de un currículo más pertinente a las necesidades educativas de sus estudiantes, principalmente en el uso de estrategias pedagógicas de aula efectivas para mejorar las habilidades de lectura crítica y la vivencia de una ciudadanía más ética y responsable acorde con la realidad que vive el país.

De la misma manera involucra a los docentes de la institución, en reflexiones profundas y fundamentadas sobre su quehacer pedagógico, lo que favorece la búsqueda de nuevas formas de hacer pedagogía, que vayan ligadas a los cambios de los individuos que están en proceso de formación y a los cambios de la sociedad que los acoge, haciendo de la educación una tarea verdaderamente pertinente.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo General.

Diseñar e implementar una secuencia didáctica que fortalezca la lectura crítica en los estudiantes de los grados sexto y noveno del Colegio Eliseo Pinilla Rueda Sede L Aguafría, a partir del estudio de los conflictos sociales que suceden actualmente en Colombia.

1.3.2. Objetivos Específicos

1. Indagar sobre las capacidades que los estudiantes de los grados sexto y noveno poseen para leer en forma comprensiva y crítica textos de carácter social.

2. Determinar cuáles son las características que debe tener una secuencia didáctica que promueva la lectura crítica de textos de carácter social.
3. Evaluar la pertinencia de la secuencia didáctica implementada en los grados sexto y noveno del Colegio Eliseo Pinilla Rueda, en relación con el fortalecimiento de los procesos de lectura crítica en el área de Ciencias Sociales.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

Teniendo en cuenta el concepto de estado del arte, que hace referencia a las investigaciones previas y los trabajos de grado o posgrado que se han hecho con respecto a promover la lectura crítica en el aula de clase, se compilaron una serie de trabajos internacionales, nacionales y locales en los que se identifica, como una problemática común, el bajo nivel de comprensión lectora en estudiantes, la escasa interpretación inferencial respecto a los textos que leen, el análisis ligero de los contenidos, las pocas habilidades que tienen para cuestionar las fuentes de información que los abordan, la incapacidad propositiva y la dificultad para argumentar los juicios o los puntos de vista respecto a un tema específico.

Estos trabajos de investigación aportan entonces, elementos muy valiosos desde las experiencias y fuentes bibliográficas para promover la criticidad en la lectura y la generación de pensamiento autónomo desde el aula de clase.

2.1.1 Antecedentes Internacionales. El trabajo de investigación realizado por Alicia Mercedes Morales es titulado “Influencia de la lectura en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes” y fue realizado en el año 2011 en la Universidad Tecnológica Equinoccial de Quito Ecuador en el marco de la Maestría en Educación y el Desarrollo Social. La población intervenida corresponde a 12 docentes, 133 padres de familia, 162 estudiantes de grado 4º a 7º habitantes del sector rural de la Parroquia Machachi, provincia.

La metodología para el desarrollo del trabajo de campo fue descriptiva y se desarrolló bajo un enfoque mixto. En síntesis, la investigación se estructura de esta manera: en un primer capítulo, se estructura el planteamiento del problema, la justificación, los objetivos y los alcances de la investigación. Principalmente, se

busca determinar el papel de la lectura en el desarrollo del ser humano y en la formación de personas críticas, innovadoras, creativas, con una escala de valores que les permita la participación plena e independiente en la vida social de la comunidad a la que pertenecen. En un segundo capítulo se plantea el marco teórico junto con las variables e indicadores que van a servir de derrotero para la ejecución del proyecto, mencionando conceptos relacionados principalmente con la lectura y el pensamiento crítico que han sido aportes de Miguel de Zubiría Samper, Paulo Freire, Pristley, Yolanda Argudín y María Luna.

El tercer apartado se realiza la descripción detallada de la metodología estipulando la unidad de análisis, la población, la muestra, el tipo de investigación, la prueba de hipótesis, los métodos de estudio, las técnicas e instrumentos y las fuentes de información. Para ello se seleccionó una metodología de investigación de carácter mixto que favorece la recolección de datos estadísticos de la manera en la lectura influye en la formación del pensamiento crítico en los estudiantes y a partir de ello en el cuarto capítulo se describen de manera detallada los puntos críticos que hay en el proceso de aprendizaje y en las metodologías de enseñanza empleadas por los docentes. Para finalizar a manera de conclusión esta investigación muestra que el nivel que poseen los estudiantes de 4º a 7º grado en el desarrollo de sus destrezas lectoras y pensamiento crítico es básico, lo que se evidencia en la baja comprensión lectora, los escasos hábitos de estudio, el deficiente desarrollo de los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico valorativo) y el mínimo análisis de las funciones del lenguaje. Para efectos de la presente investigación, este antecedente en particular, permite una mayor comprensión de la realidad educativa actual de los países latinoamericanos y sobre todo respecto a la necesidad que tienen los estudiantes de apropiarse de la lectura como práctica permanente no sólo para descifrar sonidos y palabras sino, para reconocer significados, la intención y el contexto en el que los textos han sido producidos y de esta manera formarse como lectores autónomos dentro y fuera de las aulas de clase, para contribuir de manera activa en la transformación intelectual, cultural, económica y social de sus

comunidades. Por otra parte, confirma la invitación que tienen los docentes de ver la educación como un proceso de formación y de acceso al pensamiento crítico y para ello, los exhorta para promover espacios, procesos, métodos y actividades pedagógicas y estrategias didácticas bien diseñadas que conlleven a tal fin.

El trabajo investigativo denominado “Pensamiento crítico en estudiantes de 5º de la secundaria de los colegios del Carmen de la Lengua Callao” en Lima Perú, elaborado por la estudiante de Maestría Milagros Rosario Milla Virhuez en el año 2012, fue desarrollado con 226 estudiantes del grado quinto de primaria entre los 14 y 17 años de edad del Colegio de Carmen de la Lengua Callao. Esta investigación se realizó con base en una metodología descriptiva. Alternativamente se usaron otros métodos como: el método teórico, empírico y el estadístico. Se planteó con el propósito principal de describir el nivel de pensamiento crítico de los estudiantes de 5º de secundaria. Contiene en una primera parte el análisis del marco teórico sobre el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes adolescentes, que permite una sustentación fundamentada del estudio que se va a realizar. En ella se destaca el aporte teórico de Jean Piaget, Wasserman, Zubiría, Campos, Díaz y Boisvert fundamentalmente. Posteriormente y en vista de que los instrumentos que hay para medir el pensamiento crítico en el medio académico e investigativo son escasos y no pertinentes con la población seleccionada dentro de esta investigación, se elabora un instrumento llamado “Prueba del Pensamiento Crítico” el cual atiende a las necesidades particulares de la población, a los fines de la investigación y además se halla debidamente validado por cinco expertos, lo que permite su exitosa aplicación.

En una segunda parte se aplicó el instrumento diseñado y diversas técnicas que promueven el pensamiento crítico en los estudiantes como son: los organizadores gráficos, las lecturas críticas, las comparaciones, las analogías, los ensayos, los diagramas de arco, el trabajo cooperativo, las analogías, la técnica de los seis sombreros para pensar y el aprendizaje por problemas. A partir de la aplicación de estas técnicas y el desarrollo de la “Prueba de pensamiento Crítico” ser recolectan

datos y finalmente se organiza la información para determina el nivel del pensamiento crítico de la población y a su vez inferir sobre algunos de los posibles factores que influyen en este tipo de resultados. Como conclusión se considera importante destacar que la mayor parte de los estudiantes investigados presenta en promedio un nivel bajo respecto al pensamiento crítico, traducido en el análisis superficial de información y en la poca producción de inferencias, alternativas, argumentos y posiciones. Este estudio aporta a esta investigación la experiencia de crear instrumentos debidamente validados para evaluar la capacidad de pensamiento crítico lo cual sirve de referencia para posibles instrumentos evaluativos para observar los niveles de lectura y pensamiento crítico en la población en estudio.

El trabajo investigativo adelantado por la estudiante de maestría Grace Marlene Camacho Paolacín, se titula “El hábito de la lectura en la comprensión lectora de los estudiantes de la Unidad Educativa Quisapincha, Cantón Ambato”; realizado en la Universidad Técnica de Ambato, en Ecuador, en donde se intervienen 76 estudiantes se desarrolla bajo la metodología de Investigación Acción, con un enfoque mixto. El principal objetivo de esta investigación es el de reconocer los hábitos lectores que poseen los estudiantes de grado décimo de la Unidad Educativa Quisapincha y la influencia que tiene este factor en los niveles de comprensión lectora de los mismos. Inicialmente se aplicó una encuesta relacionada con las conductas asociadas al hábito lector y a la comprensión de textos. Dentro de la encuesta se destacan aspectos como: lectura en el tiempo libre, horas dedicadas por semana, comprensión de textos, uso de estrategias para la comprensión y elaboración de resúmenes.

En el primer capítulo se realiza una contextualización del problema de investigación. En el segundo capítulo se halla una sustentación teórica sobre el tema de investigación, lo cual se apoya en una amplia bibliografía en la que se incluyen los aportes de Cassany, Coloner, Duvoboy, Freire, González. En el tercer capítulo se

realiza un detallado informe de las orientaciones metodológicas que orientan la investigación. Posteriormente en un cuarto capítulo se elabora la presentación y el análisis de los resultados y finalmente en el quinto capítulo se establecen las conclusiones que surgen del análisis estadístico de los datos de la investigación. En síntesis, la investigación permitió conocer que la mayoría de los estudiantes no posee un hábito lector desarrollado ya que muchos de ellos prefieren otras actividades para pasar su tiempo libre. El tiempo dedicado a la lectura es inferior a una hora. La mayor parte de los estudiantes demuestran desinterés hacia los recursos textuales ya que no son de su preferencia. La práctica lectora no se ve dirigida por la motivación o iniciativa propia. La lectura es considerada como una actividad aburrida que propicia que los estudiantes no sientan necesidad de aprender a través de ella. La lectura se hace de forma mecánica sin considerar los aspectos relevantes de una lectura comprensiva, ni utilizar mecanismos o estrategias para ayudarse en este proceso. Se les dificulta reconocer la finalidad comunicativa del texto debido al poco desarrollo de habilidades meta cognitivas para mejorar la comprensión lectora. En su mayoría poseen una deficiente reflexión y criterio personal para argumentar sus puntos de vista ya sea de manera escrita u oral.

A manera de conclusión la lectura es muy importante en el proceso de aprendizaje y por ello resulta prioritario crear hábitos de lectura desde edades tempranas debido a su estrecha relación con el rendimiento escolar. Para el caso de esta investigación este antecedente permite conocer algunas técnicas empleadas en el fomento de la comprensión lectora y la lectura crítica para potenciar el aprendizaje y el rendimiento académico.

“La Implementación de estrategias participativas para mejorar la comprensión lectora de los alumnos (as) de sexto grado de educación primaria de la Institución Educativa Fe y Alegría No 49 de Piura.” Es una investigación desarrollado por Patricia Carmen Gutiérrez, estudiante de Maestría de la facultad de ciencias de la

educación en Piura, Perú durante el año 2013; en donde se intervinieron 32 Estudiantes del grado sexto de la Institución Educativa Fe y Alegría mediante la metodología de investigación/acción, bajo un enfoque cuantitativo.

El objetivo de la presente investigación consistió en comprobar los efectos de la aplicación de las estrategias participativas para desarrollar la capacidad de comprensión lectora de los alumnos de sexto grado. En el primer capítulo se hace alusión al problema de investigación. En un segundo capítulo se establece el marco referencial en donde se sustentan las bases teórico-prácticas en relación con las estrategias participativas y la comprensión lectora. En el tercer capítulo se presenta el marco metodológico de la investigación en donde se explica además las estrategias de participación que se usaron para la consecución del objetivo junto con las técnicas e instrumentos para recolectar datos y métodos de análisis de la información. En el cuarto capítulo se da a conocer la propuesta de las estrategias para mejorar la comprensión lectora, dentro de las que se destacan estrategias de participación como: lectura global del texto, leer párrafos, imaginar los leído, detenerse a preguntar, comprender el significado de algunas palabras, hacer peticiones, dibujar el texto, determinar la idea primordial, organizar la información y construir el significado. En el quinto capítulo se presentan los resultados con una descripción detallada de los mismos y finalmente se encuentran las conclusiones y las recomendaciones.

Dentro de sus resultados cabe destacar que en la lectura literal los estudiantes a pesar de haber desarrollado algunas habilidades básicas de comprensión aún poseen dificultades para ordenar hechos secuenciales, temporales e identificar ideas principales en el texto. En cuanto a la lectura inferencial los estudiantes no han logrado desarrollar habilidades básicas de comprensión lectora inferencial, aunque ya han dado varios pasos sobre este camino, este nivel debe permitir que el estudiante utilice datos explicitados en el texto más las experiencias personales para realizar conjeturas o hipótesis. En el manejo de la lectura crítica valorativa los

estudiantes demuestran grandes dificultades, no demuestran desarrollo de las habilidades básicas de comprensión a nivel superior. No logran evaluar, asumir un criterio y conocimiento de lo leído. No logran emitir juicios tomando en cuenta cualidades con exactitud, aceptabilidad, probabilidad en relación con la realidad y la fantasía, ni de adecuación y validez y de apropiación del rechazo o aceptación.

Como conclusión el nivel de comprensión lectora en los estudiantes del grado “sexto B” fue limitado al iniciar la intervención, pero gracias a la selección de estrategias participativas y a la organización de una intervención pedagógica efectiva (de ocho estrategias), se logró la aproximación al desarrollo de las competencias lectoras en nivel literal, inferencial y crítico/ valorativo. Se constató que el aula es un espacio cooperativo de creación y comprensión de lectura en sus diversas clases e intenciones y que permite a los estudiantes pensar de manera reflexiva y consciente en la situación comunicativa.

Este antecedente aporta de manera significativa al presente estudio, la asertividad al utilizar algunas estrategias pedagógicas de carácter participativo en un ambiente cooperativo con el fin de mejorar los desempeños lectores en estudiantes de grado sexto.

Finalmente se adiciona el trabajo investigativo titulado: “Desmitificar la publicidad: la lectura crítica de los medios de comunicación en el aula”; elaborada por Milagros Barrio y Pilar Pérez en Madrid España, en donde se interviene a los estudiantes de 7º grado del Colegio Infanta Elena, en el año 2007 con el propósito de lograr que los estudiantes descubran y lean de manera activa los mensajes que se reciben desde los medios de comunicación, mediante la introducción en el aula de procesos de análisis, sobre la complejidad con la que se producen los distintos avisos publicitarios. Los resultados de esta experiencia se podrían resumir así: se logró en el aula la desmitificación de la publicidad a partir del reconocimiento de los aspectos formales que les permiten realizar un análisis básico de los anuncios, como son: los

logos, los planos, la música, los colores entre otros; la adopción de actitudes y posturas críticas, reflexivas y argumentadas frente a la publicidad, demostrando interés por los asuntos como: las cuestiones éticas y deontológicas relacionados con los medios de comunicación. Queda el reto para trabajar en próximas iniciativas pedagógica con otros medios de comunicación como la prensa, la radio, la tv y el cine. Para el estudio que se adelanta en el presente trabajo investigativo, este antecedente sirve como apoyo teórico, ya que asume la lectura crítica desde otra perspectiva que no es la meramente literaria. El uso de los medios de comunicación y sus diversos contenidos para realizar lectura crítica, así como el estudio de los elementos que los conforman, se muestra como una posibilidad que se puede explorar ampliamente en el aula de clase y que puede arrojar resultados muy significativos en el proceso de aprendizaje, ya que son los textos a los que más tienen acceso los niños y jóvenes de la comunidad investigada.

2.1.2. Antecedentes Nacionales. A nivel nacional se tomó la investigación titulada “Las competencias comunicativas en las prácticas pedagógicas de los docentes en formación (estudiantes de ciclo complementario) en la Escuela Normal Superior de Gachetá”, elaborada por María Zoraida Martínez Acero, estudiante de la Universidad Militar Nueva Granada, en el año 2015, en donde fueron intervenidos 54 estudiantes en proceso de formación docente (ciclo complementario) que pertenecen a la Escuela Normal Superior de Gachetá Cundinamarca. La metodología que se utiliza es mixta. Se realiza desde un enfoque cualitativo y cuantitativo, a partir del uso del método analítico/ descriptivo.

Esta investigación se formula como una propuesta en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas educativos de la Escuela Normal Superior de Gachetá relacionados principalmente con el aprendizaje de las competencias comunicativas y el manejo pedagógico que los estudiantes en proceso de formación docente hacen de las mismas en sus prácticas de enseñanza. La primera fase de esta investigación abarca una etapa que se denomina fundamentación, en donde se realiza una

rigurosa indagación sobre la temática abordada, revisando la bibliografía relevante que existe sobre temas como las competencias comunicativas, sus componentes, manifestaciones y su desarrollo en la escuela, dentro de las que cabe destacar a Morín, Castaño, Montenegro, Tobón y por otra parte se conceptualiza sobre las prácticas pedagógicas que los estudiantes hacen sobre las mismas competencias.

En una segunda fase, se realiza la evaluación del nivel de competencias comunicativas que los estudiantes en formación docente poseen, especialmente las que tienen que ver con sus habilidades de escucha, de lectura crítica, escritura de textos con coherencia y criticidad, la escritura de textos argumentativos y propositivos. Para ello se aplican instrumentos como talleres que facilitan la elaboración de esta valoración diagnóstica y de la intervención pedagógica para mejorar los desempeños en dificultad.

En una tercera fase se analiza la situación actual de los estudiantes, en cuanto a la forma como éstos se desempeñan en sus prácticas de enseñanza y la manera como las prácticas pedagógicas inciden en la aprehensión de las competencias comunicativas por parte de los estudiantes a los que los practicantes se dirigen. Finalmente se propone una etapa en la que se evalúa la efectividad de las estrategias empleadas durante la investigación y se formulan en conjunto un plan de mejoramiento que permitirán a futuro, fortalecer los niveles de competencia comunicativa en los y las estudiantes en proceso de formación.

A partir de la investigación se identificaron los siguientes hallazgos: Los estudiantes en formación de la Escuela Normal Superior de Gachetá, detectan dificultades que perseveran en sus aprendizajes en cuanto al desarrollo de competencias comunicativas y específicamente en temas como; la lectura comprensiva y la escritura analítica, coherente, propositiva y argumentativa. De igual manera los estudiantes en formación logran autoevaluar sus prácticas pedagógicas y descubren que debido a sus grandes dificultades en el tema antes mencionado, sus

técnicas de enseñanza no contribuyen de manera efectiva en la formación de estudiantes pensantes y críticos que manejen de manera satisfactoria las competencias comunicativas, por lo cual proponen algunas estrategias para capacitarse y orientar el aprendizaje significativo del tema desde el trabajo de aula. A partir de la implementación del taller como estrategia de aprendizaje y evaluación, se determina el valor y la eficacia del mismo en el fortalecimiento de las competencias comunicativas en el aula. Por último, como una estrategia de mejoramiento del contexto educativo de la Escuela Normal, se propone la reestructuración del currículo y en específico del plan de estudios y por ende de las prácticas pedagógicas en lectura y escritura de los estudiantes y docentes en formación con el fin de mejorar el proceso de aprendizaje y las prácticas de enseñanza. Para efectos de la investigación en curso este antecedente permite conocer la necesidad que el sistema educativo colombiano tiene respecto a nuevas estrategias pedagógicas y didácticas junto con novedosas herramientas de aprendizaje, para fortalecer las competencias comunicativas en las que se halla inmersa la lectura y el pensamiento crítico, pilares fundamentales de la formación del ciudadano que el mundo necesita hoy. Por otra parte, es muy importante establecer la importancia de crear puentes de diálogo y reflexión desde la praxis pedagógica, puesto que de acuerdo con el rol que el docente cumple como mediador en el aprendizaje, es fundamental el manejo adecuado de una pedagogía bien enfocada hacia la lectura y el pensamiento autónomo.

La investigación titulada “La secuencia didáctica como estrategia para desarrollar niveles de lectura crítica en estudiantes de grado quinto de primaria”, desarrollada por las docentes estudiantes de maestría María E Arias Ibarra, Diana Maritza Beltrán y María de Jesús Solano; en la Universidad Minuto de Dios de la ciudad de Bogotá en el año 2012, permitió la intervención de 11 niños y niñas de grado quinto de primaria, a través de una metodología de reflexión acción.

La lectura se ha considerado como una actividad desmotivadora y receptiva por cuanto no se ve en ella una forma de interactuar. Sin embargo, al descubrir que el

saber leer implica hacerlo de forma crítica y de modo comprensivo, cobra sentido formar lectores que se desenvuelvan en un nivel superior, que permitan la proposición y el cuestionamiento de nuevas alternativas o situaciones de su contexto susceptibles al cambio. Por lo anterior, esta investigación propone el fortalecimiento de la competencia en lectura crítica a través de una estrategia pedagógica denominada: secuencia didáctica. Para ello en una primera parte se encuentra el fundamento teórico apoyado en investigaciones hechas por Fabio Jurado, Anna Camps y Fernando Vásquez sobre los procesos de lectura crítica en la escuela, la didáctica y secuencia didáctica y a partir de este material se elaboran herramientas para la comprensión lectora enfocándola especialmente en potenciar la lectura crítica en los estudiantes de 5º grado de primaria.

En un segundo momento se identifican los elementos que poseen los textos que leen los estudiantes, analizando aspectos como: estructura, relaciones con otros ámbitos discursivos, con el fin de darle sentido y significado a sus contenidos y de esta manera poder emitir juicios y argumentos. En una tercera parte se propone el diseño y la implementación de una secuencia didáctica conformada por cuatro unidades, en donde se incluyen actividades relacionadas directamente con la promoción de la lectura crítica como son:

- Valoración de la procedencia de los textos
- Interrogación o cuestionamiento de los mismos
- Relación con saberes previos
- Contextualización de textos
- Diferenciación de hechos y opiniones
- Posición del Autor
- Relaciones Intertextuales
- Analogías
- Postura crítica frente a situaciones textuales

Finalmente se identificarán en los estudiantes los aprendizajes de orden superior, luego se realizará el análisis de resultados mediante la descripción de las variables a partir de una matriz de valoración.

Con la ejecución de esta investigación se obtuvieron los siguientes resultados: Con respecto a los procesos de lectura crítica en los estudiantes del grado 5º de primaria se logró evaluar críticamente la importancia del autor en los textos leídos, así como el nivel de confiabilidad de las fuentes en la que se apoya su procedencia. Adicional a ello se observó dificultad para contextualizar textos y construir significados a gran escala en un nivel inferencial, así como el nivel crítico intertextual. Por otra parte, se deduce que los estudiantes no poseen amplios conocimientos de carácter histórico, social, político y cultural y esto ocasiona dificultades para contextualizar textos. A ello se suma su falta de conciencia con respecto al tiempo que dedican frente a aparatos electrónicos en comparación con el que utilizan en sus procesos de lectura y autoformación, sin embargo, manifiestan facilidad en la organización de la información. No resulta fácil para los estudiantes del grado 5º identificar la intencionalidad del autor de un texto, así como el establecimiento de relaciones intertextuales. En cuanto a la parte metodológica hubo la necesidad de reorientar la formulación de preguntas para la secuencia didáctica ya que algunas desviaban la intención del contenido y eso dificultó en algunos momentos la investigación.

Este antecedente contribuye a la investigación en curso si se tiene en cuenta la secuencia didáctica como una estrategia pedagógica pertinente que puede resultar muy efectiva al momento de mejorar las competencias en lectura crítica, ya que, gracias al fortalecimiento de las técnicas y las habilidades de lectura crítica de manera motivada y adecuada, es mucho más factible el éxito de la propuesta.

“El desarrollo del Pensamiento Crítico mediado por el cine en la consecución de la lectura crítica (Grado Noveno)”, es un trabajo de investigación desarrollado por Diana Vargas Rodríguez, en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en

el marco de la Maestría en Pedagogía de la lengua materna, durante el año 2015. La población intervenida es de 20 estudiantes entre los 15 y 17 años de edad, del grado 9º de una institución de carácter privado de la localidad de Suba, Bogotá. La metodología desarrollada durante esta investigación corresponde a Investigación / Acción y a un enfoque cualitativo.

Esta investigación se centró en el desarrollo de la lectura y el pensamiento crítico en estudiantes del grado noveno, apoyado en referentes teóricos de Facione, Lipman, Cassany, Arguello, Zuleta, García y Zavala; se empleó la secuencia didáctica como estrategia pedagógica y el cine como elemento mediador para el logro del objetivo. El documento se encuentra organizado en cuatro capítulos desglosados de la siguiente manera: en el primero se pueden apreciar las generalidades de la investigación. En el segundo se hace la compilación de los referentes teóricos en temas como: pensamiento crítico, lectura crítica, y la estructura narrativa del cine principalmente. A su vez se describen las teorías contemporáneas en las que se fundamentará la investigación. En un tercer capítulo se hace alusión a la metodología empleada durante la investigación y la explicación de las etapas desarrolladas en la secuencia didáctica, de las actividades y los instrumentos empleados en la intervención. En el capítulo cuarto se muestran los hallazgos de esta investigación a partir de la interpretación de los resultados y finalmente se hacen las conclusiones y las recomendaciones.

A partir de los resultados se destacan los siguientes hallazgos: los estudiantes intervenidos conocen y desarrollan estrategias a partir de criterios de lectura crítica lo que les ha permitido entender la lectura como una práctica socio-cultural representada en la narración que presenta el cine. Algunos estudiantes presentan dificultades para desarrollar conceptos cuando se deben utilizar en contextos diferentes al establecido en el texto; también presentan dificultades para argumentar juicios y puntos de vista mediante la relación entre los diversos elementos y

variables. Algunos de los estudiantes evalúan hipótesis, pero demuestran dificultades para formularlas.

El cine como elemento mediador es amplio y diverso, pertinente e innovador en las prácticas de aula; sin embargo, su incorporación debe hacerse de manera más significativa y didáctica. Esto tiene un alto valor formativo en el ambiente educativo que permite no sólo explorar el ser sino el hacer y el saber hacer, favoreciendo notablemente los procesos de aprendizaje significativo. Generar la lectura y el pensamiento crítico supone un fuerte compromiso sobre la labor de entender y dar un nuevo significado a la aprensión del conocimiento y la reconstrucción de la educación. Este proyecto resulta relevante para efectos de la investigación que se adelanta, ya que propone el cine como mediador en el proceso de lectura crítica desde la escuela, apostando al diseño de estrategias pedagógicas innovadoras, que representen nuevos retos para los lectores y acercando a los estudiantes a los elementos audiovisuales que son de su completo agrado e interés. Teniendo en cuenta que el texto eje de la presente investigación es una película animada, este antecedente sirve como plataforma de apoyo teórico y práctico para el trabajo de secuencia didáctica relacionado con el conflicto social colombiano.

El trabajo de investigación titulado “Didáctica problematizadora para la configuración del pensamiento crítico en el marco de la atención a la diversidad”, elaborada por Mario Fernando Almeida, Fanny Rubiela Coral y Miryam Del Socorro Ruiz, estudiantes de Maestría de la Universidad de Manizales en la Facultad de Ciencias Humanas de San Juan de Pasto, en el año 2014. En ella se intervino una población de 40 estudiantes de 5º grado bajo la metodología de investigación acción.

Esta propuesta investigativa en su primer capítulo propone la implementación de una didáctica problematizadora que a partir de sus categorías y estrategias genere espacios de reflexión en el aula, sobre situaciones contextualizadas y cotidianas

que contribuyan a la mejora de las condiciones del aprendizaje y fortalezca la convivencia social. En un segundo capítulo se compilan los aportes teóricos que hacen autores como Espitia, reyes, Tamayo, Caicedo y Hernández quienes sustentan algunos conceptos sobre pensamiento crítico, micro habilidades como la predicción, la inferencia y las habilidades superiores como argumentación, la resolución de problemas y la profundización y apropiación del conocimiento aplicado a su realidad. Coménico, Álvarez y Civarolo, quienes definen la didáctica y Freire quien aporta elementos muy importantes en el campo de la pedagogía crítica. Dewey, González y Thorndike ratifican los principios que fundamentan la enseñanza problémica.

En un tercer capítulo se describen los pasos metodológicos que se siguieron. Posteriormente se describe la implementación de la estrategia de la didáctica problematizadora para desarrollar el pensamiento crítico en el aula y finalmente se relatan los resultados obtenidos y las conclusiones y recomendaciones que deja este proyecto. Esta propuesta aporta una estrategia novedosa y exitosa en la formación de pensamiento crítico dentro del aula y permite la reflexión sobre los elementos teóricos que hacen referencia a la pedagogía crítica que debe regir la praxis docente.

El trabajo permitió fomentar el pensamiento crítico en el aula a partir del uso de la didáctica problematizadora, la cual contribuyó a la configuración de habilidades en los estudiantes del grado quinto de primaria, tales como: la argumentación, el análisis, la solución de problemas y la evaluación. La mayoría de los estudiantes demostraron destrezas en la aprehensión de las cuatro habilidades de la comunicación después de haber participado en el desarrollo de esta propuesta y muy pocos presentaron dificultades a nivel cognitivo o actitudinal.

La aplicación de esta estrategia permite la activación del aprendizaje autónomo y cooperativo, formar estudiantes reflexivos, capaces de solucionar problemas

cotidianos de manera efectiva, respetuosos de la diferencia; adicional a ello contribuye en la configuración de habilidades de pensamiento crítico de alto orden como la argumentación, el análisis, la solución de problemas y la evaluación a través de estrategias como la exposición problémica y la conversación heurística.

2.1.3 Antecedentes Locales. Dentro de los antecedentes locales se toma el trabajo investigativo titulado “Fomento de la lectura: Significado de una experiencia entre pares desde el libro álbum”, desarrollado por la docente Martha Mireya Maldonado Moreno, estudiante de Maestría de la Universidad industrial de Santander en el año 2013, quien interviene una población de 32 niños de quinto grado y 5 niños de otros grados.

Para esta investigación se escogió un diseño etnográfico con un enfoque cualitativo lo que permitió leer de manera minuciosa el significado de esta experiencia para la comunidad desde dos ejes: la vivencia de la promoción de la lectura crítica entre pares y la lectura del libro álbum. Este documento se estructuró en siete capítulos.

En el primero se describe el problema de estudio y las directrices para explorar la investigación con la justificación y los objetivos de la propuesta. En un segundo capítulo se exponen los fundamentos teóricos que soportan la investigación sobre todo en lo que tiene que ver con la incidencia de la lectura desde el libro álbum, para configurar potenciales lectores. Los aportes más valiosos los realizan teóricos como: Pedro Cerillo, Robert Jauss, Wolfgang Iser, Jorge Larrosa.

En el tercer capítulo se describe la aproximación que se hace a la historia del club de lectura y la forma como se estructura la propuesta pedagógica que se implementa con los niños de la institución. En el cuarto capítulo se mencionan los referentes que se tuvieron en cuenta para determinar el enfoque y el diseño metodológicos de la investigación y en los últimos capítulos se compilan los hallazgos de la misma, junto con la descripción de algunas conclusiones y posibilidades que se deben abordar para continuar realizando la promoción de un proceso de lectura de calidad desde el aula.

Este antecedente aporta a la investigación en procesos de lectura crítica ya que ilustra sobre las diversas motivaciones que poseen los estudiantes al participar en proyectos de promoción de la lectura, a su vez define la efectividad de algunas estrategias de lectura específicas, las cuales, al ser replicadas en otras intervenciones pedagógicas, pueden favorecer no sólo la interacción de los estudiantes sino la profundización de los contenidos y los valores que los textos presentan, el acercamiento a los autores y el reconocimiento de las relaciones intertextuales.

El trabajo investigativo de Luis Alfredo Mantilla Forero, titulado “Propuesta pedagógica para hacer la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico (Colegio Nuevo Cambridge de Floridablanca Santander)”; fue desarrollado en la Universidad Industrial de Santander, en el año 2009; se intervino una población de 20 Estudiante del grado 10º y 11º del nivel Media Vocacional, a partir de una metodología de Investigación/ acción en el aula.

La investigación se puede describir en tres etapas, la primera es la construcción de un diagnóstico para la propuesta mediante la obtención de datos a través de un cuestionario y la observación directa del contexto institucional. En una segunda parte se describen los referentes teóricos de donde se originan concepciones importantes sobre el pensamiento crítico como las aportadas por Van Dijk y Boisvert, ya que son ellos los que se convierten en pilares pedagógicos importantes dentro de la propuesta desarrolla y en una tercera parte se realiza la descripción de la propuesta en donde se propone una secuencia didáctica en la que se orienta a los estudiantes hacia la producción del pensamiento crítico mediante el uso de variadas técnicas dentro de las que se destaca el análisis crítico del discurso (ADC) y en donde se hace el análisis profundo de los resultados de la investigación. Finalmente se proponen algunos nuevos retos para enfrentar las propuestas de cambio y consolidación en un tiempo futuro.

Algunos estudiantes después de la intervención continúan presentando dificultades en la selección de información, saturando sus discursos de fuentes bibliográficas sin ninguna reflexión que permita la reconstrucción argumentada de sus puntos de vista sobre el texto. A algunos estudiantes se les dificulta sintetizar sus ideas y dejar clara su propia voz en el texto discursivo, además poseen problemas de carácter lingüístico. Otros aumentaron la capacidad para consultar sobre las temáticas seleccionadas y fueron capaces de organizarlas de manera que les fue fácil poner claras sus posturas y realizar incluso algunas conexiones intertextuales. En algunos estudiantes no se observó ni siquiera la reflexión sobre la información y en otros se pudo detectar un buen nivel crítico-argumentativo a partir de la elaboración de sus discursos.

En líneas generales la investigación permitió ofrecer a los estudiantes una oportunidad de participar en una clase más motivante donde ellos fueron los constructores de su propio aprendizaje. En ellas se pasó de ver al grupo como una masa humana homogénea a detenerse en las particularidades de los estudiantes y así realizar una intervención más personalizada. Se observó una mejora notable en la producción de pensamiento crítico, así como en su actitud frente a su clase de lenguaje y a su propio proceso de aprendizaje. Los estudiantes aprendieron a reflexionar sobre diversas situaciones de comunicación y se sensibilizaron más sobre el mundo que está a su alrededor y el docente logro una reflexión muy profunda sobre su propia praxis pedagógica orientada hacia el cambio y el mejoramiento propiciando permanentemente la mediación pedagógica en su aula de clase. Esta investigación aporta la posibilidad de emplear la estrategia del análisis crítico del discurso como una manera efectiva de enseñar a leer y a pensar de manera crítica sobre diversos textos.

El trabajo investigativo titulado “Prácticas de comprensión lectora en el área de Ciencias Sociales de Noveno grado de dos colegios de la ciudad de Bucaramanga en convenio con la Escuela de Educación UIS” realizado por las estudiantes Laura

Juliana Guerrero Franco - Claudia Bibiana Sánchez Pinzón, estudiantes de licenciatura en la Universidad Industrial de Santander, en el año 2009; a partir de una metodología descriptiva- cualitativa, permitió la intervención 173 estudiantes de edades entre los 14 y los 16 años, pertenecientes al Instituto Politécnico de Bucaramanga y al colegio Técnico- empresarial José María Estévez.

El objetivo principal de esta investigación es identificar las prácticas de lectura que se están llevando a cabo en el área de las Ciencias Sociales en los colegios en mención. La primera parte de este documento contiene las generalidades de la investigación, en el segundo lugar se describe el marco referencial dentro del cual se destacan los documentos expedidos por el MEN de Colombia para el área de lenguaje y de las ciencias sociales, adicional a ello la teoría de Frank Smith, David Cooper y Solé sobre la lectura comprensiva, la producción textual, la enseñanza de las ciencias sociales desde nuevos enfoques y la enseñanza para la comprensión y la indagación.

En un tercer capítulo se describen los aspectos metodológicos de la investigación, así como la manera de categorizar y analizar la información y en el cuarto capítulo se destaca la importancia de un cambio educativo promovido desde la praxis pedagógica en el área de Ciencias con el fin de alcanzar una mejor comprensión de la realidad humana y del mundo que lo rodea a partir de algunas técnicas específicas que permitan determinar la efectividad de las mismas en el proceso de comprensión lectora en esta área en específico. En un cuarto capítulo se realiza la descripción y el análisis detallado de los resultados en las dos instituciones seleccionadas. Posteriormente se realiza un resumen de los hallazgos y conclusiones y finalmente se describe el diseño de software para orientar los procesos de lectura comprensiva desde otra área del conocimiento, aunque esta última propuesta no hace parte del objetivo de la investigación.

En las instituciones mencionadas se llevan a cabo prácticas de lectura y escritura principalmente a través de trabajos con el texto guía, elaborando algunas veces resúmenes, comentarios y artículos sencillos de opinión. Se maneja poca variedad en los tipos de texto, ya que prevalecen textos expositivos, aunque se ha intentado introducir algunos de tipo argumentativo. El planteamiento de preguntas problematizadoras no se realiza sino a partir de las ya elaboradas por los textos y no por los mismos estudiantes o por los agentes de la enseñanza.

Las actividades realizadas en clase son en su mayoría repetitivas, tradicionales y de acuerdo a las opiniones de los estudiantes estas les impiden una buena disposición y motivación hacia el aprendizaje. Adicional a ello las prácticas discursivas de la oralidad son casi nulas. Sólo se trabaja el libro guía, fotocopias y en algunas pocas ocasiones con noticias del periódico.

Los docentes del área de Ciencias Sociales tienen poco conocimiento sobre los procesos de comprensión lectora y producción textual, lo que influye negativamente en el logro del objetivo y en la monotonía de las clases. Existe preocupación por los docentes por cubrir las horas de clase desarrollando contenidos del plan de estudios, sin detenerse a reflexionar sobre la comprensión crítica que sus estudiantes hacen de los temas vistos, a su vez, no llevan con especificidad un registro previo de la planeación de sus clases en lo que se pueda evidenciar de manera clara la metodología ni la teoría que fundamenta sus prácticas pedagógicas. Este trabajo investigativo nos permite comprender que las técnicas de enseñanza de la lectura crítica poseen una gran incidencia en el proceso de aprendizaje y que es tarea del docente lograr que estas prácticas sean del agrado y la comprensión del estudiante para lograr mejorar y llegar a los niveles deseados.

Los docentes del área de Ciencias Sociales no conocen con claridad el proceso de comprensión lectora y de producción textual de sus estudiantes, no realizan acompañamiento lo que impide la buena formación en este sentido. Los ejercicios

de comprensión y producción textual a partir del libro guía no promueven la enseñanza para la comprensión, aspecto importante dentro de la enseñanza de las ciencias sociales. La evaluación de los textos de los estudiantes se hace a partir de criterios específicos y claros que dejen ver una evaluación por competencias. Este trabajo investigativo permite el reconocimiento de una falencia de los docentes del área de Ciencia Sociales, relacionado principalmente con el desconocimiento o la falta de apropiación de la teoría crítica aplicado a las competencias comunicativas. Esto convoca a un compromiso serio de los docentes de todas las áreas, para formarse y capacitarse en materia de lectura y de habilidades comunicativas y poner sus aprendizajes en función de la mejora de su praxis pedagógica.

La investigación llevada a cabo en la Universidad Industrial de Santander en el año 2015 por el estudiante de maestría Jeyver Rodríguez Baños se titula: “El proyecto de aula como estrategia didáctica para promover competencias comunicativas y el pensamiento científico” y ha permitido la intervención de los estudiantes de 10º y 11º del colegio Las Montoyas de Puerto Parra. Colombia, mediante la metodología de acción participativa y transformadora.

Este trabajo investigativo está organizado en cinco capítulos, los cuales se describen de la siguiente manera: En el primero se describe el problema, haciendo énfasis en la necesidad que hay en el sector educativo de transformar las prácticas pedagógicas, las cuales hasta el momento han estado centradas en el docente. Se intenta que se inserte un modelo pedagógico que se distancie un poco de las prácticas tradicionales para dar paso a una formación abierta y flexible, donde los estudiantes estén más cerca de los problemas sociales y ambientales que les rodean y que además les generen situaciones novedosas de aprendizaje. En un segundo capítulo se condensa el marco teórico el cual está sustentado en dos ejes primordiales para el desarrollo de la investigación: la etnobotánica y el desarrollo de competencias científicas y comunicativas.

En un tercer capítulo se precisan los aspectos metodológicos que requiere la acción participativa y transformadora, para continuar con la organización e interpretación de la información obtenida. En el cuarto y quinto capítulo se describe el balance de la propuesta en donde se mencionan aciertos y desaciertos y se establecen los nuevos desafíos al momento de implementar una estrategia didáctica que fomente las competencias científicas y comunicativas en los estudiantes empleando las tecnologías de la comunicación y la información como mediadoras del aprendizaje. El proyecto de aula es reconocido a través de esta investigación como una experiencia pedagógica ejemplar que promueve el aprendizaje significativo y las competencias científicas y comunicativas en los estudiantes a la vez que permite que el docente realice clases más innovadoras y eficientes.

Para lograr una pedagogía transformadora y constructivista de corte social es necesario que los docentes renueven sus prácticas de aula y le den sentido a la enseñanza para favorecer el surgimiento de pensamientos originales y creativos. El proyecto pedagógico de aula logró movilizar conocimientos nuevos y generó espacios para indagar escenarios de la vida y de la sociedad local, la flexibilización del currículo, el trabajo transversal y la integración disciplinar junto con el trabajo colaborativo, lo que permitió obtener avances importantes en el proceso formativo de los estudiantes de grado 10º y 11º.

Este proyecto contribuye a la investigación que se adelanta en lectura crítica ya que publicó diferentes estrategias pedagógicas de aula en las que los estudiantes pudieron emplear su medio ambiente natural y social para realizar ejercicios de lectura crítica. Este ejemplo da luces para el diseño de la propuesta de intervención procurando que la comprensión del contexto sea un pretexto válido para la promoción de las habilidades comunicativas y científicas en los estudiantes.

2.2. MARCO CONCEPTUAL

Como parte importante del trabajo de consulta que se adelanta en el marco de esta investigación, es importante destacar aquellos aportes teóricos que pedagogos y expertos en educación han hecho desde su experiencia y saber sobre el tema de la lectura crítica y su incidencia en el proceso de aprendizaje y transformación social. Por esa razón se toman algunos elementos que servirán de referente para el desarrollo del trabajo de intervención en el aula y que enriquecerán el proceso de formación de la población intervenida.

2.2.1. La Lectura. De acuerdo con lo expuesto en el Plan Nacional de Lectura elaborado por el Ministerio De Educación Nacional, la lectura se reconoce como

“un proceso social e íntimo a la vez” en cuanto permite al sujeto construir un mundo de significaciones y adentrarse en otras realidades, y social en la medida en que media las relaciones con otros (sujetos e instituciones), la participación en las dinámicas sociales, la toma de posición frente a la sociedad en la que se vive y que continuamente se construye.⁷

Esta definición incluye el reconocimiento de tres dimensiones fundamentales que coexisten en el proceso de lectura; las cuales deben ser tenidas en cuenta para la comprensión del mismo. *La lectura como proceso cognitivo*, el cual exige al lector el desafío de desarrollar habilidades cognitivas que le permitan estar en condiciones de construir un sentido propio sobre el texto y establecer relaciones con lo que lo constituye como lector (sus intereses, expectativas, conocimientos etc.); *la lectura como práctica cultural*, cual hace alusión a los modos de leer, de interpretar y usar los textos y lo que responde a construcciones sociales de determinados grupos que se ubican en un lugar y en un momento específico; *la lectura como un derecho*, mediante el cual se reconoce la dimensión política de las prácticas de lectura,

⁷ COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá: Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana; p.27, 2006.

fundamentales para el ejercicio de una ciudadanía responsable y la consolidación de una democracia en la vida en sociedad.

“Preparar a los sujetos para que estén en capacidad de insertarse de manera efectiva en la vida social, significa reconocer que la lectura atraviesa muchos de los ámbitos de nuestras interacciones, se usa la lectura para relacionarse con los otros, para hacer parte de las decisiones democráticas, entre muchas otras prácticas en las que la lectura juega un rol fundamental.”⁸

Asumir la lectura en la escuela requiere del reconocimiento de los múltiples propósitos, modalidades de la lectura y de los textos y esta comprensión es uno de los principales retos de la didáctica que es importante asumir cuando se desea trabajar en un proyecto de lectura.

2.2.2. Estrategias de Lectura. Existen estrategias de lectura propuestas por diversos autores sin embargo Isabel Solé afirma que dichas estrategias son consideradas “procedimientos de orden elevado que implican lo cognitivo y lo meta cognitivo” y que “en la enseñanza no pueden ser tratadas como técnicas precisas, recetas infalibles o habilidades específicas. Afirma que “lo que caracteriza a la mentalidad estratégica es una capacidad de representarse y analizar los problemas y la flexibilidad para dar con soluciones”.⁹

Por esta razón, es muy importante que, al intentar enseñar estrategias de comprensión lectora, se dé prioridad a la construcción de procedimientos que puedan ser transferidos a otras situaciones de lectura y que, con ellos, no solo se afiance la competencia lectora sino la formación y el desarrollo integral del estudiante. De acuerdo con las reflexiones de esta autora en su texto

⁸ PEREZ ABRIL, Mauricio; ROA Catalina; RAMOS Gloria. Leer en voz alta en la educación inicial: Una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. IDEP, p. 37,

⁹ SOLÉ Isabel. Estrategias de Lectura. Barcelona: Editorial Graó. p,6. 1998.

“Estrategia de Lectura” el proceso de comprensión de un texto depende de tres condiciones:

- De la calidad y la coherencia del contenido de los textos, de que su estructura resulte familiar o conocida y de que su léxico, sintaxis y cohesión interna posean un nivel aceptable.
- Del grado en que el conocimiento previo del lector sea pertinente para el contenido del texto, para dar significado al mismo.
- De las estrategias que el lector usa para intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que se lee, así como para identificar y corregir las fallas en su comprensión.

La importancia de enseñar estrategias efectivas de lectura radica específicamente, en la intención que existe en las escuelas de formar lectores autónomos, capaces de comprender textos diversos, aun cuando este proceso cueste ya sea por su creatividad o por su mala estructura.

Esto sugiere que el lector se interroge y se cuestione sobre su propia capacidad de comprender, de relacionar lo que lee con lo que vive de modificar sus ideas y de generalizar lo aprendido de modo que pueda aplicarlo a otros contextos.

Las diversas estrategias para la comprensión lectora deben planificar la tarea de leer, su motivación y disponibilidad ante ella, facilitaran su comprobación y autocontrol junto con la toma de decisiones en función de los propósitos esperados. Las estrategias a su vez, pueden ser variadas, pero lo importante es que estas sean utilizadas de forma pertinente al momento en el que los estudiantes se enfrentan a determinado texto, por esa razón, es relevante describir las actividades cognitivas que se requieren para lograrlo.

- Comprender los propósitos implícitos o explícitos de la lectura.

- Activar y aportar a la lectura los conocimientos previos pertinentes para el contenido del que se trate.
- Dirigir la atención a lo que resulta fundamental con respecto a lo que pueda considerarse trivial.
- 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.
- Comprobar continuamente si la comprensión tiene lugar mediante la revisión y recapitulación periódica y auto interrogación.
- Elaborar y probar inferencias de diversos tipos como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones.

Estas estrategias deben ayudar al lector a seleccionar otros caminos cuando al abordar un texto existan dificultades.

La enseñanza es concebida por algunos teóricos como la ayuda que se le proporciona al estudiante para que pueda construir sus propios aprendizajes y de acuerdo con esta connotación, a medida que el estudiante fluye en su proceso, dichas “ayudas” deben retirarse de manera progresiva. Entendidas así, las situaciones de enseñanza y aprendizaje que se generan alrededor de las estrategias de lectura, se pueden definir como procesos de construcción colaborativa en la que los estudiantes y los docentes orientan el aprendizaje en tres etapas.

La primera denominada modelado en la cual el docente lee en voz alta, verbaliza, puntualiza, comenta y dirige la comprensión, formula hipótesis, establece índices para verificar y comentar dudas, faltas en la comprensión y define mecanismos para resolverlos.

La segunda que gira en torno a la participación con el proceso, con ella se busca que el docente solo dirija algunos aspectos de la comprensión lectora y que ceda mayor responsabilidad y protagonismo a sus estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Finalmente surge la fase de lectura silenciosa, en la que se espera que los estudiantes realicen por sí solos las actividades que anteceden y suceden a la actividad de comprensión lectora. En cada etapa el docente podrá elegir la estrategia que más le convenga para lograr el propósito del proceso.

2.2.3. El pensamiento crítico

Para construir la definición o el concepto de pensamiento crítico Jacques Boisvert¹⁰, ha tomado las ideas de algunos autores como: Zechemeister y Johnson, Halonen, Reboul, Ennis, Kurfiss, entre otros y los ha recopilado en su obra La Formación del Pensamiento Crítico, Teoría y Práctica y con todas estas reflexiones en debate, ha logrado establecer algunos puntos de convergencia, definiendo el pensamiento crítico como un proceso de pensamiento activo que genera acción, esto se traduce en la capacidad que tiene el ser humano frente a un problema o una situación incómoda de su cotidianidad, para desarrollar actitudes y habilidades intelectuales, que le permitan enfrentar la realidad y de esta manera hacer posibles o viables las mejores alternativas de solución.

Afirma, además, que el proceso de pensamiento crítico se puede dividir en varias fases dentro de las que se contempla: la aparición del problema, la búsqueda de la información, la relación de la información, la formulación de la teoría o hipótesis, la evaluación de la teoría, la definición de lo que está bien y lo que no y modifica su teoría personal y finalmente encuentra la solución al problema.

¹⁰ BOISVERT, Jacques. La Formación del Pensamiento Crítico. Teoría y práctica. SL Fondo de Cultura Económica de España. 2004. ISBN: 9789681672997

Dentro de las consideraciones que se hacen en esta obra elaborada por Boisvert, Glatthorn y Barón, mencionan que una persona con pensamiento crítico se caracteriza porque

“es capaz de actuar en situaciones de conflicto o frente a un problema, tolera la ambigüedad, es autocrítico, tiene en cuenta diversas posibilidades, busca confrontar información antagónica, reflexiona, delibera, efectúa búsquedas rápidas cuando es necesario, otorga valor a lo razonable, define los objetivos que busca y aporta pruebas que ponen en duda las decisiones que toman la mayoría de los individuos.” ¹¹

Por otra parte, también recopila el pensamiento de Reboul quien asegura¹² que toda verdadera enseñanza debe incluir la formación en pensamiento crítico, el cual, permita el desarrollo de la autonomía del pensamiento en los estudiantes y señala que Keen en una entrevista con Willis¹³ sostuvo que enseñar a los alumnos a pensar de modo crítico es fundamental para que tengan más armas con las cuales contrarrestar, la gran cantidad de información que caracteriza el contexto social actual, analizarla, evaluarla y emplearla si es el caso, en la resolución de situaciones problemáticas. Por ello, trabajar en la escuela sobre las habilidades y actitudes de pensamiento crítico debe ser un reto para los docentes del siglo XXI.

2.2.4. La pedagogía crítica. Algunos pensadores contemporáneos como Habermas, Freire y Giroux coinciden en que la pedagogía crítica es un modelo por el cual la educación reflexiona sobre la sociedad, poniéndola de frente a la realidad, de modo que se confronte a si misma y decida transformarse.

¹¹ Ibid., p.25

¹² Ibid., p 159

¹³ Ibid., p 127

Dicho de otra manera, la pedagogía crítica busca formar personas reflexivas, autónomas, libres, sensibles, conocedoras de la realidad y partícipes de su transformación¹⁴.

Otro pensador que hace sus reflexiones sobre la pedagogía crítica es Ronald Barnett¹⁵ reformulando una visión más amplia del término de competencias, restándole importancia al significado de esta palabra como habilidad para llevarlo a una concepción más amplia. Con ello propone comprender la educación como un proceso que no sólo busca que los estudiantes aprendan a hacer cosas, sino que aprendan a aprehender, con un carácter crítico y escéptico y no como simples máquinas repetidoras de instrucción. Es de esta manera que se aprende a ser crítico.

La idea que los docentes y estudiantes colombianos manejan sobre el término “competencias” puede quedarse la mayoría de veces, en una alusión que se hace a prácticas instrumentales, sin embargo, una pedagogía crítica en la escuela convoca a la comunidad educativa a analizar el conocimiento y a debatirlo más allá de estas prácticas. Por esta razón el quehacer pedagógico requiere una mayor fundamentación crítica para lograr que la producción intelectual de los estudiantes sea acorde y pertinente a los retos del siglo XXI.

Ahora bien, lo interesante de esta propuesta es determinar ¿qué tanto se sustenta la práctica pedagógica del área de Ciencias Sociales en la teoría crítica? Por esa razón es importante tomar como pilares básicos de esta investigación las ideas de otros pensadores que han logrado profundizar un poco más en este aspecto.

¹⁴ Cf. ANTÓN VALERO, José Antonio La Pedagogía Crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales. En: A.A.V.V. Madrid. Movimientos sociales: Documentación Social. No 9.

¹⁵ BARNET, Ronald. Los límites de las competencias. En: El conocimiento de la educación y la sociedad, Barcelona: Edit. Gedisa. 2001. p, 145.

Ejemplo de ello es el maestro canadiense Jaques Boisvert, quien concibe el pensamiento crítico como el ejercicio de pensar de una manera estructurada y argumentada bajo criterios sólidos, afirma:

“Que las áreas del conocimiento aplicadas orientan su práctica en función de criterios apropiados: el arquitecto considera la utilidad, la seguridad, la belleza de una obra. El magistrado, la legalidad o ilegalidad. El pensamiento crítico es una forma de cumplir con esos objetivos de acuerdo a una responsabilidad cognitiva, es decir, con la obligación de ofrecer razones para las opiniones que se expresan”¹⁶

Para el área de Ciencias Sociales, esto sería reconocer los fenómenos reales y sociales y a partir de ello, iniciar un proceso de interpretación exhaustiva. Para Boisvert esto apenas sería una primera etapa de la formación del pensamiento crítico. El paso a seguir se denomina metacognición, la cual es conceptualizada por Boisvert como sinónimo de reflexión, autocrítica, observación, análisis para aprender significativamente.

Este pensador, divide el proceso hacia el pensamiento crítico en etapas, donde explica que primero, se deben definir, enseñar y ejercitar las habilidades del pensamiento para poder aplicarlas a diversas áreas del conocimiento. Posteriormente se invita a reflexionar sobre los contenidos disciplinarios y para ello recomienda los debates, las mesas redondas, pues afirma que allí es donde se construye y se deconstruye el conocimiento, de manera individual y colectiva y finalmente sugiere una tercera fase en donde se hace la aplicación de procesos de pensamiento a diversas circunstancias de la vida escolar, pues es allí donde se activa la creatividad para usar la destrezas meta cognitivas, logrando tomar conciencia de sus propios procesos de aprendizaje y de

¹⁶ Cf, BOISVERT, Jacques. La formación del Pensamiento Crítico, Teoría y Práctica. Traducción: Ricardo Rubio. México: Fondo de Cultura Económica. 2004. p. 34.

pensamiento; siendo este el momento más conveniente para ejecutar autoevaluación, coevaluación y autocorrección de manera asertiva.

2.2.5. Las ciencias sociales como área que incentiva el pensamiento crítico.

Uno de los grandes propósitos de la educación es el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes y docentes, asunto que, a su vez, se constituye como uno de los fines fundamentales de las clases de ciencias, de tal forma que

el aprendizaje de conceptos, teorías y principios que anteriormente era el objetivo de la enseñanza, pierde protagonismo en las aulas de clase para concederlo fundamentalmente a la formación de sujetos y comunidades que piensen y actúen críticamente en concordancia con el conocimiento que han adquirido.¹⁷

Para poder lograrlo se contempla al docente como un agente mediador fundamental en el cambio de paradigma pedagógico, pues es quien está llamado a orientar al estudiante a través de nuevas prácticas y estrategias que faciliten la apropiación del pensamiento autónomo; esto implica el fortalecimiento de destrezas cognitivas e investigativas como son: el análisis, la inferencia, la interpretación, la explicación, la resolución de problemas, la autoregulación y la evaluación.

Es por esta razón que el Ministerio de Educación Nacional, establece mediante los Estándares de Ciencias Sociales y Ciudadanía, que el trabajo pedagógico y didáctico de esta área debe enfocarse hacia la formación de ciudadanos responsables, solidarios, creativos, críticos y propositivos con respecto a las diversas y complejas realidades que suceden actualmente en el país y en el mundo.¹⁸

¹⁷ FACIONE, P. Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Chicago. Loyola University, p.36-37, 2007.

¹⁸ Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf Consultado el 18 de Noviembre de 2018.

Para ello, se propone el acercamiento de los educandos a situaciones y contextos próximos a su entorno, procurando despertar en ellos una actitud científica desafiante, que le motive a leer, indagar, consultar, validar, argumentar, cambiar posturas y proponer alternativas de solución a los problemas que aquejan a la sociedad y que favorezcan el bienestar propio y de sus congéneres.

El definitiva, el desarrollo del pensamiento crítico desde el área de Ciencias Sociales implica el desarrollo de procesos reflexivos y habilidades cognitivas de orden superior que permitan el reconocimiento y la apropiación de los fenómenos que componen la realidad circundante para intentar la transformación de la misma en favor del progreso de la humanidad.

2.2.6. La teoría crítica a la luz de Cassany. La teoría crítica según Daniel Cassany¹⁹, permite comprender que todos los textos no pueden tener la misma lectura, algunas personas leen el discurso de manera literal, otros de manera inferencial y hay otros, quienes leen de manera propositiva. Esta teoría afirma que el lector no debe quedarse en el primer ni en el segundo nivel, por el contrario le exige altos niveles de comprensión, requiere planos previos de comprensión del texto y exige una postura personal respecto al mismo, busca incentivar el cuestionamiento, la crítica, la proposición, la descomposición y la composición de manera que después de manipular el conocimiento el ser humano crítico tome control de su pensamiento, de sus creencias y de los procesos de aprendizaje, del saber y así mismo de la vida individual y colectiva.

Se concluye así que, la Teoría Crítica es una teoría que al mismo tiempo que aspira a una comprensión de la situación histórico-cultural de la sociedad, aspira, también

¹⁹ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Tarbiya. En: Revista de Investigación e Innovación Educativa., 32, p.113-132, 1999.

a convertirse en su fuerza transformadora en medio de las luchas y las contradicciones sociales.²⁰

2.2.7. Lectura crítica. Leer no es sólo una tarea de decodificación lingüística o un proceso mental donde se hacen inferencias; al contrario, leer es una práctica que implica conocer el mundo social y cultural que rodea al autor, el género discursivo del texto, las funciones que desarrolla el mismo, cómo lo dice (no solo qué dice), qué conocimientos disciplinares se necesita para comprenderlo.

Una de las finalidades que Daniel Cassany, deja clara en el texto: Aproximaciones a la lectura, teoría, ejemplos y reflexiones, tiene que ver con la urgencia de fomentar la lectura y el pensamiento crítico en nuestras aulas, con el propósito de analizar lingüísticamente y de mejor manera diversos discursos, comprender sus interpretaciones y finalmente garantizar la comprensión y la apropiación del sentido último del texto. Afirma que la lectura crítica requiere del desarrollo de algunas destrezas como son:

- Evaluar las inferencias deductivas
- Evaluar la solidez de las generalizaciones
- Reconocer las intenciones escondidas
- Identificar las deformaciones o desviaciones en las declaraciones
- Reconocer los propósitos del autor
- Evaluar la fortaleza de los argumentos
- Hipotetizar sobre posibles contextos de producción, aspectos personales del autor que pueden influir en la creación del texto y sobre los discursos previos al discurso o a las circunstancias que puedan estar en el origen de este.

²⁰ OSORIO, Néstor Sergio. La teoría crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt. Algunos presupuestos teóricos y críticos. Universidad Militar Nueva Granada. Julio- diciembre, 2007. p.126.

Daniel J Kurland califica la lectura crítica como “una técnica que permite descubrir ideas e información dentro de un texto escrito, mientras que el pensamiento crítico es una técnica para evaluar la información y las ideas para decidir qué aceptar y creer”. Y agrega “la lectura crítica hace referencia a la lectura cuidadosa, activa, reflexiva, analítica”. Cabe afirmar que “Leer es un verbo transitivo” y que no existe una actividad neutra o abstracta de leer sino múltiples, variadas y dinámicas formas concretas de lectura de cada género, en cada disciplina del saber, y en cada comunidad humana. Así aprender a leer requiere adquirir conocimientos socio-culturales particulares de cada práctica concreta de lectura y escritura, cómo autor y lector utilizan cada tipo de texto, cómo se apoderan de los usos pre establecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones lingüísticas y las formas de pensamiento de cada disciplina específica.²¹

2.2.8. Didáctica Crítica. En el texto “Hacia una Didáctica Crítica”, Rodríguez Rojo²² destacó que el lenguaje constituye la base de la metodología didáctica. La comunicación exige el trabajo grupal. La dinámica de grupos favorece el consenso, el entendimiento y los cuerdos intersubjetivos, lo cual genera un clima grupal cooperativo. A este clima lo llaman “empatía”, entendida como la capacidad de sumergirse en la medida en la que la comunicación verbal y no verbal lo permita. Es decir, se refiere a la capacidad de ponerse verdaderamente en el lugar de otro, de ver el mundo como lo ve él.

Al considerar la didáctica crítica como elemento emancipador, la ciencia de la didáctica trata de cambiar al estudiante como persona individual, sus actitudes, sus valores, sus juicios, sus sentimientos, sus capacidades, sus aptitudes, su mentalidad. En la medida que cambie su personalidad y el interior del alumno, cambia su exterior y su actitud de sujeto transformado ante la sociedad influirá de un modo emancipador, por eso enseñar es transformar.

²¹ Este artículo forma parte del proyecto de investigación “La competencia receptiva crítica en estudiantes universitarios y de bachillerato, análisis y propuesta didáctica” (En proceso de evaluación) España: Universitat Pompeu Fabra, Barcelona.

²² RODRIGUEZ ROJO, Martín. Hacia Una didáctica Crítica. Madrid: La Muralla. 1997. p.224-225.

2.2.9. El conflicto social armado en Colombia. El conflicto armado se reconoce en la sociedad colombiana como una realidad compleja²³, en la que emerge una confrontación permanente y violenta entre los diversos sectores de la población, que tiene sus inicios en la década de 1920 y se extiende hasta la actualidad.

Sus principales actores son el Estado Colombiano, las guerrillas de izquierda, los paramilitares de extrema derecha, los carteles de la droga y las bandas criminales²⁴. En este proceso se han identificado etapas críticas en las que la violencia recrudece, y afecta especialmente a la población civil, dentro de ellas se destaca la violencia sectaria bipartidista, entre los años 1930 y 1964, permeando departamentos como Boyacá y los Santanderes. Una segunda fase surge a partir del asesinato de Jorge Eliécer Gaitán el 9 de abril de 1948 en la cual se mezcló la violencia con sesgos políticos con el bandidismo social y el bandolerismo.²⁵ Y una última parte va desde la década de los 70s hasta nuestros días y se caracteriza por ser una guerra irregular y asimétrica entre diversos sectores de la población y las instituciones del Estado, en donde convergen múltiples factores internos y externos, los cuales hacen cada vez hacen más complejo este fenómeno. ²⁶

Algunos de sus antecedentes son: la guerra bipartidista en las décadas de los 40s y 50s; la persistencia del problema agrario, la irrupción del narcotráfico, las presiones internacionales, y la fragmentación del Estado²⁷. Sus principales causas son el conflicto por la posesión de tierra, la existencia de marcadas diferencias económicas y sociales en sus habitantes, la polarización y persecución de la

²³ GIRALDO, Jorge. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas. Ensayo. Febrero de 2015.p.35-40.

²⁴ TORRIJOS, Vicente. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas. Ensayo. Febrero de 2015.

²⁵ CHACÓN, Mario y SANCHEZ, Fabio. Violencia y polarización política durante la violencia, 1948-1965. Documentos CEDE, Universidad de los Andes, 2004.p.334-335.

²⁶ GUERRERO, Javier. Los años del olvido. Boyacá y los orígenes de la violencia. Editorial Tercer Mundo. IEPRI. 1991. p.78-80.

²⁷ COLOMBIA, Informe General de Memoria Histórica. Disponible en : http://centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/capitulos/basta-va-cap2_110-195.pdf consultado por última vez en Agosto 5 de 2018

población civil debido a sus ideas políticas, a su vez, cobra importancia la formación de grupos revolucionarios con ideas comunistas, el narcotráfico y la incapacidad del Estado Colombiano por garantizar la gobernabilidad, la democracia y la seguridad.

28

A finales del siglo XX y principios del siglo XXI, se han desencadenado otros problemas sociales que agudizan la crisis humanitaria del país; entre ellos se destaca el desplazamiento forzoso, las masacres indiscriminadas, los secuestros, el micro tráfico en zonas urbanas y rurales, la formación de nuevas bandas criminales (BACRIM), las minas antipersonales, los secuestros y las extorsiones, el reclutamiento de niños, los intentos fallidos de los diálogos de paz y sobre todo la corrupción de la clase política y dirigente del país.²⁹ Esta compleja realidad convoca a la comunidad nacional e internacional e incluso a los mismos actores armados a contemplar un proceso de paz, encaminado a menguar la crisis y a encontrar nuevos caminos de diálogo y de convergencia nacional.

2.2.10. El proceso de paz. El proceso de paz en Colombia tienen sus inicios en el marco del Encuentro Exploratorio que tuvo como sede la ciudad de la Habana en Cuba, a principios del año 2012 y que contó con la participación de los delegados de Gobierno Nacional y de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (FARC) principalmente; así como los representantes del gobierno de Cuba, Noruega y Venezuela en calidad de garantes y facilitadores respectivamente, en el cual, se toma la decisión mutua de poner fin, al conflicto como una condición esencial para la construcción de una paz estable y duradera.³⁰

²⁸ PIZARRO L, Eduardo. Una lectura múltiple y pluralista de la historia. Ensayo. Contribución al entendimiento del conflicto armado en Colombia. Comisión Histórica del conflicto y sus víctimas. Febrero de 2015. p.11.

²⁹ SHUSTER, Sven. Colombia ¿Un país sin memoria? Pasado y presente de una guerra sin nombre. En revista de Estudios Colombianos, V36, p. 31

³⁰ Acuerdo general para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera. En_ www.altocomisionadoparalapaz.gov.com

A partir de lo anterior, las partes en conflicto acuerdan:

1. Iniciar conversaciones directas e interrumpidas sobre los puntos de la Agenda aquí establecida, con el fin de alcanzar un acuerdo final para la terminación del conflicto.
2. Establecer una mesa de conversaciones que se instalará públicamente en Oslo, Noruega, dentro de los primeros días del mes de octubre de 2012 y cuya sede principal será La Habana, Cuba.
3. Garantizar la efectividad del proceso y concluir el trabajo sobre los puntos de la agenda de manera expedita para cumplir con la sociedad sobre un pronto acuerdo.
4. Desarrollar conversaciones con el apoyo de los Gobiernos de Cuba y Noruega como garantes y los gobiernos de Venezuela y Chile como acompañantes.
5. Agenda:
 - Política de Desarrollo Agrario Integral
 - Participación Política
 - Fin del conflicto
 - Solución del problema de las drogas ilícitas
 - Víctimas
 - Implementación, verificación y refrendación.

A su vez, acuerda una serie de reglas de funcionamiento en las que se consideran aspectos de orden técnico para la implementación de los diálogos de paz. De esta manera quedó instalada la mesa de conversaciones, fase del proceso que terminó el 26 de agosto de 2012 con la firma del documento, acuerdo general para la terminación del conflicto y la construcción de una paz estable y duradera.

En la segunda fase se desarrolló la agenda, para lograr un Acuerdo Final y se desarrolló bajo las siguientes reglas de juego: no hay despejes de territorio, tampoco

cese de operaciones militares, las sesiones de la mesa de trabajo son reservadas y directas, y las conversaciones se realizan bajo el principio de que “nada está acordado, hasta que todo esté acordado”³¹

En la tercera fase se firmó el acuerdo que puso fin al conflicto, comprendiendo que la paz es Territorial, lo que quiere decir que, en ella deben participar todos los ciudadanos y las comunidades del país y en torno a su construcción impactar positivamente los derechos de las víctimas y asegurar las garantías para todos.³²

Paz Territorial: La idea básica de este concepto es que luego de haber puesto punto final al conflicto, hay que abrir una fase de construcción de paz. Un proceso transicional en donde se inicie un diálogo con las comunidades para discutir y definir cómo se va a desarrollar y a poner en práctica lo acordado en La Habana.³³

2.2.11. Experiencia de aprendizaje mediado (EAM). La experiencia de aprendizaje mediado consiste en el direccionamiento de actividades, estrategias, vivencias y cualquier otra forma de aprendizaje posible, dispuesta por un mediador (profesor o padre de familia) quien de manera intencionada busca un progreso significativo entre lo que el estudiante sabe y lo que puede aprender.

Para que exista una experiencia de aprendizaje mediado (EAM), es importante el desarrollo o la potenciación de las funciones cognitivas y de las operaciones mentales que tiene cada uno de los individuos que se pretende modificar³⁴.

³¹ JARAMILLO, Sergio. Conferencia dictada en la Universidad de Hardware el 31 de marzo de 2017. Alto Comisionado para la Paz. Plenipotenciario de la delegación del Gobierno Nacional. La paz territorial.

³² Entérese del Proceso de Paz. Publicación de la oficina del Alto Comisionado para la Paz. Junio 2014. En http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/Prensa/documentos-y-publicaciones/Documents/Entere-se-del-proceso-de-paz-260614_digital

³³ Entérese del Proceso de Paz. Publicación de la Oficina del Alto Comisionado para la Paz. Junio 2014.

³⁴ FEUERSTEIN, Reuven. The Learning Potencial Assessment Device (LPDA). En D.P. FLANAGAN, JP. asesment. 1995

A su vez, cobra importancia que el sujeto mediador (docente), tenga claridad sobre los estilos de mediación que pueden suscitarse en diversas situaciones educativas, algunos de los más importantes son:³⁵

- **Mediación de Significado:** Los significados se refieren a la búsqueda del porqué de los razonamientos de la forma más lógica en la expresión del pensamiento. Sentir esta necesidad es disponer de una energía básica importante. Las cosas, las palabras, tienen siempre un significado más allá del que el estudiante, por su propia experiencia puede darle.
- **Mediación de Sentimiento de capacidad:** Los fallos en las respuestas generan en los estudiantes un sentimiento progresivo de incapacidad, con frecuencia compartido con el educador, ya que casi, inconscientemente, influye en la formación de expectativas negativas sobre sí mismo. Despertar el sentimiento de capacidad, inspira el sentimiento positivo sobre sí mismo y debe ser reconstruido frecuentemente sobre los aciertos en las respuestas, no sólo sobre contenidos de aprendizaje, sino sobre los procesos, estrategias y hasta sobre los errores que comete uno mismo.
- **Mediación sobre el control de comportamiento:** Hace relación a la regulación del comportamiento, dominio de la impulsividad, contralada por sí mismo en la ejecución de distintas tareas. ³⁶

2.2.12. Trabajo Colaborativo. El trabajo colaborativo o aprendizaje colaborativo, tiene sus primeras bases en el constructivismo social y se enfoca en la construcción del conocimiento a través del aprendizaje que resulta de la interacción dinámica y participativa de un grupo, mediante actividades realizada en comparación con otros.

³⁵ FEURESTEIN, Reuven. Base teórica. Psicología y cultura. Implicaciones educativas. Barcelona:1991, p. 187

³⁶ Ibid. p. 187.

Los psicólogos Johnson y Johnson³⁷ proponen algunos elementos que resultan claves para la práctica del aprendizaje colaborativo, entre ellos están:

1. La interdependencia positiva, que consiste en tener un objetivo común, compartir recursos e información en equipo.
2. La promoción a la interacción entre los integrantes, para trabajar eficientemente y efectivamente mediante la contribución individual de cada uno de los integrantes.
3. La responsabilidad Individual a través de la cual, cada uno es responsable de sus aportes y de sus propios aprendizajes.
4. Las habilidades y destrezas, donde cada integrante debe hacer el compromiso de comunicarse adecuadamente con los otros y en la resolución constructiva de los conflictos al interior del grupo.
5. La interacción constructiva, en donde cada integrante debe estar dispuesto a dar y a recibir comentarios y críticas respecto a los aportes que ha hecho al grupo.

Según Díaz Barriga³⁸ el objetivo principal del aprendizaje colaborativo es inducir a los participantes a la construcción del conocimiento mediante, la exploración, la discusión, la negociación y el debate. En este tipo de aprendizaje el rol del docente, no es el de expositor de la información sino, el de acompañante y orientador de los estudiantes durante el proceso de comprensión del tema.

2.2.13. El cine como un recurso didáctico para fortalecer la criticidad en la escuela. El cine considerado como una fuente importante de información, abre la puerta de entrada al estudio de la sociedad, se permite conocer nuevas culturas, descubrir diversas interpretaciones de la realidad, confrontar los valores propios y

³⁷ JOHNSON, DW y JOHNSON, RT. Aprender juntos y solos. Buenos Aires. Aique. Grupo Editor, S.A. 1999. p.23

³⁸ DIAZ BARRIGA, F y HERNÁNDEZ ROJAS, G. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Serie docente, siglo XXI. Colombia: Mc Graw. Hill Interamericana S.A. 2001.p.76

los de los demás y una multitud de experiencias de aprendizaje y conocimiento, que sin duda alguna lo convierten sin querer en un agente educativo de alto impacto. Por esta razón el cine pasa de ser un medio de entretenimiento para ser un recurso aliado del currículo. Como lo afirma Marín y González³⁹, el cine puede asumir el rol de recurso didáctico y pedagógico al servicio de la enseñanza. Del mismo modo Méndez ⁴⁰ confirma que los medios de comunicación y en particular el cine, “actúan como educadores informales”, es decir, detrás de la función de recrear, se esconde una tarea formativa. Por esta razón el cine puede actuar como una herramienta educativa, ya que tiene la capacidad de formar e informar de manera amplia y lúdica. En otras palabras, cuando un estudiante ve una película no está siendo consciente de estar siendo educado y modificado, a su vez ayuda a los niños y jóvenes en la tarea de reflexionar sobre los problemas que aquejan a la sociedad.

Como lo señala Martínez Salanova⁴¹ el uso del cine en el ambiente escolar se puede manifestar como instrumento técnico de trabajo, a través del cual se puede establecer un punto de partida para acceder a la información y el conocimiento de la sociedad y la descripción de la realidad y de otra manera, como sustento teórico, ideológico y cultural, que sirve de plataforma para la consolidación de la personalidad de los estudiantes.

Losertales y Núñez⁴² plantean que el cine ofrece a los estudiantes algunas posibilidades psicosociales dentro de las que vale la pena destacar, el cine como “espejo de la sociedad en la cual se produce, desarrollando los estereotipos más

³⁹ MARÍN Y GONZÁLEZ, J. El cine y la educación en la etapa de primaria. Aula de Innovación educativa. 2006 p, 68.

⁴⁰ MÉNDEZ, J.M. Aprendemos a consumir mensajes. Televisión, publicidad, prensa, radio. Huelva. Grupo Comunicar. 2001. p, 23.

⁴¹ MARTÍNEZ SALANOVA, E. El cine otra ventana al mundo. Comunicar no 18. 2002 p, 18.

⁴² LOSERTALES, F y NÚÑEZ, T. Violencia en las aulas. El cine como espejo social. Barcelona. Octaedro. 2001. p. 24 y 25.

habituales” y también como “generador de modelos referidos a valores e ideologías, como pautas actitudinales” que permiten el desarrollo de personas críticas.

El cine ejerce un alto poder de persuasión en los niños y jóvenes debido a su corta edad y a su inmadurez física y psicológica, pero en pleno siglo XXI es fundamental incorporar los medios de comunicación al área académica, para conformarlos como pretexto eficaz de aprendizaje. La alfabetización de los estudiantes respecto al conocimiento de los códigos y lenguajes televisivos y cinematográficos, facilita la formación de seres críticos, no sólo de los aspectos técnicos que estos medios implican, sino de sus mensajes explícitos e implícitos; a su vez, ayuda en la formación de ciudadanos que logran desenvolverse en la sociedad sin dejarse dominar por la información desmesurada que ellos mismos ofrecen⁴³.

Según Martínez Salanova⁴⁴ los principales propósitos que persigue la integración del cine en la vida escolar son:

1. “Permitir que el alumnado conozca uno de los lenguajes audiovisuales en los que la interacción de los códigos verbales es más rica y eficaz para la transmisión de significados y la construcción de los imaginarios personajes”.
2. “Desarrollar el sentido crítico del alumnado”.
3. “Facilitar un medio para el conocimiento y la expresión que beneficia el desarrollo de las capacidades creativas, cognoscitivas, artísticas y expresivas.”
4. “Propiciar un instrumento de creación a partir de los conocimientos y experiencias propias”.

⁴³ DE LA TORRE, S. Pujol, M.A y Rajadell, N. El cine en un entorno educativo: diez años de experiencias a través del cine. Madrid: Narcea. p. 37.

⁴⁴ MARTÍNEZ SALANOVA, E. Aprender pasándolo de película. Comunicar no 11. 1998. p. 27.

En síntesis, el cine se consolida actualmente como, un recurso didáctico de gran valor para la comunidad estudiantil, pues incentiva la lectura crítica de la sociedad y de las distintas realidades que la integran.

2.3. MARCO LEGAL

En este apartado se presenta la normatividad vigente en el orden nacional, que constituye el marco legal con el cual se justifica trabajar la lectura en el aula, como una estrategia para mejorar las competencias básicas y para formar ciudadanos críticos que aporten soluciones a los problemas del país y del mundo.

2.3.1 La Constitución Política de Colombia. La constitución política de Colombia considerada la carta magna de este país, define en su artículo 67 la educación como un derecho de toda persona y un servicio que tiene una función social, con la que se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura, en el que se otorga además responsabilidad educativa al Estado, a la sociedad y a la familia.⁴⁵

2.3.2. Ley general de Educación (115 de 1994). Concibe la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral del ser humano y que debe ofrecerse con calidad a todos los ciudadanos. Dentro de sus fines estipula:

- El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva, analítica que fortalezca el avance científico y nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución, a los problemas y al progreso social y económico del país.

⁴⁵ COLOMBIA, Constitución Política de Colombia, 1991. Disponible en: <http://web.presidencia.gov.co/constitución/index.pdf>. Consultado el 21 de noviembre de 2016.

- La adquisición y generación de conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, geográficos y estéticos mediante la apropiación de hábitos intelectuales para el desarrollo del saber”⁴⁶.

2.3.3. Lineamientos curriculares y estándares básicos de competencia para el área de Ciencias Sociales. Se contemplan como orientaciones curriculares para el área de Ciencias Sociales expedidas por el Ministerio de Educación Nacional y con ellas se busca conciliar sus características y conceptos fundamentales, los cuales son pertinentes a los fines de la educación dispuestos en la ley 115/94. Adicional a ello, su organización corresponde a los intereses de los y las estudiantes para formarse como personas críticas, propositivas, que afrontan con responsabilidad la problemática de la sociedad en el ámbito local, nacional y global.

Estos lineamientos y estándares de competencia, son una herramienta y un punto de apoyo para los docentes, quienes deben emplearlos como elementos conceptuales y metodológicos fundamentales para su quehacer pedagógico y para propiciar ambientes de reflexión y análisis crítico que ayuden a formar mejores ciudadanos.

2.3.4. Documento Conpes 3222 del 21 de abril de 2003. El cual determina como política social y económica del país la implementación de la cultura de la lectura. Persigue como fin que “Colombia sea un país de lectores y que mejore sustancialmente el acceso equitativo de los colombianos a la información y al conocimiento” ⁴⁷

⁴⁶ COLOMBIA, Ministerio de Educación Nacional, “Ley 115 de 1994” en Ley General de Educación, Empresa Editorial Universidad Nacional, p 1-5, Bogotá, 1994.

⁴⁷ COLOMBIA, Ministerio de Cultura, Documento Conpes 3222, Disponible <http://www.mincultura.gov.co/index.php?idcategoria=6893#> Consultado: 18 de noviembre de 2016.

2.3.5. Metas del Ministerio de Educación Nacional- Visión 2019. Dentro de los propósitos del Plan Decenal de EDUCACIÓN 2006-2016, algunos están directamente relacionados con el desarrollo de la lectura crítica en el aula. Estos determinan:

- Desarrollar y fortalecer la cultura de la investigación para lograr un pensamiento crítico e innovador.
- Garantizar la disponibilidad, el acceso y la apropiación crítica de las TIC como herramientas de aprendizaje, la creatividad, el avance científico para el desarrollo tecnológico y cultural.

Adicional a ello el país ha venido adelantando una serie de proyectos e investigaciones que encabezados por el Ministerio de Educación Nacional se configuran como antecedentes importantes para el desarrollo de este proyecto como son: El plan Nacional de Lectura y Bibliotecas, Plan de Bibliotecas Vivas, Proyecto Mil Maneras de Leer, Apropiación Nacional de TIC, Leer es mi cuento, entre otros. Estos esfuerzos sumados a muchas otras investigaciones y proyectos han logrado posicionar el tema de la lectura como un derecho fundamental para la participación ciudadana y la vida democrática.

3. METODOLOGÍA

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN

El presente trabajo de investigación se desarrolló en el Colegio Eliseo Pinilla Rueda del Municipio de Villanueva, con estudiantes del grado sexto y noveno de posprimaria en la Sede L Aguafría. Esta población oscila entre los 10 y los 15 años de edad, pertenece a una comunidad veredal grande compuesta por cerca de 160 familias de estratos socioeconómicos 1 y 2.

Esta comunidad se ha caracterizado por altos índices de pobreza, sin embargo, los padres de familia hacen grandes esfuerzos por responder con lo necesario para sus hijos, los cuales en su mayoría asisten al colegio regularmente. En total la población de estudiantes con la que se trabajó esta propuesta, es de 14 estudiantes de los cuales son 4 mujeres y 10 hombres. En sus labores escolares se caracterizan por ser responsables, respetuosos de las normas y colaboradores. Existen algunos estudiantes con dificultades académicas, detectando el desinterés y la apatía por algunas materias y por sus deberes escolares en general.

Se hizo la selección de la población, teniendo en cuenta algunos factores que se consideraron relevantes para la investigación, dentro de los que se destaca que, en las pruebas SABER del año quinto correspondientes al 2015, se observó la dificultad que los estudiantes poseían en el área de Lenguaje, especialmente en la competencia lectora en donde demostraron bajos desempeños en el nivel literal, lo que conllevó a pensar en la urgencia de iniciar un proceso de lectura intensivo que fortaleciera las habilidades de comprensión lectora que por ende les permitiera avanzar hacia la lectura inferencial y la lectura crítica, favoreciendo a su vez, la construcción de un pensamiento autónomo para responder de mejor forma a los desafíos que la realidad actual presenta.

Los estudiantes del grado noveno, por su parte son jóvenes que demostraron cierta apatía por la lectura de textos variados, prefiriendo para este tipo de actividades, lecturas cortas, con poca profundidad en sus contenidos; adicional a ello manifestaron de manera permanente, dificultad para comprender términos, frases, y textos completos de carácter científico, expositivo, descriptivo, esto hizo que los procesos de aprendizaje fueran desmotivadores y lentos.

Teniendo en cuenta las situaciones expuestas anteriormente se determinó que la población del grado sexto serviría como punto de partida para analizar el problema encontrado y en contraste se analizaría la población del grado noveno, teniendo en cuenta que este grado será tomado como punto final del proceso formativo que se ofrece en la sede, momento del ciclo educativo en el que los estudiantes serían entregados a otras sedes educativas para hacer el grado décimo y once y culminar su bachillerato.

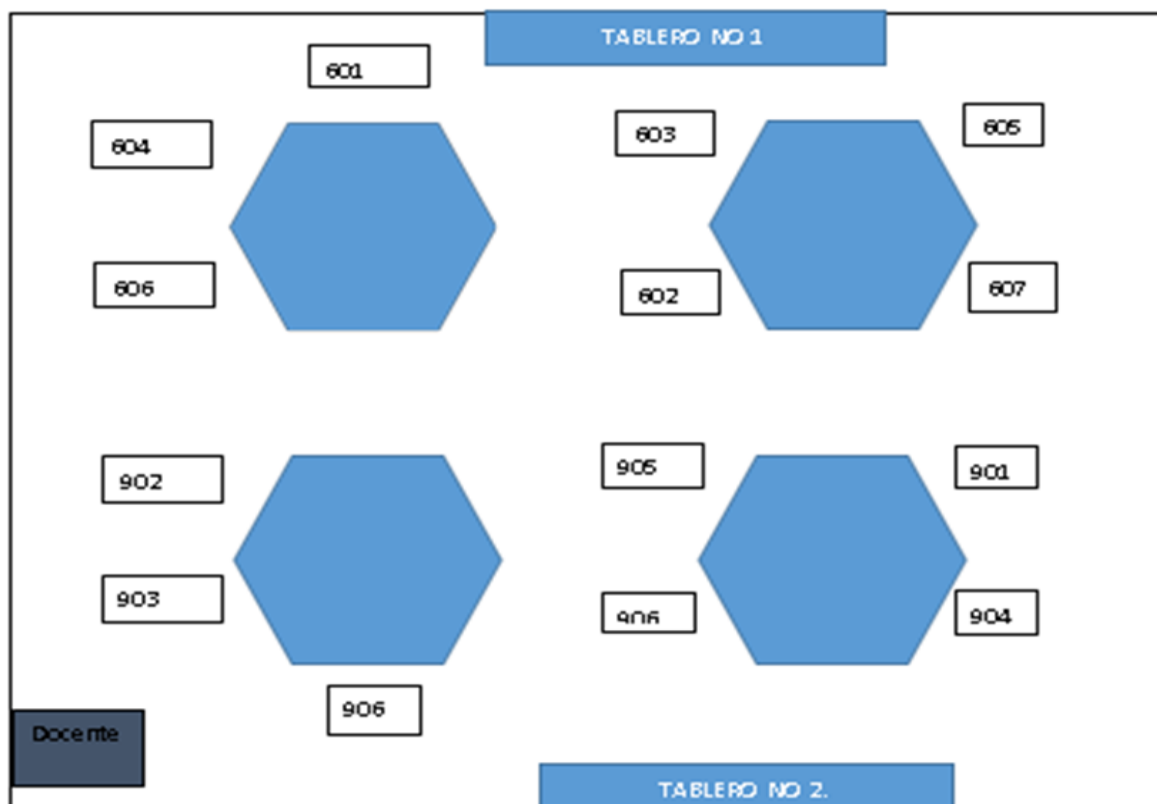
3.1.1. Mapeo de la población intervenida

➤ Distribución de participantes

Sandoval, ⁴⁸ sugiere el mapeo como una técnica que permite reconocer el espacio o escenario en el cual van a interactuar los participantes de la investigación y a través del cual el investigador “logra un acercamiento a la realidad socio-cultural del objeto de estudio”. Este diagrama permite comprender situaciones relacionadas con aspectos que pueden ser relevantes para la investigación como la afinidad entre compañeros, el comportamiento, la disciplina, el orden, el trabajo colaborativo, el liderazgo y la motivación entre otros. A continuación, se presenta la forma como está distribuida la población intervenida en la investigación dentro del aula generalmente.

⁴⁸ SANDOVAL, C, Carlos A. Investigación Cualitativa. Arfo Editores. Bogotá., 2002. p. 119

Tabla 3. Distribución de los estudiantes en el aula de clase



El salón de clase cuenta con cuatro mesas trapezoidales de tamaño mediano en donde los estudiantes de ambos grados (sexto y noveno) se distribuyeron en grupos de 3 y 4 personas respectivamente. Esta distribución facilitó el trabajo colaborativo, atribuyó comodidad para el desarrollo individual de algunas de las actividades propuestas en la secuencia didáctica y permitió la interacción fluida y respetuosa del grupo en las plenarias y discusiones generales. Cabe aclarar que, en algunos momentos de la secuencia la distribución del aula sufrió cambios, sin embargo, estas modificaciones se realizaron por cortos periodos de tiempo con el fin de proveer espacio para desarrollar dinámicas y actividades lúdicas.

3.2. PRINCIPIOS ÉTICOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para el desarrollo de la presente investigación se han fijado los principios éticos propios del trabajo con poblaciones humanas⁴⁹, los cuales han sido formulados de acuerdo a una adaptación hecha a los propuestos por McKernan en su libro Investigación – acción y currículum y se diligencia el protocolo de autorización para fotografías o registrar en cámara de video a los estudiantes. (Ver anexo A)

- Los participantes serán conocedores de sus derechos.
- El investigador será honesto, equitativo y veraz.
- Todos los afectados por este estudio investigativo, tendrán derecho a ser informados, consultados y aconsejados acerca del objeto de investigación.
- Se debe establecer un permiso de los padres de los estudiantes, directivos y administrativos de la institución y otros implicados en la presente investigación.
- Ningún participante individual tiene derecho unilateral a vetar el contenido del informe del proyecto.
- Las pruebas documentales, como archivos, la correspondencia y objetos semejantes, no deben examinarse sin permiso oficial.
- Se debe observar siempre estrictamente la ley de propiedad intelectual.
- El investigador está obligado a llevar registros eficientes del proyecto y a ponerlos a disposición de los participantes y autoridades cuando así lo soliciten
- El investigador será responsable ante la comunidad escolar que tomo contacto con el proyecto.
- El investigador será el responsable de comunicar el progreso de la investigación en intervalos periódicos de tiempo.

⁴⁹ MC KERNAN, James. Investigación- acción y currículum. Barcelona: Ediciones Morata., S.L.1.999. p.223.

- Durante la investigación se realizará evaluación permanente de la propuesta y dependiendo de sus resultados se determinarán las líneas de interés y de ser necesario se redefinirá el problema a investigar.
- No se emprenderá una investigación que pueda causar daño físico o mental a cualquiera de los sujetos implicados.
- El investigador será el responsable de la confidencialidad de los datos.
- El investigador tiene derecho a comunicar el proyecto completo.
- El investigador debe dar a conocer los criterios éticos contractuales a todos los implicados.
- El investigador tiene derecho a que su nombre figure en cualquier publicación que resulte del proyecto.

3.3. ENFOQUE METODOLÓGICO

Analizando específicamente este aspecto, son muchos los estudios que señalan el escaso nivel de cualificación pedagógica y la poca “vocación” con la cual llegan algunos docentes a ejercer sus servicios. Por esta razón resulta muy importante realizar un análisis del papel que juega el docente como investigador de su propia “práctica”, ya que ésta se concibe más allá de la simple descripción de lo que hacen los profesores y comienza por ser comprendida a partir de una perspectiva más amplia que incluye sus creencias, teorías implícitas, saberes formalizados, sus expectativas, y su contexto entre otras dimensiones⁵⁰, todo esto con el fin de aportar en la mejora de los problemas educativos que sufren las aulas de clase de cada institución educativa del país.

⁵⁰ STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del currículum. Morata, Barcelona, 1998; ELLIOT, J. La investigación en educación, Morata, Barcelona, 2005; SCHÓN, D. El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. 1998, Paidós, Barcelona; CARR, W. Una teoría para la educación, hacia una investigación educativa crítica, Barcelona: Morata. 1986. p.123-125.

En el marco de la Maestría en Pedagogía se aborda la Investigación acción, como una metodología pertinente con las necesidades educativas que afronta en este momento nuestro país, puesto que propone al docente como

“analista de sus propias experiencias profesionales y a la vez le ofrece orientaciones para trabajar en comunidad gestando proyectos de intervención socialmente compartidos, lo empodera como profesional para que observe, analice y delibere sobre su propio quehacer y para que a su vez identifique aquellos aspectos que deben ser transformados con miras a mejorar su calidad de desempeño”⁵¹.

La investigación acción surge en la década de los cuarenta y fue una propuesta elaborada por el antropólogo Kurt Lewin quien inicialmente resaltó de su trabajo la participación de los actores sociales en la transformación de sus prácticas⁵².

Esta metodología de investigación se caracteriza por determinar el método de acuerdo con la naturaleza del objeto de estudio. Por otra parte, el problema de investigación al igual que el análisis, la interpretación, el plan de acción y la evaluación son discutidos por el docente investigador que actúa e interactúa con la situación problema.

Este problema debe ser práctico, cotidiano, y experimentado por él mismo, para que sea él quien le dé sentido y significado por tratarse de su propia realidad. La capacitación docente durante toda la investigación es fundamental para que el investigador se sienta motivado y con el espíritu fortalecido para indagar rompiendo con el estereotipo de que la investigación en el aula no es posible.

La actitud inicial debe ser exploratoria sobre su compleja pero muy enriquecida y dinámica vida de aula, alejada de la actitud técnica, tendiente a estandarizar y homogeneizar a los estudiantes y a los problemas que en ella se dan. La

⁵¹ SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Módulo de Investigación Cuantitativa. Documento de trabajo, Modalidad del curso: Teórico Práctico. Socorro: Universidad Industrial de Santander. 2016 p. 127

⁵² OLIVEIRA, V. WALDENEZ, M. Trayectorias de investigación acción: concepciones, objetivos y planteamientos, en Revista Iberoamericana de Educación, n° 53 p. 5, 2010.

investigación acción permite conocer las situaciones concretas que involucran personas concretas, es decir para tener éxito en esta investigación se necesita conocer las cosas en toda su especificidad.

La investigación acción no debe contribuir en la desmejora de la práctica pedagógica del docente aun cuando él este ocupado en la recolección de datos y en el registro de los resultados, pues siempre debe ser prioridad para el docente sus estudiantes aún por encima del mismo proceso investigativo.

3.4. DISEÑO METODOLÓGICO

De acuerdo con los modelos de Lewin (1946), Corey (1953), Taba (1957), Ebbutt (1985), Eliot (1981), Kemmis y Mc Taggart (1982), Mc Niff (1992) y Martínez (1996), este tipo de investigación sigue los siguientes pasos:

Diseño general del proyecto, el cual se conoce como la inserción en la problemática investigativa en donde se puede definir el área de estudio, la selección del problema y los posibles requerimientos en términos de recursos y medios.

Posteriormente se identifica el problema, el cual surge del interés y el significado que el docente observe en las situaciones educativas, en los programas, en la comunidad estudiantil y en los valores de la misma.

En análisis del problema permite el cuestionamiento de la situación que ha generado interés, lo cual facilitará la formulación realista del mismo, relacionándolo con otros problemas o situaciones que van a permitir el señalamiento de variables importantes y encausando la reflexión hacia estrategias de acción o hipótesis de solución.

La formulación de hipótesis va surgiendo a medida que se van estudiando las realidades del aula, y van confluyendo hasta llegar a la formulación de una o algunas

más claras que señalen el camino para orientar la investigación hacia una posible solución.

La recolección de datos está determinada por el tipo de problemas que se está estudiando y por la hipótesis que direcciona el estudio. Esta recolección de información debe llevar a que el docente se familiarice con las técnicas e instrumentos que se vayan a usar, algunas: toma de notas en clase, la grabación sonora, el cuestionamiento, la observación participativa.

Categorización de la información en donde se intenta resumir o sintetizar un conjunto de información escrita, grabada o filmada para su fácil manejo posterior.

Estructuración de las categorías, denominada también estructuración teórica en donde se produce una serie de relaciones teóricas, que representan capacidad persuasión y generan credibilidad. Esta estructuración teórica debe mejorar a medida que se va enriqueciendo la experiencia y la reflexión teórica pasada y presente de otros investigadores que sean pertinentes con nuestra investigación, además de constituir en un referente teórico de transferibilidad a otras situaciones contextos y áreas de investigación.

El diseño y la ejecución del plan de acción, que es la parte más activa y participativa dentro de la investigación acción, la cual obedece a una secuencia lógica de pasos que va a permitir alcanzar los objetivos de la investigación. La evaluación, permite determinar si los resultados del plan de acción una vez ejecutados solucionaron el problema, y como referente se tendrán los objetivos y la clave de su evaluación estriba en los cambios logrados.

Dentro de la evaluación se retoma nuevamente el proceso, para analizar el problema, hacer un nuevo diagnóstico, reprogramar una nueva acción, más precisa para lograr de mejor manera las metas propuestas.

Finalmente, la presentación del informe, el cual puede hacerse de muchas maneras, pero dentro de lo recomendable se puede formular de manera descriptiva o

narrativa, donde se muestre el trabajo en orden secuencial, como se fue realizando etapa por etapa de la investigación.

Esta investigación concibe al educador como el sujeto y objeto de conocimiento, y esto le concede autoridad para realizar un abordaje participativo de los problemas específicos de aula, a partir del cumplimiento de ciertas condiciones que le van a facilitar el análisis y le van a permitir superar dificultades, limitaciones y problemas.⁵³ Es a través de la adopción de estrategias, técnicas y procedimientos investigativos que este proceso se vuelve sistemático, riguroso y crítico, es decir que adquiere un carácter científico lo cual le permita no sólo mejorar sus prácticas pedagógicas sino intervenir en muchos otros sentidos dentro y fuera del aula para lograr una mejora en la calidad del servicio educativo.

Ejecutar la investigación acción como metodología implica para el docente un carácter disciplinado, autónomo, participativo, activo y crítico que logre que tanto él como sus estudiantes se conviertan en co-investigadores, no sólo para realizar el planteamiento de problema a estudiar, sino para la formulación de objetivos, hipótesis, para crear la estructura teórica, para determinar, los métodos, las técnicas, los instrumentos, el plan de acción, la recolección de datos y para evaluar y reevaluar por separado y en conjunto los resultados y en general cada uno de los pasos del esquema investigativo, de manera que se pueda volver a formular a partir de correcciones, nuevas direcciones para finalmente recomenzar la labor investigativa de aula.

Uno de los tantos méritos que adquiere la Investigación Acción dentro del contexto educativo es la “validez” de sus alcances, ya que el docente investigador no sólo requiere de conocimientos generales, sino que requiere de conocimientos específicos que aplica respecto a cada situación concreta que se le va presentando

⁵³ SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Módulo de Investigación Cuantitativa. Documento de trabajo, Modalidad del curso: Teórico Práctico. Socorro: Universidad Industrial de Santander. 2016. p.143

en el paso a paso de la investigación, la cual sólo se logra a partir del ciclo “reflexión-acción- reflexión”.

La vida en el aula de clase implica para el docente que la interviene una elaboración, experimentación, evaluación y redefinición a través de los procesos de autocrítica y reflexión sobre los modos de intervención a los procesos de enseñanza aprendizaje, al desarrollo de los currículos, al desarrollo profesional del docente, todo esto con el fin de aumentar la eficiencia educativa de los educadores, educandos y las instituciones educativas en general. Una reflexión bien elaborada sobre todos estos aspectos propiciada por la investigación acción, genera un verdadero panorama de la situación en el aula y de la educación dentro de ella que le va a permitir consolidar mayor autonomía personal y profesional, mayor aprendizaje y sobre todo tener pronósticos confiables de lo que podría representar un cambio de paradigma educativo, desde la perspectiva investigativa en el aula.

Este tipo de metodología investigativa realiza su contribución a la mejora de la calidad educativa teniendo en cuenta que propone líneas no sólo de análisis sino, de acción respecto a la realidad observada, lo que genera en el docente un compromiso fuerte hacia su propia realidad, su trabajo, rutinas, trabajo, valores, ideales, prácticas, actitudes y sobre todo le provee de criterios bien establecidos para poder realizar auto crítica de los procesos educativos que lidera desde el aula de clase.

Por otra parte, la metodología es una excelente herramienta de intervención social que permite la convergencia de muchos factores relacionados con la producción y posible solución de un problema y para el caso de la educación con la baja calidad de la educación; contribuye en enfocar la mirada del trabajo en el aula para aportar un granito de arena para lograr el cambio educativo que el país persigue con miras a un servicio de excelente calidad.

3.4.1. Estrategia Metodológica. Con miras a cumplir los objetivos trazados para el desarrollo del presente trabajo investigativo, se diseñó y se ejecutó una estrategia de intervención pedagógica denominada secuencia didáctica, la cual, a través de sus actividades previamente planeadas e intencionadas, permitió el abordaje del proceso de enseñanza y del proceso de aprendizaje, de forma organizada y significativa para docentes y estudiantes. Como lo afirma Díaz Barriga⁵⁴, la secuencia didáctica se constituye como la organización de actividades de aprendizaje, que se realiza con alumnos y para los alumnos, con la finalidad de crear situaciones que le permitan aprender de manera significativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, la planeación, organización y ejecución de esta estrategia, requirió de la consolidación de un proceso metodológico que tiene un orden establecido, y que pone a disposición de los estudiantes, un acercamiento directo a sus saberes previos, a la forma como ellos perciben su realidad, y a su contexto; de esta manera, al recibir la nueva información sobre el tema, les será posible asimilarla y emplearla en nuevas situaciones problemáticas de contextos reales.

El diseño de la secuencia didáctica consta de las siguientes etapas:⁵⁵

1. Activación de los saberes previos
2. Actividades de apertura
3. Actividades de desarrollo
4. Actividades de cierre
5. Actividades de Evaluación

La estructura de la secuencia es dinámica y flexible, por ello integra la dimensión del aprendizaje con la dimensión evaluativa, de este modo, cuando se presenta una

⁵⁴ DÍAZ BARRIGA, Ángel. Guía para la elaboración de secuencias didácticas. Universidad Autónoma de México. 2013. P.56

⁵⁵ Ibíd. p. 5.

dificultad o una oportunidad para potenciar el aprendizaje, se reorganiza la secuencia, y se valoran sus productos (actividades, portafolio, aciertos, dificultades, actitudes...).⁵⁶ Cabe anotar que cada elemento de la secuencia está relacionado con otro, de modo que todos los factores afectan no sólo la planeación sino el desarrollo del proceso.

Para empezar la planeación de la secuencia didáctica, se seleccionó un contenido acorde con la línea de investigación que se viene trabajando, se definieron los objetivos del aprendizaje y se propuso una ruta de trabajo pedagógico mediante la cual, se definieron: metas, acciones, estrategias, recursos, tiempo y evaluación.

Para las actividades de apertura, se propusieron estrategias de juego, actividades lúdicas, interrogantes, situaciones problémicas, estudios de caso, que abrieron la puerta al proceso de aprendizaje⁵⁷, con el propósito principal de que los estudiantes trajeran a la clase, todas aquellas concepciones, ideas, saberes y conceptos que han almacenado a partir de su experiencia, para compartirla con sus compañeros a través de escritos, palabras o imágenes y con ellas construir entre todos una plataforma común desde la cual va a despegar la nueva etapa de aprendizaje.

Posteriormente se programaron actividades de desarrollo para que los estudiantes interactuaran con la información nueva, y logaran insertarla en contextos actuales que le concedan significado⁵⁸. Para el caso específico de esta secuencia se propuso el uso de un video como texto eje, sin embargo, algunas sesiones de aprendizaje incorporan otros textos cortos como noticias y entrevistas, y una serie de cuestionarios que guiaron el trabajo intelectual y la vinculación de la nueva información a las situaciones problémicas de la vida cotidiana.

⁵⁶ Ibid. p. 4

⁵⁷ Ibid., p. 6

⁵⁸ Ibid., p. 9

Finamente se propusieron actividades de cierre que favorecieron la síntesis del proceso de aprendizaje⁵⁹, dejando expreso el avance que cada estudiante ha realizado o la dificultad que ha limitado su proceso.

La evaluación de la secuencia didáctica se consolidó como un proceso permanente, el cual se desarrolló conjuntamente con cada actividad de la secuencia, se enfocó principalmente en la construcción de habilidades y destrezas de lectura crítica, los aciertos y desaciertos de la estrategia pedagógica seleccionada y las ventajas y desventajas que trajo para este proceso, la praxis pedagógica. Sobre dichos resultados se elaboran conclusiones y sugerencias que, ofrezcan aportes y mejoras para próximas intervenciones.

3.4.2. Técnicas e instrumentos para la recolección de dato

Entrevista Focal Semiestructurada (Inicial)

Un primer momento de la investigación estuvo enfocado en la elaboración del diagnóstico sobre el nivel de competencia en lectura crítica de los participantes, para ello se empleó la técnica de la entrevista focal semi estructurada, la cual consistió en aplicar una estrategia de investigación cualitativa, que va enriqueciéndose y reorientándose conforme avanza el proceso investigativo,⁶⁰ mediante la cual se estableció un diálogo directo a través de un esquema o pauta que permitió la definición del problema. Como técnica de recolección la entrevista permitió realizar interrogantes estandarizados para reconstruir experiencias personales concretas.

⁵⁹ Ibid., p. 11.

⁶⁰ SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Módulo de Investigación Cuantitativa. Documento de trabajo, Modalidad del curso: Teórico Práctico. Universidad Industrial de Santander. p.146

Observación Participante

En un segundo momento se realizó la implementación de la propuesta, para ello, se empleó la técnica de recolección de datos denominada: observación participante. Elí de Gortari define la observación como “el procesamiento que el hombre utiliza para obtener información objetiva acerca del comportamiento de los procesos existentes”⁶¹. Sin embargo, la observación participante es concebida como una alternativa de trabajo etnográfico porque permite realizar la tarea investigativa “desde adentro” de las realidades humanas que pretende abordar.⁶²

Diario de campo

Esta observación fue participante puesto que permitió al docente estar en clase y a partir de su observación reconocer los elementos más importantes sobre la realidad investigada. Para que el investigador registrara sus impresiones, utilizó el diario de campo, como instrumento facilitador para el registro permanente y sistemático de todo lo acontecido durante el proyecto de investigación.

Como estrategia la observación participante se caracterizó por ser flexible puesto que, el investigador pudo definir su apertura y su cierre en el momento que lo consideró conveniente, adicional a ello pudo definir unos escenarios particulares de análisis, mediante los cuales se extrajo datos a conveniencia del propósito de la investigación. Para que esta estrategia fuera exitosa, se consideró importante, lograr el acceso a la comunidad investigada, puesto que, buena parte del éxito en el proceso, dependió de las buenas relaciones interpersonales del investigador, de su creatividad y sentido común, para tomar las decisiones en el momento y lugar oportuno.⁶³

⁶¹ DE GORTARI, Elí. Elementos del método científico. Universidad Nacional. Cuadernos de sociología n.47. Heredia, Costa Rica. 1979. p.45

⁶² SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Módulo de Investigación Cuantitativa. Documento de trabajo, Modalidad del curso: Teórico Práctico. Universidad Industrial de Santander. p.140

⁶³ Ibid., p. 141

El Grupo Focal

El grupo focal fue una técnica que también se empleó con el fin de fomentar la socialización, la participación, el respeto por los criterios de los demás, la unión de intereses y la comprensión de un tema⁶⁴. Se entiende por grupo focal como:

“una técnica de recolección de datos de naturaleza cualitativa, que tiene como finalidad la producción de un discurso por parte de un grupo de sujetos (generalmente entre 7 y 10), que son reunidos en un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador, en un clima permisivo y no directivo. El tipo de datos producidos por esta técnica, es portador de informaciones sobre preocupaciones, sentimientos y actitud de los participantes no limitados por concepciones previas del investigador.”⁶⁵

La técnica del grupo focal permitió que se identificara un tópico para discutir sobre la realidad que se investigó, posteriormente, se sugirió definir el número de participantes en el grupo de discusión, de acuerdo con las características que el investigador considero apropiadas y que pudo determinar para establecer el diálogo, teniendo en cuenta que lo habitual es que los grupos no excedan los 12 participantes, para obtener resultados adecuados⁶⁶

Uso de medios Audiovisuales

Los instrumentos que se registraron el discurso oral fueron: el uso de medios audiovisuales que permitió grabar desde el inicio hasta el final de las sesiones de aprendizaje y posteriormente facilitó la transcripción a un texto escrito, el cual sirvió

⁶⁴ LÓPEZ, Nelly, y SANDOVAL Irma. Métodos y técnicas de Investigación cuantitativa y cualitativa. Documento de trabajo, Sistema de Universidad Virtual. Universidad de Guadalajara. p.90

⁶⁵ KRUEGER, R. A. EL Grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada. Madrid: pirámide. 1991. P.65

⁶⁶ BERS, T.H. The popularity and problems of focus-group research, College and University. 1989. p. 260

como material de análisis. Las grabaciones de audio son consideradas menos intrusivas que las grabaciones en video⁶⁷.

Por otra parte, el diario de campo se constituyó como una herramienta importante en la cual se registraron los detalles de cada hecho observable y los cuales fueron redactados al término de cada jornada, facilitando en gran medida el análisis de datos y la presentación del informe.

Entrevista Focal Semiestructurada (Final)

En un tercer momento en el que se desarrolló la evaluación de la investigación se empleó la entrevista focalizada semi estructurada nuevamente, como en la etapa del diagnóstico, mediante la elaboración de un cuestionario que permitió identificar el nivel de lectura alcanzado por los estudiantes después de la intervención pedagógica, lo que a su vez permitió su análisis y el reconocimiento de la pertinencia que tuvo la secuencia didáctica en el fortalecimiento de la lectura crítica aplicada en el área de ciencias sociales.

⁶⁷ WHATTS, M y EBBUTT, D. More than the sum of the parts: research methods in group interviewing, British Educational Research Journal, 1987.p. 266

Tabla 4. Metodología de la investigación

OBJETIVO	TÉCNICA	INSTRUMENTO	FORMA DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN
Elaborar el diagnóstico sobre el nivel de competencia en lectura crítica de los participantes del grado sexto y noveno.	Entrevista Focal Semiestructurada	Cuestionario con pregunta cerrada	Se cotejan las respuestas de cada ítem, y a partir de la opción seleccionada se determina si el estudiante demostró manejo de una habilidad de lectura crítica o si por el contrario demostró dificultad en el manejo de la misma.
Reconocer los elementos relevantes sobre la realidad investigada, de manera permanente y sistemática.	Observación Participante	Diario de campo	Reflexionar sobre los descriptores, establecer códigos y categorías de análisis, reflexionar sobre la realidad investigada y elaborar memos analíticos o conceptuales que conlleven a encontrar hallazgos concretos.
Recolectar datos de	Observación Participante	Diario de campo	Analizar las percepciones

naturaleza cuantitativa sobre un tópico de la realidad investigada sobre el cual requiero mayor información.			personales respecto a las situaciones observadas y contrastarlas con las categorías de análisis para elaborar su respectiva categorización y análisis.
Identificar el nivel de lectura alcanzado por los estudiantes después de la intervención pedagógica.	Entrevista focal semiestructurada	Cuestionario con preguntas cerrada.	Se cotejan las respuestas de cada ítem, y a partir de la opción seleccionada se determina si el estudiante demostró manejo de una habilidad de lectura crítica o si por el contrario demostró dificultad en el manejo de la misma.

3.5. PROCESO DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Aplicados los instrumentos para la recolección de datos, se realizó una valoración de sus resultados, destacando los elementos claves para el estudio y la comprensión de la problemática investigada.

3.5.1. Primera Fase: Diagnóstico. Para la fase de diagnóstico, lo primero que se realizó fue una matriz con la lista de las posibles variables que se tendrán en cuenta en la formulación del cuestionario; esta matriz, se fundamentó teóricamente con base en conceptos expedidos por expertos en materia de Lectura Crítica que ofrecieron claridad y confiabilidad en el desarrollo del proceso.

En seguida, se elaboró el diseño del instrumento, empleando un texto escrito (noticia de periódico) con 10 preguntas de selección múltiple con única opción de respuesta. Terminado el diseño, se realizó una prueba piloto con estudiantes con características similares a la población intervenida para hallar deficiencias y aspectos que ameriten revisión y corrección de la misma.

Finalmente se realizaron los ajustes pertinentes y se aplicó el instrumento definitivo a la población intervenida. Teniendo en cuenta que cada ítem da cuenta de un desempeño lector. Los resultados permitieron identificar con claridad las habilidades y dificultades que poseen los estudiantes intervenidos.

Esta fase permitió la formulación de las siguientes categorías de análisis: motivación, lectura literal, lectura inferencial, lectura crítica y mediación docente y a partir de los hallazgos se trazó la ruta para la posterior intervención pedagógica.

3.5.2. Segunda Fase: Intervención Pedagógica. En esta fase, se desarrollaron las siguientes actividades con miras a hacer ordenadamente el proceso de recolección y procesamiento de datos:

1. Con base en los lineamientos propuestos por Ángel Díaz Barriga⁶⁸ para la elaboración de secuencias didácticas, se planearon por escrito siete

⁶⁸ DÍAZ BARRIGA, Ángel. Guía para la elaboración de secuencias didácticas. Universidad Autónoma de México. 2013.P.89

sesiones de aprendizaje, con una duración promedio de tres horas cada una. En ellas se insertaron estrategias pedagógicas, para promover las habilidades de lectura crítica que la población intervenida requiere para mejorar su desempeño lector. A su vez se programaron dos entrevistas con grupos focales para ser ejecutadas en la tercera y sexta sesión de aprendizaje con el fin de compartir percepciones sobre la experiencia de aprendizaje.

2. Se realizó la socialización de la propuesta con la comunidad Educativa de Aguafría y se diligenciaron los consentimientos y asentimientos respectivos para adelantar la intervención y la filmación de la misma.
3. Se hizo la organizó del espacio físico y del material impreso requerido para el desarrollo de las clases (portafolio de trabajo) y paralelamente se elaboró el formato del diario de campo con miras a apoyar la recolección de información en el proceso de intervención.
4. Se implementaron una por una las sesiones de aprendizaje (aproximadamente 2 por semana) y los dos grupos focales. La docente acompañó el proceso investigativo, participando activamente de cada sesión con un trabajo pedagógico definido, registrando en el diario de campo, todos aquellos aspectos que, a su consideración, fueron relevantes para el estudio que se adelantó y realizando las modificaciones que consideró necesarias para el desarrollo de las próximas sesiones.
5. La docente elaboró una tabla de codificación de la población participante y un mapeo del aula de clase, para tenerlo en cuenta de ser necesario en el análisis del material recolectado, empleando como los principios éticos de la investigación lo disponen, un manejo reservado y discreto de la información.
6. Al finalizar cada sesión de aprendizaje, la docente realizó la transcripción del video, junto con el diario de campo y el portafolio de trabajo, y sistematizó la información debidamente en carpetas.
7. Sobre estos documentos realizó un trabajo de codificación y categorización que facilitó su reflexión y análisis.

8. La docente realizó las modificaciones pertinentes a la planeación de la secuencia, con el fin de ir respondiendo a las necesidades del proceso de investigación.
9. Finalmente contrastó todas sus reflexiones con los aportes conceptuales de otros teóricos y pedagogos, los cuales le permitieron comprender de mejor manera los fenómenos acontecidos en la investigación y de esta manera formuló memos analíticos y conceptuales concretos.
10. Elaborar un informe escrito con una síntesis que contenga lo acontecido en la intervención.

3.5.3. Tercera Fase: Reflexión y Evaluación. Para la fase de evaluación se desarrolló una prueba escrita, que respondió a la técnica de entrevista semiestructurada, a partir de un cuestionario similar al empleado en el diagnóstico. En él se propuso un estudio de caso como texto eje y se formularon 10 preguntas cerradas, que permitieron evaluar los mismos indicadores del desempeño lector con los cuales inició la investigación. Posteriormente se aplicó el instrumento a la población intervenida y a partir de sus resultados debidamente analizados a la luz de las categorías que han emergido en el proceso, se determinó una serie de hallazgos, conclusiones y sugerencias productos de esta investigación.

4. DIAGNÓSTICO

En la primera etapa de esta intervención se propone la elaboración del diagnóstico, el cual tiene como propósito principal, establecer el nivel de competencia en lectura crítica que poseen los participantes, en este caso los estudiantes de grado sexto y noveno del Colegio Eliseo Pinilla Rueda Sede L Aguafría del Municipio de Villanueva.

Para ello se emplea la técnica de la entrevista focal semi estructurada, la cual consiste en una estrategia de investigación cualitativa. Para poder aplicar la entrevista semi estructurada se diseña un cuestionario, teniendo como texto base de base una noticia del periódico El Espectador, en la cual se refleja una de las problemáticas sociales que vive actualmente la población de la Guajira Colombiana.

El diseño de este instrumento se desarrolla en tres fases; la primera consiste en la presentación de los diez criterios de evaluación mediante los cuales se valora el ejercicio de lectura, dichos criterios corresponden a las competencias básicas de lectura crítica que deben ser alcanzadas por los estudiantes y surgen a partir de la reflexión y el estudio teórico de este proceso, realizada por autores especializados en el tema como son Frida Díaz Barriga⁶⁹ y Gerardo Hernández.

Una segunda parte de la prueba hace referencia a las instrucciones que el lector requiere para hacer la lectura de forma adecuada y para responder la prueba.

Finalmente, en su tercera parte se realiza la presentación del texto y del cuestionario compuesto por 10 interrogantes de selección múltiple con opción de única respuesta, las cuales por el respaldo de la hoja el participante deberá argumentar o justificar de forma escrita.

1 BARRIGA ARECEO, Frida Díaz. HERNANDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo, Una interpretación constructivista, Segunda Edición, Universidad Autónoma de México. 2002 p.103

Tabla 5. Matriz de indicadores de desempeño del ejercicio de lectura crítica-Fase Diagnóstico

I T E M	NIVEL DE LECTURA	COMPETENCIAS	DESEMPEÑOS
1	Literal	Comprende información explícita en el texto (palabras, oraciones y párrafos)	Identifica claramente el tema o contenido central al que hace referencia el texto, interpretando correctamente el significado de sus términos, oraciones y párrafos.
2			Comprende información que el autor explicita en los párrafos del texto
3			Reconoce claramente el significado de los términos empleados en el texto
4	Inferencial	Identifica claramente los propósitos del texto, sus usos, sus funciones de acuerdo con el contexto socio-cultural e ideológico en que fue creado	Identifica la intención del autor al producir el texto
5			A partir del título realiza inferencias e hipótesis sobre el tema del que trata el texto
6			Establece relaciones entre los elementos explícitos del texto para reconocer los elementos implícitos en él.
7			Identifica los puntos de vista del autor, así como los valores y sentimientos que lo llevan a construir este discurso.
8		Descubrir las diversas intencionalidades e ideologías que esconde y elegir aquellas que	Examina y problematiza la información textual y la visión que promueve el texto

9	Crítico	están de acuerdo con nuestros pensamientos y valores.	Interroga el texto y crea interpretaciones abriendo espacio para validar las diversas perspectivas que el texto abre a los lectores
10			Manifiesta su opinión sobre los planteamientos expuestos, dando claridad sobre los razonamientos compartidos y los no compartidos.

a. INSTRUCCIONES PARA LA REALIZACIÓN DE LA PRUEBA

Para esta actividad se sugiere que los estudiantes:

- Realicen una lectura general y rápida del texto
- Realicen nuevamente una lectura sostenida y cuidadosa, haciendo simultáneamente el subrayado de los aspectos que de la lectura considere importantes
- Observe detalladamente aquellos aspectos que están resaltados, en negrita o subrayados e intente realizar una comprensión general del texto
- Realice la lectura de las preguntas y sus opciones de respuesta las veces que sea necesario y seleccione marcando con una x la que considere correcta.
- Antes de entregar el instrumento, asegúrese de haber respondido todas las preguntas y haber registrado en sus datos personales su código previamente adjudicado por la docente.
- Recuerde que para el desarrollo de esta prueba cuenta con un tiempo aproximado de una hora y 30 minutos.

a. CUESTIONARIO

- b. COLEGIO: Eliseo Pinilla Rueda Sede L Aguafría
MUNICIPIO: Villanueva
- c. ÁREA: Ciencias Sociales
- d. POBLACIÓN: 14 Estudiantes

- e. GRADO: Sexto y Noveno
- f. FECHA: marzo 20 de 2017
- g. DURACIÓN: 1 hora y 30 minutos

Texto: *¿Por qué están muriendo los niños en la Guajira?*⁷⁰ (Por el espectador)

¿Cómo es posible que, pese a las alertas y al aparente compromiso del Estado colombiano, los niños en La Guajira y en el resto del país sigan falleciendo por desnutrición y otras causas asociadas a la corrupción? El 8 de febrero, gracias a Stevenson Marulanda, secretario de Salud de La Guajira, Colombia se enteró de la hospitalización de 16 niños de una misma familia con cuadros severos de desnutrición. Hasta la fecha se han reportado por lo menos seis muertes de niños por falta de alimentación adecuada. La situación es inaceptable y requiere de un actuar contundente por parte de las autoridades.

“La situación en realidad en La Guajira no ha cambiado, como lo hemos venido reportando desde hace más de cuatro años. La problemática de la desnutrición está exterminando nuestra niñez”, le dijo a Blue Radio Javier Rojas, líder de la etnia wayuu, la población más afectada por las deficiencias en alimentos. Según los informes que se entregaron a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), en los últimos ocho años habrían muerto 4.770 niños de esa comunidad debido a problemas relacionados con alimentación y falta de agua potable. Por eso, entre otras cosas, la CIDH, en diciembre del año pasado, decretó medidas cautelares a favor de los niños y adolescentes de las comunidades de Uribía, Manaure, Riohacha y Maicao del pueblo wayuu. Éstas le exigen al Estado las medidas necesarias para proteger los derechos de todos los afectados, pero las cifras en lo que va corrido del 2016 demuestran, cuando menos, la impotencia de las autoridades frente a la crisis.

Es extraño, por decir lo menos, que los altos funcionarios del Gobierno se dejen distraer por un debate que se ha tornado agresivo y los ha obligado a salir a la defensiva. El Ministerio de Salud ha insistido en que no todas las muertes ocurridas en La Guajira se deben a la desnutrición. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), por su parte, después de que el presidente Juan Manuel Santos ofreciera un simbólico reconocimiento de culpa al decir que algunos de los niños que murieron estaban al

⁷⁰ Publicado en: El periódico El Espectador. Bogotá. Febrero 11 de 2016. <http://www.elespectador.com/opinión/editorial/estan-muriendo-los-niños-quajira-artículo-616011>. Última visita 28 de octubre de 2016 10:00 a.m.

cuidado de ese instituto, salió a aclarar que “los niños que murieron el año pasado en La Guajira no estaban bajo protección del ICBF”, sino que fueron atendidos de paso. ¿Cuál es la utilidad de esos debates? El centro del asunto no se soluciona respondiendo a fragmentos incendiarios de la opinión pública. Más allá de las responsabilidades — que deberán definirse cuando sea el momento adecuado—, lo que se necesita son muestras claras de las acciones de choque que se están adoptando.

La mesa de diálogo sobre La Guajira, liderada por el presidente Santos, aunque tardía, es un buen primer paso. La situación no es sencilla. La sequía, el cierre de la frontera con Venezuela, la desigualdad en la zona y los choques culturales de un Estado que no ha podido aprender a conversar con las etnias indígenas, son obstáculos para solucionar el problema. El Gobierno anunció la entrega de 98 pozos de agua potable en la zona. Bien, pero la población sigue sufriendo. ¿Qué se va a hacer con la corrupción, ampliamente denunciada por el propio ICBF, que sigue causando estragos en La Guajira y en el resto del país? Porque ese es el otro tema: la tragedia no se limita a La Guajira. La Sociedad Colombiana de Pediatría, por ejemplo, le recordó al Ejecutivo que el último Boletín Epidemiológico del Instituto Nacional de Salud, para 2014, registró en todo el país 299 muertes de niños menores de cinco años por diferentes patologías, pero que presentaban también desnutrición en algunos de sus diagnósticos. Aun si la causa principal no es la desnutrición, evidentemente hay una situación preocupante que está pidiendo acciones a gritos.

Se habla mucho de aprovechar el posconflicto para construir un nuevo país. Esta es una prueba de fuego para que el Estado colombiano demuestre que puede existir una Colombia sin hambre y, sobre todo, sin muertes prevenibles.

4.1. PRUEBA ESCRITA PARA EL DIAGNÓSTICO

De acuerdo con la lectura anterior, seleccione UNA respuesta correcta para cada una de las siguientes preguntas y al revé de la hoja escriba brevemente la razón por la cual escogió esta opción y no las demás.

1. El tema principal al que hace alusión el texto anterior es:
 - a. La desnutrición y muerte de los niños en la Guajira
 - b. La corrupción que hay en la clase política del país
 - c. La irresponsabilidad del ICBF frente a la crisis de la Guajira
 - d. Las promesas sin cumplir del presidente Juan Manuel Santos

2. La idea principal del párrafo 2 es:
- a. La situación de la Guajira no ha cambiado a pesar de las denuncias de sus habitantes
 - b. Los escasos de agua es la que está exterminando a los niños de la Guajira
 - c. Los líderes de la etnia Wayuu son los más afectados por el abandono del gobierno.
 - d. Las autoridades de la Guajira se sienten impotentes ante la crisis humanitaria
3. En la frase “La situación es inaceptable y requiere de un actuar contundente por parte de las autoridades” la palabra subrayada se podría reemplazar sin cambiar el sentido de la oración por el término:
- a. Desesperado
 - b. Decisivo
 - c. violento
 - d. improvisado
4. Se puede inferir que la intención que tiene el autor al elaborar este texto es la de:
- a. Denunciar ante las autoridades
 - b. Recrear a los lectores del periódico
 - c. Informar al pueblo colombiano
 - d. Describir acontecimientos ordenados
5. A partir del título del texto ¿Por qué están muriendo los niños en la Guajira? Se podría afirmar que el texto tiene un carácter:
- a. Social
 - b. Económico
 - c. Cultural
 - d. Histórico

6. El texto afirma en el párrafo 2 que: *“La situación en realidad en La Guajira no ha cambiado, como lo hemos venido reportando desde hace más de cuatro años. La problemática de la desnutrición está exterminando nuestra niñez”*. De acuerdo con esta afirmación se puede inferir que la situación en la Guajira no ha mejorado desde hace varios años porque:
- a. Los nativos no se capacitan en alimentación saludable
 - b. Los periodistas no realizan especiales informativos sobre la Guajira
 - c. El Estado Colombiano no ofrece soluciones de fondo al problema
 - d. Los colombianos no aportamos ningún tipo ayuda humanitaria
7. Teniendo en cuenta la pregunta planteada en el párrafo 1 *¿Cómo es posible que, pese a las alertas y al aparente compromiso del Estado Colombiano, los niños en la Guajira y en el resto del País sigan falleciendo por desnutrición y otras causas asociadas a la corrupción?* responda: ¿Cuál cree que es el sentimiento que motiva al autor al escribir este texto?
- a. Orgullo
 - b. Indignación
 - c. Amor
 - d. Resignación
8. ¿Cómo pueden considerarse las medidas adoptadas por el Gobierno del presidente Juan Manuel Santos con respecto a la crisis humanitaria de la Guajira?
- a. Imprudentes
 - b. Insuficientes
 - c. Inadecuadas
 - d. Innecesarias
9. ¿Qué actitud ciudadana busca propiciar el autor a través de este texto?
- a. Pánico por la terrible situación en la Guajira

- b. Inconformidad con los políticos del país
- c. Reconocimiento hacia su escrito y su trabajo
- d. Responsabilidad social en nuestro país.

10. El autor en el párrafo 4 afirma que existe un problema más grave que la desnutrición, y que no sólo se vive en la Guajira, sino en otras regiones del país y es la “corrupción”. Con respecto a esta afirmación, manifiesto estar:

- a. De acuerdo ya que gran parte de los recursos destinados para los niños se los roban los políticos corruptos.
- b. De acuerdo ya que el problema de la desnutrición en la Guajira no es verdaderamente importante para el país.
- c. En desacuerdo ya que en este país se respetan y garantizan los derechos de los niños y las niñas.
- d. En desacuerdo porque el problema más grave que hay en nuestro país si es la desnutrición en los niños de la Guajira.

4.2. DESCRIPCIÓN DE LA APLICACIÓN DE LA PRUEBA DIAGNÓSTICA

La prueba fue desarrollada durante la clase de Ciencias Sociales por un periodo de tiempo aproximado de una hora y diez minutos, con los estudiantes de sexto y noveno grado del Colegio Eliseo Pinilla Rueda Sede L Aguafría.

Esta prueba inicialmente fue elaborada con preguntas abiertas y aplicada a los estudiantes, sin embargo, se encontraron algunas dificultades por el nivel de dificultad de la prueba, observando que algunos ítems fueron de difícil comprensión y por esa razón no fueron respondidas, por lo anterior se realizaron algunas modificaciones, estableciendo que la prueba fuera de fácil comprensión para los estudiantes de ambos grados y que fuera respondida en su totalidad.

4.2.1 Tabla de codificación. Para el mejor manejo de los datos se elaboró una tabla de codificación adjudicado un número que consta de tres cifras a cada uno de los participantes, la primera que corresponde al grado que cursa cada estudiante y las dos siguientes que corresponden al número de la lista, quedando estipulados de la siguiente manera:

Tabla 6. Estudiantes de sexto intervenidos

ESTUDIANTES SEXTO GRADO	CÓDIGO
YAB	601
DSC	602
LFG	603
YMR	604
CAR	605
EJA	606
UFR	607

Tabla 7. Estudiantes de noveno intervenidos

ESTUDIANTES NOVENO GRADO	CÓDIGO
AGM	901
KYJ	902
PAR	903
JDS	904
EAS	905
JMS	906
MJO	907

4.3. INTERPRETACIÓN DEL CUESTIONARIO Y SUS OPCIONES DE RESPUESTA:

Tabla 8. Interpretación del cuestionario y sus opciones de respuesta

Ítem	Opción a	Opción b	Opción c	Opción d
1	Es considerada la respuesta correcta, teniendo en cuenta que cada uno de los párrafos que componen el texto menciona el tema e informa sobre los hechos que tienen que ver con esta problemática, de la misma forma lo hace el título. Encontrar la relación entre estos elementos permite	No es correcta, pues si bien esta afirmación se menciona en algunos párrafos no se desarrolla como tema central del texto y la información que el texto ofrece sobre la misma es reducida.	No es correcta pues sólo es una frase que se menciona en un párrafo del texto y sobre ella no hay ampliación de la información y no se retoma en ningún otro párrafo del texto.	No es correcta pues este tema no está explícito en el texto y de manera implícita podría asumirse como una postura sobre la crisis mencionada y no como el tema central.

	comprender la idea principal.			
2	Es la respuesta correcta ya que al iniciar el párrafo se plantea como una afirmación y posteriormente se explica a partir de una serie de datos e informaciones que la sustentan.	No es correcta pues es una afirmación empleada para sustentar la primera idea del párrafo.	No es correcta pues es una afirmación empleada para sustentar la primera idea del párrafo.	No es correcta pues es una afirmación empleada para sustentar la primera idea del párrafo.
3	No es la correcta ya que el término "desesperado" no es un sinónimo de la palabra contundente y de ser usado cambiaría el sentido de la afirmación.	Es la correcta porque el término "Decisivo" es un sinónimo del término contundente y hace referencia a que esta situación en la Guajira necesita de acciones determinantes	No es la correcta ya que el término "violento" no es un sinónimo de la palabra contundente y de ser usado cambiaría el sentido de la afirmación.	No es la correcta ya que el término "Improvisado" no es un sinónimo de la palabra contundente y de ser usado cambiaría el sentido de la afirmación.

		por parte de las autoridades para poderlas solucionar.		
4	Es incorrecta ya que el texto es de carácter informativo y no realiza denuncia formal sobre el tema.	Es incorrecta pues el texto es informativo y en ningún momento propone un tema de recreativo para los lectores.	Es correcta, ya que es un texto informativo y es del interés del pueblo colombiano.	Es incorrecta porque el texto no narra acontecimientos en orden cronológico, aunque se apoya en algunos datos concretos para exponer una problemática social.
5	Es incorrecta ya que el título no hace referencia expresamente de una problemática económica, aunque sus causas si tengan mucho que ver con el manejo de recursos económicos.	Es correcta ya que el título hace referencia a la problemática que afronta toda una comunidad a causa de una serie de problemas que involucran diversas instituciones y personas del Estado Colombiano.	Es incorrecta ya que el énfasis del título de la noticia es de tipo cultural, aunque algunos factores culturales pueden tener repercusiones en la crisis de la Guajira.	Es incorrecta porque el título del texto no hace referencia a un escrito histórico.

6	Es incorrecta ya que la problemática va más allá de la capacitación sobre alimentación saludable,	Es incorrecta ya que la única responsabilidad que existe no la tienen los medios de comunicación colombianos.	Es correcta pues el texto explica que el Estado Colombiano tiene abandonada a la región y la inversión social no es suficiente para suplir las necesidades alimentarias y sanitarias de la comunidad Guajira.	Es incorrecta pues las ayudas humanitarias han existido durante mucho tiempo sin embargo no es esta la solución para el problema de la desnutrición.
7	Es incorrecta ya que el orgullo implica sentimiento de satisfacción y este no es el caso.	Es correcta ya que el sentimiento reflejado por el autor en la frase inicial demuestra enfado por un acto que se considera injusto, ofensivo o perjudicial.	Es incorrecta ya que la pregunta no sugiere expresiones de afecto ni cariño.	Es incorrecta ya que el autor a través de la pregunta no manifiesta aceptación o conformidad respecto a la situación de perjuicio que se vive en la Guajira.

8	Es incorrecta pues las medidas adoptadas por el presidente son producto de la reflexión y la pertinencia a las necesidades de la comunidad Guajira, por ello no son imprudentes.	Es correcta porque si bien el presidente Juan Manuel Santos hace esfuerzos por contribuir a la solución de esta crisis, las medidas adoptadas no son suficientes para el gran número de necesidades del departamento en materia de agua y alimentos.	Es incorrecta por que la exploración de pozos profundos es una medida pertinente y adecuada, sin embargo, no es la única solución que se requiere para superar esta crisis,	Es incorrecta, pues la necesidad del agua potable es bien notoria en la Guajira, de este modo las medidas no son innecesarias.
9	Es incorrecta ya que el pánico es una actitud no positiva y no contribuye en la solución del problema.	Es incorrecta ya que la actitud de inconformismo no es determinante a la hora de buscar soluciones para este conflicto social.	Es incorrecta ya que, si bien el autor busca realizar un trabajo periodístico excelente, esa no es su prioridad con la elaboración de una noticia social.	Es correcta ya que como ciudadano del país lo que debe alentar este tipo de escritos es una actitud de corresponsabilidad social manifiesta por encima de las otras opciones de respuesta.

10	Es correcta ya que da un argumento coherente con las ideas expuestas en el texto y con la realidad que vive nuestro país.	Es incorrecta ya que aunque manifiesta estar de acuerdo el argumento que propone no corresponde a la realidad	Es incorrecta ya que manifiesta estar en desacuerdo aduciendo que en Colombia se respetan los derechos humanos cuando esto no corresponde a la realidad nacional ni a lo expuesto en el texto.	Es incorrecta ya que manifiesta desacuerdo por considerar que la desnutrición es el problema más grave del país, lo cual no corresponde a la realidad nacional, ni a lo expuesto en el texto,
----	---	---	--	---

Para organizar los datos obtenidos del diagnóstico se diseñó una matriz de valoración en Excel y en ella se consignaron las apreciaciones personales que hizo el docente sobre cada uno de los participantes, su actitud frente al desarrollo de la prueba y se narró de manera literal la argumentación que cada participante dio respecto a la selección de sus respuestas. De esta manera se hizo una interpretación sobre los datos recolectados y se realizó la identificación de aquellas dificultades y fortalezas que poseen los estudiantes en los niveles de lectura y las posibles razones para que los participantes lograran tal nivel de comprensión. El acceso a estos datos permitió generalizar algunos aspectos relevantes para la investigación, los cuales se propusieron como categorías y subcategorías de análisis.

La conceptualización de dichas categorías se relacionó en una matriz categorial que facilitó el proceso de análisis y la selección de los posibles aspectos en los que enfocó la intervención para mejorar y potencializar el nivel de lectura crítica que poseen los participantes investigados y que se encuentra en carpeta anexa en medio magnético.

MATRIZ CATEGORIAL

Tabla 9. MATRIZ CATEGORIAL DE ANÁLISIS DIAGNÓSTICO

MATRIZ CATEGORIAL PARA EL ANÁLISIS DIAGNÓSTICO			
CATEGORIAS	CONCEPTUALIZACIÓN	SUBCATEGORÍAS	CONCEPTUALIZACIÓN
LITERAL	Hace referencia a la comprensión de todo aquello que el autor comunica de forma explícita a través de un texto.	Comprensión Global del Texto	Se refiere a la construcción de una interpretación general de lo que expresa el texto, aun cuando esta no sea tan profunda, si debe estar determinada por lo que afirma el autor.
		Comprensión de los párrafos del texto	
		Comprensión de las palabras del texto	Se refiere a la interpretación de oraciones, identificando de qué o de quién habla

			cada oración, sus partes, descomponiendo y reordenando el párrafo, haciendo el análisis de matices e intencionalidades que el autor pueda darle a cada uno de ellos, el contexto en el que se encuentran, y las relaciones que se pueden establecer entre ellos. Hace alusión a la comprensión de términos o expresiones definiendo su significado, reemplazándolo por sinónimos o antónimos, identificando su familia de palabras, reconociendo su
--	--	--	--

			uso en contextos diferentes.
INFERENCIAL	Hace referencia a la capacidad que posee el lector para entender las ideas que el autor del texto quiere comunicar sin explicitarlas en el mismo.	Intención del Autor (Propósito del texto)	Hace referencia a la habilidad para identificar con claridad la intención del autor al producir este texto. Hace alusión a la habilidad para realizar hipótesis a partir de algunos elementos explícitos en el texto como son: título, gráficos, introducción entre otros. Se refiere a la habilidad para establecer relaciones entre los elementos explícitos e implícitos del texto y para reconocer otros elementos ocultos e implícitos en él. Se enfoca en la habilidad que tiene
		Producción de Hipótesis	
		Comparación Intra textual	
		Intención del autor	

			el lector para reconocer los diversos puntos de vista del autor, así como los valores, sentimientos e ideologías que lo mueven para la construcción de este discurso.
CRITICA/ VALORATIVA	Hace referencia a valorar, proyectar, argumentar y juzgar lo que el autor propone explícito e implícito en el texto. Estos juicios deben estar soportados en los elementos presentes en el texto.	Reflexión crítica	Hace referencia a la destreza que el lector tiene para examinar y problematizar la información textual.
		Planteamiento de Interrogantes	Hace referencia a la capacidad que tiene el lector para interrogar el texto y crear interpretaciones abriendo espacio para validar las diversas perspectivas que el texto abre a los lectores.

		Posturas personales	Alude la capacidad que tiene el lector para manifestar su opinión sobre los planteamientos expuestos, dando claridad sobre los razonamientos compartidos y los no compartidos.
MOTIVACIÓN	Hace referencia a las actitudes que posee el lector frente a la lectura y al aprendizaje.	Actitudes positivas	Manifestaciones de atención, concentración, alegría e interés
		Actitudes Negativas	Apatía, pereza, desgano y desconcentración
REFLEXIÓN	Comprende una serie de actitudes del lector que le implican pensar con detenimiento sobre los asuntos planteados teniendo en cuenta todas las opciones posibles (argumentos de los otros) para no tomar decisiones sesgadas y equivocadas.	Actitud Reflexiva	Tiempo para lograr dar peso a todas las opciones posibles, determinando relación de importancia, pertinencia y eficacia en la tarea de seleccionar o decidir.

		Actitud Impulsiva	Impulso por hacer válido el punto de vista subjetivo sin tener en cuenta otras opciones, tomando decisiones rápidas y en ocasiones equivocadas al no dar crédito a otras posibilidades.
--	--	-------------------	---

Posterior al análisis se pueden definir aquellas habilidades de lectura crítica en las que se requiere un trabajo de mediación a través de la implementación de una secuencia didáctica.

4.4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

El análisis del diagnóstico permite identificar algunas fortalezas de los estudiantes en términos de comprensión lectora específicamente en el nivel literal, como la habilidad para identificar la idea principal en un texto mediante el uso de diversas estrategias dentro de las que se destacan: el reconocimiento de la idea que aparece con mayor frecuencia en los párrafos que componen el texto y la relación del título con las ideas que se repiten en los párrafos.

Por otra parte, se evidencia en la mayor parte de los estudiantes participantes la dificultad para reconocer la idea principal de un párrafo, al carecer de estrategias específicas que les permitan distinguir entre elementos generadores de ideas y elementos que complementan, explican, cuestionan o profundizan estas grandes ideas, este hallazgo se convierte en un punto de partida importante para trabajar desde la estrategia pedagógica de la secuencia didáctica.

Otro aspecto que se analizó es la dificultad que poseen los estudiantes de sexto grado en mayor medida que los estudiantes de noveno para realizar la interpretación adecuada de los términos del texto. Los jóvenes a través de la prueba diagnóstica demuestran poseer un léxico limitado, sobre todo, en lo que tiene que ver con términos empleados frecuentemente en las noticias tanto televisivas como de prensa escrita. Esta dificultad es un factor determinante al momento de hacer la lectura literal de un texto, lo que permite concluir que, si no se logra avanzar en este nivel será mucho más difícil lograr la elaboración de inferencias y de juicios críticos. Por esta razón, se requiere equipar a los estudiantes de los dos grados con estrategias que le permitan no sólo ampliar su vocabulario sino, de explorar la capacidad inferencial para poder dar diversos significados y usos a los términos y expresiones que se hallan en un texto y en un contexto.

La motivación constituye otro eslabón en el proceso de comprensión lectora ya que en el análisis, se pueden establecer algunas relaciones entre los estudiantes desmotivados y desatentos frente a los ejercicios lectores y sus constantes desaciertos en la aplicación de la prueba, y por el contrario el buen desempeño de aquellos que se mostraron receptivos, motivados e interesados.

En el nivel inferencial los estudiantes no muestran resultados homogéneos, sin embargo, se puede observar que la mayor parte de los estudiantes logran realizar inferencias sencillas que no requieren de mayor profundidad sobre los elementos implícitos en el texto. Por otra parte, se observa dificultad en los estudiantes para establecer relaciones entre texto y contexto y de esta manera, no logran emitir hipótesis, deducciones e inferencias más complejas. Es así como los estudiantes afirman haber seleccionado opciones “por descarte”, porque “les sonaba” o simplemente porque “sí” es decir sin justificación argumentada; cabe anotar que, parte de la dificultad que los niños del grado sexto poseen para realizar inferencias adecuadas se deriva de la escases de vocabulario, lo que se evidencia en que los estudiantes afirman haber seleccionado respuestas sin saber lo que las opciones de respuesta significaban.

La mala interpretación de las preguntas, también hizo que algunos pocos estudiantes del grado sexto y otros en mayor cantidad de noveno, respondieran sin tener claridad de lo que la pregunta les solicitaba, por ende, seleccionaron la respuesta equivocada. Es de resaltar que, este último hallazgo no permite llegar a determinar si el estudiante tiene o no la habilidad por la cual se indagaba.

En el diagnóstico surgió una categoría emergente que se evidencia en algunos estudiantes del grado sexto e igualmente en los de grado noveno y hace referencia a la reflexividad con la que los estudiantes responden a las preguntas formuladas. Si bien una gran parte de los jóvenes se tomó todo el tiempo destinado para desarrollar la prueba, hubo otros en bajo porcentaje que respondieron en menos de la mitad del tiempo que se había destinado para responder el cuestionario. Adicional a ello se encuentran respuestas sin justificar aun cuando puedan ser la opción correcta y también se reconoce la impulsividad para interpretar ligeramente las preguntas descuidando detalles que pueden ser claves al momento de escoger la respuesta. En este orden de ideas, en la secuencia didáctica deben fortalecerse las competencias literales lo que facilita en gran medida la comprensión inferencial del texto. Es fundamental que en este aspecto los estudiantes inicien identificando algunas estrategias que les permitan establecer relaciones entre lo explícito y lo implícito, a su vez enseñarle al estudiante a navegar en el mundo del autor del texto y en su psicología para poder hacer inferencias de orden superior.

En el nivel crítico intertextual los resultados mostraron unos estudiantes de sexto grado, bastante descontextualizados de la realidad que vive el país, contrario a lo que se observa en el grado noveno en donde los jóvenes tienen una mejor percepción de lo que los rodea; sin embargo, son notorias las debilidades en ambos grados en lo que tiene que ver con problematizar la información que propone el texto, reconociendo la visión que el autor promueve desde el mismo.

En el último, la mayor parte de los estudiantes manifiesta acuerdo o desacuerdo por los planteamientos del autor, sin embargo, este razonamiento en casi todos los

casos obedece a una relación establecida entre los saberes previos y el asunto que encierra la pregunta, más que a una verdadera argumentación. Es necesario para llevar a los jóvenes hacia una lectura crítica de calidad, reforzar las estrategias que les permiten revisar la veracidad del contenido, examinar la información y las fuentes, interrogar al texto sobre aspectos que no sean evidentes para extrapolar ideas que le permitan hacer una adecuada y sobre todo fiel lectura del texto para poder opinar, debatir y argumentar sobre él.

5. SECUENCIA DIDÁCTICA

La intervención pedagógica se desarrolló en el Colegio Eliseo Pinilla Rueda Sede L Aguafría del Municipio de Villanueva, con catorce estudiantes de los grados sexto y noveno de la post primaria rural. La finalidad de la secuencia didáctica es la de promover habilidades de lectura en los distintos niveles de lectura en los distintos niveles (literal, inferencial y crítico-valorativo) para realizar un análisis crítico sobre el conflicto social colombiano.

Para la formulación de la secuencia didáctica se tiene como referente teórico a Ángel Díaz Barriga⁷¹, quien propone la siguiente estructura para su desarrollo:

Tabla 10. Orientaciones indicativas para la construcción de

una secuencia didáctica

Unidad temática o ubicación del programa dentro del curso general:

Finalidad, propósitos u objetivos:

Duración de la secuencia y número de sesiones previstas:

Asignatura:

Unidad temática o ubicación del programa dentro del curso general:

Tema general:

Contenidos:

Orientaciones generales para la evaluación: estructura y criterios de valoración del portafolio de evidencias; lineamiento para la resolución y uso de los exámenes:

Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje

⁷¹ DIAZ BARRIGA, Ángel. Secuencias de Aprendizaje, ¿Un problema de enfoque de competencias o un recuento con perspectivas didácticas? UNAM. México 2013. p. 20

Evidencias de aprendizaje (En su caso evidencias del problema o proyecto, evidencias que se integran a portafolio)

Recursos: bibliográficos; hemerográficos y cibergráficos

Línea de Secuencias didácticas

Actividades de apertura:

Actividades de desarrollo:

Actividades de Cierre:

Fuente: Ángel Díaz Barriga

1. **Aspectos Formales:** Para iniciar la secuencia es necesario establecer formalmente los criterios para el aprendizaje, para ello se tiene en cuenta el plan de estudios del grado y la asignatura a la que corresponde la secuencia, denominando la unidad de aprendizaje que se va a trabajar, los contenidos que se van a abordar y los propósitos de aprendizaje.
2. **Actividades de Apertura:** Mediante las cuales los estudiantes activan las nociones previas sobre el tema, vinculándola con situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de lograr aprendizajes significativos.
3. **Actividades de desarrollo:** Durante estas actividades se pretende que los estudiantes resignifiquen sus concepciones, favorezcan la interacción con los estudiantes con nuevas informaciones y adquieran nuevos conocimientos.
4. **Actividades de cierre:** Son las actividades de síntesis del proceso de aprendizaje, se busca la reelaboración de conceptos que existían, posibilita la evaluación del proceso y la retroalimentación del mismo, tanto para el estudiante como para el docente.

Tabla 11. Propuesta de Intervención Pedagógica

TÍTULO: EL CONFLICTO SOCIAL COLOMBIANO: UNA REALIDAD QUE PUEDE LEERSE DE DIVERSAS MANERAS.				
OBJETIVO GENERAL: Fomentar la lectura crítica a partir de ejercicios de literalidad, inferencia y análisis crítico de algunos textos relacionados con el conflicto social colombiano.				
ESTÁNDARES: -Ciencias Sociales: Identifico algunas situaciones de conflicto que han sucedido en nuestro país y la forma como están influyen en la sociedad. -Pensamiento Ciudadano: Reconozco las necesidades o los puntos de vista de personas o grupos de personas en una situación de conflicto en la que no estoy involucrado. -Lenguaje: Comprendo e interpreto distintos tipos de texto para establecer relaciones internas y su clasificación dentro de una tipología textual.				
SESION	TITULO	OBJETIVO ESPECIFICO	ACTIVIDAD GENERAL	FECHA
1	LA REALIDAD DE UN PAÍS CONTADA POR SUS NIÑOS	Promover las habilidades de lectura relacionadas con la identificación de elementos explícitos e implícitos del texto, formulación de hipótesis y anticipaciones del contenido del texto y contrastar información para desentrañar mensajes ocultos en el texto.	Lectura del afiche promocional de la película Pequeñas Voces (texto eje de la secuencia didáctica) y contraste con el tráiler de la misma, con el propósito de realizar una introducción al tema del conflicto social en Colombia.	Octubre 6 de 2018
2	EL CONFLICTO ARMADO, UNA REALIDAD QUE AFECTA SIGNIFICATIVAMENTE A LOS NIÑOS YA LOS JÓVENES DEL PAÍS.	Promover habilidades de lectura relacionadas con la identificación de los elementos explícitos del texto y la comprensión de términos, formulación y comprobación de hipótesis y comparación de textos con situaciones de la vida cotidiana.	Comprensión de términos relacionados con el conflicto social colombiano y en especial con el conflicto armado. Análisis del primer capítulo de la película Pequeñas Voces para establecer relaciones con las situaciones de la vida cotidiana de la sociedad colombiana para iniciar con la formación de un punto de vista respecto al texto.	Octubre 11 de 2018
3	CONFLICTO SOCIAL COMO CAUSA Y CONSECUENCIA DEL CONFLICTO ARMADO	Promover habilidades de lectura relacionadas con identificación de elementos explícitos, comprensión del vocabulario, producción de hipótesis y contrastación de la información presente en el texto para desentrañar	Análisis del segundo capítulo de la película pequeñas voces, identificando en los términos su sentido connotativo y denotativo para comprender el texto. Del mismo modo se proponen actividades para que los estudiantes	Octubre 13 de 2017

		los mensajes ocultos que permiten al lector formarse un punto de vista propio sobre el tema,	elaboren hipótesis y debaten sobre la relación que hay entre el conflicto armado y el conflicto social en Colombia.	
4	LA VIOLENCIA, ARMA PODEROSA QUE LASTIMA LA SOCIEDAD COLOMBIANA DEJA HERIDAS DIFÍCILES DE SANAR.	Promover habilidades de lectura relacionadas con la identificación de elementos explícitos e implícitos del texto, comprensión de los términos que conforman un texto, elaboración de inferencias a partir de algunos elementos gráficos presentes en el texto, proponer puntos de vista personales sobre el tema del texto.	Los estudiantes observarán el tercer capítulo de la película Pequeñas voces para comprender sus elementos y términos, a través de la interrogación sobre elementos claves presentes en algunas escenas elaborar inferencias respecto a la violencia que se vive en Colombia, finalmente desarrollo de una reflexión sobre la contribución que hace la violencia a la crisis social del país y proposición de alternativas de solución para evitar la violencia en Colombia.	Octubre 18 de 2017
5	EL ÉXODO DE MUCHAS FAMILIAS DESPLAZADAS POR LA VIOLENCIA AGUDIZA LA CRISIS SOCIAL COLOMBIANA	Fomentar las habilidades de la lectura relacionadas con la identificación de los elementos explícitos e implícitos del texto, así como los términos del mismo.	En esta sesión los estudiantes confrontan una noticia relacionada con el tema del desplazamiento con el quinto capítulo de la película Pequeñas Voces para establecer similitudes y diferencias entre los dos textos, finalmente los estudiantes elaboran una carta a un desplazado manifestando su punto de vista frente al desplazamiento forzoso	Octubre 20 de 2017
6	LAS MINAS ANTIPERSONAS MUTILAN LOS CUERPOS Y LAS ALMAS DE LOS COLOMBIANOS	Fomentar las habilidades de lectura relacionadas con la identificación de elementos explícitos, así como la comprensión de los términos presentes en el texto, identificación de la intención del autor del texto, realización de inferencias a partir de elementos implícitos, reconocimiento de posturas diversas sobre el mismo hecho.	Los estudiantes en esta sesión observan el capítulo número cinco de la película pequeñas voces, y realizan un contraste entre el video, una noticia y un testimonio sobre el tema de las minas antipersonas para poder realizar ejercicios literales inferenciales y finalmente formar un punto de vista respecto a este flagelo.	Octubre 25 de 2017

7	LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES COLOMBIANOS QUIEREN CONOCER LA PAZ	Fomentar las habilidades de lectura relacionadas con la identificación de elementos explícitos y términos presentes en un texto, realización de inferencias reconociendo las intenciones del autor al crear esta película y finalmente la emisión de juicios respecto al texto, argumentando sus opiniones.	En esta sesión se observa el capítulo final de la película Pequeñas voces, a su vez se desarrollan actividades de comprensión y análisis de términos, se elaboran algunas preguntas para desentrañar la intención que tiene el creador de la película al elaborarla y finalmente se desarrolla un ejercicio escrito mediante el cual los estudiantes logran emitir juicios respecto a un texto, argumentando sus opiniones.	Octubre 27 de 2017
PRUEBA FINAL	PRUEBA ESCRITA	Identificar el nivel de lectura alcanzado por los estudiantes después de la intervención pedagógica y reconocer la pertinencia de la secuencia en el fortalecimiento de la lectura crítica en el área de Ciencias Sociales.	Se desarrolla una prueba escrita con 10 ítems con pregunta cerrada y cuatro opciones de respuesta con selección múltiple.	Noviembre 3 de 2017.

5.1. ANÁLISIS DE LAS SESIONES DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

Tabla 12. Análisis de la sesión 1

SESIÓN No 1	
Título: La historia de un país contada por los niños	
Objetivo: Fomentar la lectura crítica a partir de ejercicios de literalidad, inferencia y análisis crítico de textos continuos y discontinuos relacionados con el conflicto social colombiano	
Colegio Eliseo Pinilla Rueda Sede L Aguafría	Grados: sexto y noveno

APERTURA

CATEGORÍA: MOTIVACIÓN

SUBCATEGORIA: Actitud frente al aprendizaje

DESCRIPTOR: La docente explica brevemente el objetivo de la actividad que va a desarrollar, enfocada principalmente en la lectura del afiche promocional de la película "pequeñas Voces". Mediante una invitación verbal solicita a los estudiantes participar activamente de la clase.

ANÁLISIS: La docente inició la clase empleando una de las estrategias, del Doctor Fabio Jurado⁷², para motivar al estudiante en el proceso de lectura, la cual consistió en dar a conocer las oportunidades de aprendizaje que puede tener el individuo en el proceso lector. De acuerdo con los registros del diario de campo, la docente comunicó los objetivos de la sesión de aprendizaje y los estudiantes se observaron atentos, receptivos y disciplinados lo que se considera una respuesta favorable a la invitación hecha por la docente para aprender. Para las próximas sesiones de aprendizaje se debe realizar una motivación específica en cada clase, que le permita al estudiante reconocer sus progresos, y las posibilidades de alcanzar nuevas perspectivas de aprendizaje.

CATEGORÍA: LECTURA LITERAL

SUBCATEGORÍA: Reconocimiento de los elementos explícitos del texto

DESCRIPTOR: En el primer ejercicio literal, los estudiantes observan el afiche y mencionan a manera de lluvia de ideas, los elementos o situaciones que pueden identificar (éstas se consignaron en el tablero). Los estudiantes responden: niños, guerrilla, hojas animales, helicópteros, paisaje, campo, flores, maíz, hojas, gato, perros, armas, hojas, letras, soldados, ropa, sombrero, gorras, uniforme, botas, misiles, amanecer, cielo, atardecer, chancas, sombrero, zapatos, gancho, moñitos, pasto, flores. Teniendo en cuenta que los estudiantes no comunican observaciones detalladas de los elementos observados, la docente se dispone a explicar la importancia de leer cada detalle de la ilustración, teniendo en cuenta que los detalles revisten importancia y tienen su propio significado.

⁷² JURADO, Fabio. La formación de lectores críticos desde el aula. Revista Iberoamericana de Educación. Publicada y editada por la OIE. No 46 enero – abril. Janeiro, 2008. ISSN- 10226508

Posteriormente la docente solicita a los estudiantes observar nuevamente el afiche para que en la pauta de trabajo detallen cada cosa observada. De esta manera los estudiantes escriben:

E903: El niño No 1 tiene tamaño mediano, color de pelo marrón, ropa de campesino y está feliz.

E907: Es niño No 2 es bajo con un sombrero vuetiao, la camiseta y el pantalón son naranja con azul, su pelo es negro, su rostro es redondo y está feliz.

E901: La niña No 3 es alta. E907dice: No, profe ella es pequeña. E901 Continúa; es de pelo rubio, tiene un vestido fucsia y tiene zapatos blancos. E905: es un niño alto, flaco de pelo crespo, tiene una gorra verde y en la gorra tiene una estrella.

Docente: ¿Ustedes saben que simboliza la estrella? Coro responde: No.

E905: Su uniforme es de color verde y tiene una corbata rosada.

Docente: Pregunta señalando el accesorio que el niño tiene en su cuello ¿Está será una corbata rosada?

E902: Es una corbata roja. E904: collar. E907: lazo. E905: camisilla. E907: una pañoleta. Docente: Confirma a los estudiantes que es una pañoleta y les resalta la importancia de hacer buenas observaciones e interpretaciones al leer, para no interpretar mal lo que se observa.

ANÁLISIS: En el ejercicio de lectura literal los estudiantes de los dos grados demostraron sus habilidades para identificar los elementos explícitos en el texto, sin embargo, inicialmente se fijaron solo en los elementos de mayor tamaño y descuidaron los detalles pequeños que pueden contener mensajes importantes para el texto. Se hizo necesario el acompañamiento de la docente a los estudiantes para realizar la descripción detallada de cada uno de elementos del afiche. De

acuerdo con lo expresado por Reuven Feuvrestein⁷³, las funciones cognitivas de los individuos en la fase de *input* o entrada pueden presentar algunas dificultades dentro de las que se destaca la percepción borrosa y confusa de un estímulo (texto), la cual consiste en la percepción incompleta o poco clara del mismo; la mediación pedagógica que debe hacerse para fortalecer esta función cognitiva, incluye la recopilación de la mayoría de datos presentes en el texto. Teniendo en cuenta lo anterior, a los estudiantes se les deberá orientar en la ejecución de una observación más detallada y consciente (no impulsiva), para desarrollar la capacidad de observación, que permita captar el texto con la mayoría de características cualitativas y cuantitativas posibles. Esto hará más completo y significativo el proceso de lectura literal.

CATEGORÍA: LECTURA LITERAL

SUBCATEGORÍA: Reconocimiento de los términos que conforman un texto.

DESCRIPTOR: En las instrucciones de la pauta de trabajo a los estudiantes se les pide describir los elementos naturales y los elementos artificiales presentes en el texto, actividad que, a los estudiantes del grado sexto específicamente, les genera confusión por no comprender el significado de estas palabras. El estudiante 601 se acerca a la docente y pregunta: *¿qué significa artificial?* Posteriormente el estudiante 604 pregunta: *¿qué diferencia hay entre artificial y natural?* Por esa razón la docente da algunos ejemplos para aclarar las dudas, de esta manera pueden continuar con la ejecución de la instrucción. En el transcurso del ejercicio el estudiante 607 dice: profe, ¿qué significa la palabra anhelo? y el estudiante 606 dice: ¿qué es una pañoleta? Preguntas a las que los estudiantes de noveno responden para aclarar el significado de estas palabras a sus compañeros.

ANÁLISIS: Algunos estudiantes del grado sexto demostraron dificultades en el manejo del vocabulario presente en la pauta de trabajo. Esta situación dificultó el

⁷³ FEUVRESTEIN, Reuven. Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva y el papel del mediador. Investigación Educativa, Vol. 12 No 22-221. Julio- diciembre 2008. ISSN_17285852 p.35

desarrollo del proceso lector ya que el reconocimiento de términos es otra habilidad importante de los estudiantes para el proceso de interpretación y comprensión textual; por ello se consideró necesario realizar una mediación pedagógica para facilitar el descubrimiento de los significados desconocidos para ellos. En las próximas sesiones de aprendizaje, se reforzará esta mediación, la cual estará enfocada principalmente hacia el reconocimiento de términos presentes en el texto y hacia la identificación de su respectivo significado; apoyados en estrategias sencillas como son: la sinonimia, las claves textuales, las raíces de las palabras y el significado por el contexto; de este modo se espera, que los estudiantes intervenidos puedan mejorar su desempeño en la lectura literal de los diversos textos que deban abordar en adelante.

FASE DE DESARROLLO

CATEGORÍA: LECTURA INFERENCIAL

SUB CATEGORIA: Formulación de hipótesis y anticipaciones del contenido.

DESCRIPTOR: En el proceso de lectura inferencial se orienta a los estudiantes (a través de la pauta de trabajo) para que observen detalladamente el tráiler de la película “Pequeñas voces”, lo comparen con el afiche, organicen algunos enunciados (eventos) siguiendo el orden cronológico en el que se desarrollaron en el video, elaboren preguntas al texto sobre aspectos que les han generado curiosidad y respondan algunas preguntas a los interrogantes planteados (hipótesis y anticipaciones). Los estudiantes se ejercitan en el desarrollo de habilidades inferenciales, formulando preguntas como:

E607: ¿El niño escondido detrás del árbol será el mismo del afiche?

E602: ¿Qué le pasó al papá de la niña?

E907: ¿Por qué el niño No 4 no podía dormir?

E902: ¿Los guerrilleros descubren al niño que estaba debajo de la cama?

E901: ¿En qué lugar quedaron los animales cuando los niños abandonaron el campo? y ¿La guerrilla es lo mismo que el ELN?

E604: ¿Por dónde estaban arriando las vacas?

E903: ¿Por qué cuando el niño se tira del helicóptero sale corriendo para donde está la señora?

En los interrogantes propuestos por la pauta de trabajo los estudiantes reaccionan y responden de la siguiente forma:

1. ¿Cuáles son los anhelos que puede tener el niño que porta el uniforme?

Los siete (7) niños de sexto y dos (2) de noveno manifiestan no estar seguros de lo que significa el término “anhelos”, por ello, la docente pide a los estudiantes que dicen conocer su significado, que lo compartan con sus compañeros, para construir entre todos, su significado.

E906: Deseo. E907: Algo que uno quiere. E901: Algo que uno quiere pero que no se consigue E904: Algo que uno quiere hacer a futuro.

2. ¿Qué edad pueden tener los niños del afiche?

E605: Los niños del cartel tienen en promedio diez años, porque se ven como muy viejos. E907: Los niños del cartel tienen entre 7 y 14 porque uno se ve grande y los otros más pequeños.

E603: Entre los 9 y los 10 porque todos se ven parejos como de la misma edad.

E602: Tienen 9 porque se divierten mucho.

E606: Entre 10 Y 13 por la estatura.

E601: Entre 8 y 10- No justifico la respuesta.

3. ¿Qué relaciones pueden existir entre los niños de la historia?

E902: Son amigos, porque se ve que no vivían en la misma casa.

E603: Son familiares porque se parecen físicamente mucho.

E904: Son familiares o conocidos.

E906: Tres de ellos son amigos y el de verde es desconocido.

E607: Son desconocidos.

E602: Podían ser del mismo pueblo y se enamoraron.

3. ¿Qué sentimientos muestran los papás de los niños que se observan en la película?

E607: Intranquilidad y miedo cuando llegan los paramilitares.

E602: El papá de las niñas se observa angustiado porque no sabe lo que pueda pasar.

E606: Yo creo que la mamá del niño está asustada porque como el niño ya está grande ella cree que la guerrilla en cualquier momento se lo va a llevar.

E902: Miedo porque creen que la guerrilla los va a matar.

ANÁLISIS:

En la etapa de desarrollo de esta sesión de aprendizaje se logró que los estudiantes elaboraran interrogantes cuestionando algunos aspectos del texto que, de alguna manera, les habían generado curiosidad o les suponían elementos ocultos; sin embargo, se pudo identificar el avance que tienen en este sentido los niños del grado noveno, ya que sus preguntas estuvieron orientadas a descubrir elementos claves para la comprensión del texto. Por el contrario, los estudiantes del grado sexto elaboraron preguntas superficiales que tienden a descifrar aspectos explícitos que no han sido percibidos correctamente. Por otra parte, la pauta sugiere a los estudiantes que respondan una serie de interrogantes relacionados con el texto, con

el propósito de anticipar el contenido de la película. Algunos de ellos respondieron acertadamente ya que se encaminaron sus hipótesis hacia el descubrimiento de elementos implícitos de la historia; otros respondieron de manera impulsiva, sin considerar mínimamente los elementos explícitos ya observados y hubo pocos casos de estudiantes que respondieron de forma breve sin justificar su respuesta. Partiendo de lo anterior, se puede afirmar que, en los grados sexto y noveno hay estudiantes que elaboran hipótesis apoyados en los elementos implícitos encontrados en el texto, así como en los presaberes y las experiencias que cada uno de ellos tiene; también hay una parte de la población estudiada (en menor proporción) que carece de esta habilidad. Esta situación exige a la docente investigadora, la formulación de una estrategia pedagógica específica que, provea a los estudiantes de las herramientas necesarias para reconocer los elementos implícitos del texto y a partir de ellos consolidar sus inferencias para interpretar mejor el texto.

La oportunidad de compartir las inferencias que se realizaron con todos los compañeros del grupo a partir de una plenaria se convirtió en una actividad bastante enriquecedora, ya que el compartir opiniones permitió que los estudiantes revisaran sus ideas, aclararan sus dudas, tomaran posturas y modificaran puntos de vista relacionados con el texto. Para una próxima sesión es necesario que el docente oriente a los estudiantes del grado sexto en la formulación de interrogantes e hipótesis que faciliten la comprensión real del texto ya sea en su totalidad en algún aspecto específico.

FASE DE CIERRE

CATEGORIA: LECTURA CRÍTICA

SUB CATEGORÍA: VALORACIÓN DEL TEXTO

DESCRIPTOR: En el ejercicio de lectura crítica los estudiantes realizaron una comparación entre algunas fotografías instantáneas extractadas del tráiler de la

película Pequeñas Voces, para identificar, pistas que permitan desentrañar mensajes ocultos en el texto. Durante el desarrollo de la actividad la docente percibió que algunos estudiantes tienen dificultades para poder ejecutar la instrucción, algunos se manifestaron inseguros, por esa razón, la docente realizó una comparación en el tablero a manera de ejemplo, enfatizando en la importancia de observar colores, formas y detalles, para establecer criterios que faciliten este proceso. Sin embargo, la mayoría de los estudiantes desarrollaron el ejercicio haciendo una lectura literal de las gráficas escribiendo los elementos explícitos que cambiaron de un cuadro al otro sin interpretar sus detalles. Los estudiantes respondieron: E901: “de lo bonito a lo malo, de lo blanco a lo negro, de la tristeza a la alegría.” E903: “Todo cambia porque va de la ciudad al campo.” E601: “bueno pues ahí yo veo que es como de día y en la última yo veo oscuridad.”

Por otra parte, hay algunos estudiantes de los dos grados (en menor proporción) que lograron desentrañar mensajes del texto a partir de la comparación entre los elementos gráficos. Ejemplo de ello: E602: *“pues que en las primeras tres, se ve como armonía, felicidad por sus colores claros y en la última se ve como terror, miedo, preocupación y esto se conoce por el color oscuro y la letra.”* E904: *“En la imagen 1 iba a pasar algo malo porque el color era negro y feo, en la 2 era una vida muy feliz en el campo llena de amor y alegría.”*

En actividad 10 de la pauta de trabajo, se les pide a los estudiantes evocar o recordar acontecimientos reales o ficticios que puedan estar relacionados con el tráiler o el afiche que están leyendo. Los estudiantes mencionan algunos programas de tv, los reportajes e incluso algunas situaciones personales vividas en donde se involucran agentes armados del conflicto en Colombia como la guerrilla, o el ejército:

E607: yo he visto “La niña” que es la historia de una niña Guerrillera. E907. La guerra entre Corea y Siria.” E607” La historia de cuatro caminos de un niño de dos años que lo rescataron porque lo habían secuestrado la mamá y el padrastro.” E903: “yo he escuchado sobre las tomas guerrilleras que hubo

en Galán el pueblo donde vive mi mamá”. E601: “Pasan por las noticias la historia de una niña Belsy, a ella la violaron, la enterraron viva, pero ella sobrevivió y se pudo escapar con otra mujer, embarazada, pero ella no resistió entonces se murió”. E902: “Yo recuerdo esta ilustración de cuando yo vivía en Galán si no que ellos no eran guerrilleros, sino que eran del ejército, recuerdo que ellos se instalaron al lado de mi casa y la de mi madrina.”

Los estudiantes al terminar el desarrollo de la pauta de trabajo están en capacidad de dar una opinión personal respecto a los niños víctimas de la violencia y expresan sus sentimientos así:

E601: Miedo porque o que les está pasando a estas personas también nos pueden pasar. E902: Yo pienso que es algo triste al ver que en nuestro país hay tanto sufrimiento y dolor contra los niños. E603: Yo pienso que cuando a un niño le violan se siente una tristeza. E604: Yo siento dolor tristeza, porque lo que les está pasando a estas personas también nos puede pasar a nosotros.

ANÁLISIS:

La etapa de cierre la sesión uno permite concluir que el ejercicio de comparar adquiere gran importancia en el proceso lector, ya que como lo afirma Feuvrestein⁷⁴, esta operación mental le implica al lector, ir más allá de sus experiencias meramente perceptivas y sacar deducciones lógicas que le permitan elaborar algunas hipótesis, relacionando la información que presenta el texto. Siendo este un proceso significativo para la lectura crítica se propone que en la próxima sesión de aprendizaje los estudiantes desarrollen ejercicios comparativos no sólo entre información presente en un mismo texto sino, entre un texto y otro para que el espectro de la lectura sea más amplio y les permita a los lectores, construir

⁷⁴ *Ibíd.*, p.90.

relaciones un poco más complejas sobre los textos leídos. Por otra parte, lograr que los estudiantes establezcan las relaciones entre lo que leen y lo que ellos viven o conocen (texto y contexto), es parte del proceso de lectura crítica que se desea desarrollar con esta sesión de aprendizaje, y que posibilita posteriormente el desarrollo del pensamiento reflexivo y autónomo respecto a lo leído; por ello este ejercicio en particular se convierte en una estrategia de lectura muy adecuada para desarrollar el proceso lector, porque permitió a los estudiantes acercarse al texto desde lo que ellos ya conocían y de esta manera, sintieron confianza para abordarlo e interpretarlo. Para próximas sesiones es fundamental trabajar esta estrategia de lectura. Finalmente, lograr que los estudiantes expresaran por escrito sus sentimientos respecto al tema del texto, implicó que los estudiantes de los dos grados dentro de su proceso de lectura crítica iniciaron la construcción de un punto de vista propio frente al texto, que compromete sus sensaciones, sus impresiones y principalmente sus sentimientos. En general la sesión de aprendizaje arrojó buenos resultados sobre los cuales se debe avanzar en el transcurso de la secuencia.

Tabla 13. Análisis de la sesión No 2.

SESIÓN No 2	
Título: El conflicto armado en Colombia, una realidad que afecta significativamente a los niños.	
Objetivo: Fomentar la lectura crítica a partir de ejercicios de literalidad, inferencia y análisis crítico de textos discontinuos relacionados con el conflicto social colombiano	
Colegio Eliseo Pinilla Rueda Sede L Aguafría	Grados: sexto y noveno

APERTURA

CATEGORÍA: Mediación Docente

SUBCATEGORÍA: Estrategia Pedagógica

DESCRIPTOR: La docente saludó a los estudiantes, les invitó a dar inicio a la segunda sesión de aprendizaje de la secuencia didáctica, indicó que en la primera parte de la clase se va a realizar un trabajo colaborativo con el propósito de compartir los saberes previos y a partir de ellos construir una base conceptual para abordar el tema del conflicto armado en Colombia. Para este fin distribuyó los estudiantes en cuatro grupos o mesas de trabajo, posteriormente realizó la presentación en Power Point sobre los aspectos más importantes de esta estrategia y se hizo la proyección de algunos videos cortos que sintetizan la esencia de esta forma de trabajo, ante los cuales los estudiantes demostraron atención e interés. En el desarrollo de las actividades en las mesas de trabajo, los estudiantes se distribuyeron los roles y participaron de la dinámica en el campo deportivo denominada “relevos de palabras”, enfrentando la tarea de definir adecuadamente cada término y de relacionarlo con las gráficas que proponía la pauta de trabajo.

ANÁLISIS:

Lev Vygotsky, ⁷⁵afirma que, el hecho de aprender es por naturaleza un fenómeno social, en el cual, la adquisición de un nuevo conocimiento es el resultado de la interacción de las personas que participan en su diálogo, teniendo como base esta premisa, en esta primera etapa de la sesión de aprendizaje, se notó que el trabajo colaborativo fue una estrategia pedagógica acertada, ya que su propósito principal fue el de llevar a los estudiantes a construir (en pequeños grupos) un nuevo aprendizaje partiendo de sus presaberes. Los estudiantes de los dos grados (sexto y noveno) se mostraron motivados e interesados en ejecutar cada actividad, se observaron más participativos, activos y alegres. Algunos factores como el juego, la competencia, la distribución de roles, el control del tiempo, la discusión en grupo, resultaron efectivos en la construcción de un contexto común para iniciar el abordaje del conflicto armado en Colombia. Por otra parte, como lo sostiene Johnson y

⁷⁵ Webmaestrocmf.com/portal/Vygotsky-y-la-toría-sociocultural-del-desarrollo-cognitivo/ Consultado por última vez en agosto 13 de 2018.

Johnson,⁷⁶ el trabajo colaborativo aumenta en el estudiante la seguridad en sí mismo, incentiva el desarrollo del pensamiento crítico, fortalece el sentimiento de solidaridad y el respeto por los otros, a la vez que, disminuye el sentimiento de aislamiento, de manera que esta estrategia, no sólo resultó favorable para el desarrollo cognitivo de los jóvenes, sino que facilitó el desarrollo de habilidades y destrezas sociales, sobre todo en aquellos que poco participan, incentivando su autonomía, autoconfianza y liderazgo.

CATEGORÍA: Lectura Literal

SUBCATEGORÍA: Comprensión de los términos que conforman un texto

DESCRIPTOR: En la actividad de exploración de presaberes, la docente les solicitó a los estudiantes participar en una dinámica denominada “relevos de palabras” en el campo deportivo de la sede. Cada grupo debió escribir el mayor número de palabras relacionadas con el conflicto armado colombiano, en el menor tiempo posible, realizando el relevo del lapicero con un compañero cada vez que escribían una palabra. Posteriormente pasaron al salón, el relator de cada equipo compartió su lista de palabras y definió los términos escritos para comprender su relación con el tema propuesto. Los estudiantes de los dos grados participaron espontáneamente y discutieron sobre el significado de las palabras, ampliaron sus conocimientos con la orientación de la docente, quien a partir de preguntas sencillas y de algunos ejemplos profundizó el significado de los términos en el contexto del conflicto colombiano y a su vez, permitió ampliar el campo semántico de cada uno de los términos mencionados. Llama la atención la intervención de algunos estudiantes al definir términos como es el caso de: E907: *“Minería: hace referencia a las minas antipersonales que instala la guerrilla.”* E907: *FARC: “Fuerzas Armadas de Colombia.”* E905: *“FARC: Fuerzas racistas de Colombia.”* E902:

⁷⁶ JONHSON, D Y JONHSON, R. Aprender juntos y solos. AIQUE, Cap. 1. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista. p.23.

“INDIFERENCIA: Personas que se consideran distintas a los demás.” E902: “VIOLACIÓN: Es cuando se llevan a un menor de edad y la abusan sexualmente.”

También se observa que hay estudiantes que exponen distintos puntos de vista sobre el mismo término y por ello se hace necesario que, el docente propicie la discusión para poder llegar a acuerdos sobre la definición que corresponde. Ejemplo de ello: E902: *“GUERRILLA.: Personas violentas que solo piensan en matar a la gente o herirla.”* E907: *“GUERRILLA: Hay guerrilleros que no son malos, porque son guerrilleros rasos, es decir que cogieron en las fincas y los llevaron a la fuerza.”* Docente: *“Entonces ¿cómo podemos definir el término Guerrilla?”* E907: *“Hay dos tipos de guerrilleros, los que quieren estar allá y los que no quieren, los que son reclutados.”*

ANÁLISIS:

Todos los grupos de trabajo incorporaron a su lista, términos válidos sobre conflicto armado, sin embargo, en el momento de expresar verbalmente su significado, surgieron casos específicos en los que se evidenció la dificultad en el desarrollo de esta tarea. Quintero Gallego⁷⁷ afirma al respecto que, muchos estudios coinciden en que una parte esencial para la comprensión, radica en el conocimiento del significado de las palabras, aunque también afirma que el conocimiento de los términos no garantiza la comprensión del texto. A partir de esta premisa, se puede afirmar que, es fundamental propiciar un espacio generoso en cada sesión de aprendizaje para la total comprensión de los términos que corresponden al texto y al contexto de la realidad objeto de estudio. Es de resaltar que, las variables que influyen para que los estudiantes adquieran términos nuevos y hagan buen uso de ellos son diversas, entre ellas están: la edad, las experiencias previas, las capacidades cognitivas, el entorno familiar, el nivel cultural propio y el de sus familias, entre otros, de ahí que el conocimiento del vocabulario como lo afirma

⁷⁷ QUINTERO GALLEGO, P. Un programa de intervención para la comprensión de textos. Desarrollo fase previa. Comunicación, lenguaje y educación. Madrid, 28. 1995. p. 77-90

Hernández Marín⁷⁸ se configure como uno de los indicadores más precisos y representativos de las diferencias individuales halladas en los estudiantes, por lo que se refiere a su desarrollo lingüístico.

En el marco de esta investigación la enseñanza del vocabulario se constituye como un aprendizaje básico y fundamental sobre el cual se establecerán las bases de la comprensión del conflicto social colombiano, por esa razón es necesario enfocar estrategias pedagógicas hacia el abordaje de situaciones comunicativas que conlleven al uso de estos términos en diversos contextos orales y escritos; de esta manera los nuevos términos entraran a formar parte del vocabulario activo de los estudiantes; esto supone además el desarrollo de un trabajo previo al estudio del texto en donde juegue papel importante el pre saber del estudiante y posterior a texto, para que el mismo sujeto, adquiera mayor afianzamiento y rigor en su uso.

CATEGORIA: Lectura Inferencial y Reflexividad

SUBCATEGORIA: Producción de Hipótesis y Actitud impulsiva

DESCRIPTOR: Durante el ejercicio literal, la docente realizó varias preguntas que no estaban escritas en la pauta de trabajo, pero que consideró convenientes para la interpretación adecuada del texto, sin embargo, estas preguntas llevaron a los estudiantes hacia el desarrollo de inferencias. Ejemplo de ello es cuando la docente pregunta “¿por qué será que cuando ven los guerrilleros no se asustan y cuando ven al ejército si lo hacen?” E907: *“sienten miedo que los van a matar.”* E905: *“Puede ser que los confundan.”* E906: *“porque los confunden.”* E602: *“porque ellos tal vez pensaron que cuando llegara el ejército y se encontrara con la guerrilla iba a formarse una guerra.”*

ANÁLISIS: A partir de la situación descrita anteriormente se puede entender que las inferencias y la producción de hipótesis son habilidades de lectura que los

⁷⁸ HERNANDEZ MARÍN, Azucena. El papel del vocabulario en la enseñanza de la comprensión lectora y la composición escrita. Departamento de didáctica, organización y MIDE. Facultad de educación. Universidad de Salamanca. p. 67-69.

estudiantes desarrollan en cualquier momento del proceso lector. En sus respuestas los estudiantes de noveno revelan que, es poco el tiempo que ellos dedican a pensar antes de responder, por esa razón ellos no logran comprender fácilmente los elementos implícitos del texto; por otra parte, el estudiante de sexto grado, fue el último en responder y eso le permitió tener un tiempo más que los otros compañeros para comprender mejor la pregunta y formular una hipótesis que puede ser comprobada más adelante en el texto. Es importante que la docente, insista en que los estudiantes se tomen un tiempo para pensar y para poner en funcionamiento las operaciones mentales que les permitan dar respuestas contundentes y argumentadas a las preguntas que se les propone a través de la pauta.

ETAPA DE DESARROLLO

CATEGORÍA: Lectura Inferencial

SUBCATEGORIA: Producción de Hipótesis

DESCRIPTOR: En el ejercicio inferencial, la pauta propone responder algunos interrogantes con el fin de que ellos establezcan relaciones entre los elementos explícitos e implícitos del texto, para ello pregunta ¿qué actividades económicas se evidencian en el video y con qué ciudades o regiones de Colombia se pueden relacionar? E907: *“Cultivan café, y debe ser en el eje cafetero y en Antioquia.”* E607: *“lo mismo pienso yo”* E603: *“cultivan plátano y ganado y lo relaciono con los Llanos Orientales porque allá viven de eso.”* A la segunda pregunta *¿En qué zonas del país se ubican generalmente los grupos armados y por qué? Los niños se observan silenciosos e inquietos con la pregunta. Ante ello la docente interviene y les pide a los estudiantes recordar lo que han visto en noticias o lo que ellos han oído respecto a la pregunta. Posteriormente los estudiantes responden E604: “En los Llanos orientales, en la Costa y en el Meta, porque hay mucha vegetación para poder esconderse fácilmente.” E904: “En las Amazonas porque es una selva y no los encuentra la policía fácilmente.” E602: “Antioquia porque allá hay montañas y allá se esconden y la gente los cuida.” E907: “En los llanos orientales porque pueden*

cultivar “coca” y “amapola”. Luego, a la pregunta ¿cuáles son los problemas sociales que se evidencian en el video y cuáles son sus causas? 607: “Pobreza, desplazamiento, violencia, desempleo y una de las causas más importantes es el conflicto armado.”

ANÁLISIS: En el texto anterior, algunos estudiantes expresan respuestas hipotéticas sobre las preguntas que se plantean, ya que no han podido acceder al contenido total del video, sin embargo, estas hipótesis en su mayoría, responden a una relación hallada entre los elementos explícitos e implícitos del texto y, en consecuencia, admite un buen desempeño inferencial en los dos grados. Como lo afirma Isabel Solé⁷⁹, para poder formular hipótesis es necesario traer a la mente la información que nos proporciona el texto, y la que podemos considerar contextual, es decir, la hay en nuestro propio conocimiento sobre el tema de la lectura, es así como próximas sesiones de aprendizaje el docente puede desarrollar ejercicios de evocación en donde el estudiante sea obligado a traer de sus saberes previos y de sus contextos información valiosa para proponer más y mejores hipótesis. Es de resaltar, que la población objeto de estudio, no ha estado involucrada directamente en el conflicto armado, sin embargo, ha tenido acceso a medios de comunicación como la radio, la televisión y la internet, a películas y a periódicos en donde constantemente se publica información relacionada con la realidad colombiana, esta situación, facilita su desempeño inferencial.

ETAPA DE CIERRE

CATEGORÍA: Lectura Crítica – Mediación

PRECATEGORÍA: Postura personal – Mediación de comportamiento-

DESCRIPTOR: En el ejercicio crítico, la docente propone a los estudiantes responder a una situación hipotética, dejando ver sus posturas personales, la siguiente discusión: ¿cómo se sentiría usted, si por culpa de otra persona, perdiera las

⁷⁹ SOLÉ, Isabel. Estrategias de Lectura. Editorial Graó. Barcelona. 1992. p.45-48.

piernas? Un estudiante responde, E906: *“Lo buscaría para matarlo.”* Docente: *“¿cómo lo haría si usted está inválido?”* E906: *“Pues pagaría para que lo mataran.”* Docente: *“y cuando esta persona falleciera ¿usted se sentiría más tranquilo?”* E906: *“No, pero volvería a ser la misma persona.”* Docente: *“pero no volvería a tener las piernas.”* E905: *“interviene y dice: pero si descansaría por haberle hecho lo mismo.”* Docente: *“¿lo que ustedes quieren decir es que, cuando alguien le hace daño a uno, uno debe hacerle lo mismo?”* Estudiantes en coro dicen: *“sí.”*

Ante esta respuesta contundente, pero no aceptable, la docente interviene para contar a los estudiantes una historia real sobre un futbolista que fue baleado por un delincuente y debido a esto quedó paralítico. Después de un tiempo el inválido señor, fue a la cárcel a perdonar a quien le había herido. La docente preguntó a los estudiantes *“¿por qué creen ustedes que el futbolista, habiendo perdido sus piernas y con ellas sus sueños de jugar futbol, pudo hacer eso?”* E602: *“porque así él podría vivir más tranquilo.”* La docente hace la invitación a todo el grupo a perdonar y a no continuar el círculo de violencia que hay en el país. Da algunos ejemplos de cómo se ejerce violencia desde las aulas de clase y cómo mejorar estos comportamientos.

ANÁLISIS:

El ejercicio crítico se desarrolló con el fin de conocer la postura personal de los estudiantes con respecto a la manera como es afectada la población civil en Colombia y sobre todo los niños por culpa del conflicto armado. En sus respuestas, los estudiantes dejan ver que tienen una postura intolerante frente al conflicto, a su vez muestran, que la violencia que ellos han conocido (probablemente la que les facilitan los medios de comunicación), ha permeado su forma de pensar y, por ende, ellos contemplan la venganza como una forma de reaccionar ante las personas que los lastiman o los hieren. Esta respuesta tal vez se genera en la convivencia escolar, en el seno de sus familias, o se da como respuesta a una cultura violenta propia del Municipio de Villanueva, en donde la idiosincrasia juega un papel importante, ya que el Santandereano se distingue por su carácter recio y de cierta manera violento,

incluso desde su lenguaje. Ante estas posibilidades, la docente adquiere el compromiso de realizar un trabajo de pedagogía crítica, como lo explica Paulo Freire⁸⁰ aplicando herramientas pedagógicas para que los jóvenes reflexionen sobre sus vidas y experiencias, haciendo énfasis en lo individual y lo colectivo, comprendiendo cómo se relacionan ellos la comunidad global para decidir ser agentes de la historia y cambio social. Esto, tal vez permita a los estudiantes manifestar en otras sesiones de aprendizaje y en otros escenarios diferentes al escolar, diversas posturas, pero siempre, teniendo de base un conocimiento más próximo al complejo mundo del conflicto en Colombia, lo cual estaría en consonancia con el desarrollo de un pensamiento crítico más sólido. En conclusión, esta sesión de aprendizaje arrojó buenos resultados en términos de competencias lectoras y propuso nuevos retos para el trabajo pedagógico.

Tabla 14. Análisis de la sesión No 3.

SESIÓN No 3	
Título: El conflicto armado como causa y consecuencia del conflicto armado	
Objetivo: Fomentar la lectura crítica a partir de ejercicios de literalidad, inferencia y análisis crítico de textos discontinuos relacionados con el conflicto social colombiano	
Colegio Eliseo Pinilla Rueda Sede L Aguafría	Grados: sexto y noveno

ETAPA DE APERTURA

CATEGORIA: Mediación Docente

SUBCATEGORÍA: Mediación Cognitiva

DESCRIPTOR: Para iniciar la clase la docente organiza los equipos de trabajo en mesas trapezoidales, les hace entrega de un sobre llamado “BOLSA MISTERIOSA” en donde se encuentran algunos términos escritos en pedazos de papel. Estos

⁸⁰ FREIRE, P. (1978). Pedagogía del oprimido. Vigésima edición. Siglo XXI Editores, S.A. p 154-156.

términos estaban relacionados con el conflicto social y armado de Colombia. La docente pidió a los estudiantes organizarlos en un mapa mental, en donde se explica el conflicto social y si es posible ilustrar con flechas la relación que existe entre ellos. Como apoyo teórico al trabajo la docente entregó un material anexo en donde se explica la técnica empleada para construir el mapa mental. De acuerdo a lo consignado en el diario de campo, la docente observa preocupación en algunos equipos de trabajo porque no comprenden cómo deben organizar el mapa mental. La docente pregunta a E907: *“¿ya se pusieron de acuerdo para organizarlo?”* E907: *“nada, estamos pensando cómo organizarlo.”* Docente: *“¿Cómo se le ocurre organizarlo?”* E907: *“como lo más grave que pasa en el país de primeras.”* Docente *“¿qué es lo más grave que pasa en Colombia?”* E907: *“La violencia, el desempleo y la corrupción.”* Docente: *“¿y qué es lo que genera el desempleo?”* E907: *“El desempleo genera corrupción,”*- Docente *“¿es la corrupción la que genera el desempleo o es lo contrario?”* E907: *“Es la corrupción la que genera el desempleo* Docente: *“¿y qué genera el desempleo?”* E907: *“El desempleo genera pobreza.”* Docente: *“¿y la gente pobre a qué se ve sometida?”* E907: *“A la drogadicción, al alcoholismo.”* De esta manera la docente induce a los estudiantes a pensar y a establecer relaciones entre los diferentes términos. En seguida, los estudiantes inician su trabajo de manera autónoma. Al finalizar los estudiantes exponen sus trabajos y ellos lo explican así: E902 (Relator): *“Las causas del conflicto social son: el desplazamiento, la pobreza, el desempleo, la corrupción y la violencia (puestas en forma descendente por orden de importancia).”* La docente pregunta *“¿cuál de esas es la principal?”* E602: *“El desplazamiento.”* Docente *“¿osea que, si no hubiera desplazamiento, no estaría pasando ningún problema?”* 902: *“pues sí, pero esa es la más importante.”* La docente pide a los compañeros del equipo 1 clarificar, si lo expuesto corresponde a las causas o a las consecuencias del conflicto. Los estudiantes se observan confundidos. Por ello se hace necesario que la docente intervenga, ella les pregunta a todos *“¿qué es un conflicto?”* 605: *“una pelea, un problema.”* Docente *“¿y que es social?”* 902: *“es la sociedad, familias.”* Docente concluye: *“son los problemas que tiene la sociedad y entre ellos tenemos la pobreza,*

el desplazamiento, los robos, discriminación, desnutrición, alcoholismo, drogadicción, desplazamiento, corrupción y violencia; entonces ¿cuál es el principal o el más grave?” E901: “la violencia. Docente: ¿por qué? E602: por que, debido a la violencia, la gente se tiene que desplazar y se queda sin empleo.” Docente “¿y qué tiene que ver la pobreza con la discriminación?” E604: “Cuando una persona es pobre y desplazada la gente lo discrimina, no los tiene en cuenta les hace mala cara.” El grupo 2 señala la violencia como el problema más grave pero no logra establecer relaciones entre los conceptos y pega los términos de manera desordenada. El grupo 3 señala la corrupción como el problema central del conflicto y afirma que genera violencia, desempleo, y que estas dos, generan el desplazamiento, pobreza y discriminación, las que, a su vez, traen como consecuencia, la drogadicción, el alcoholismo y la desintegración familiar.

ANÁLISIS:

La dinámica de la bolsa misteriosa tenía como fin principal que los estudiantes distribuidos en equipos, discutieran sobre el significado de los términos que se hallaban en su interior y sobre posibles relaciones existentes entre ellos en el marco del conflicto social y armado en Colombia. El desarrollo de la actividad permitió identificar algunas dificultades de los estudiantes para establecer relaciones lógicas entre esos conceptos.

La intervención de la docente se hizo necesaria, para orientar el desarrollo de la instrucción y con su acompañamiento, los grupos de trabajo mostraron avances en el desarrollo de la actividad, sin embargo, es importante para futuras sesiones de aprendizaje que, se realice una mediación cognitiva enfocada hacia la organización de información ya sea por medio de gráficos o ilustraciones en donde los estudiantes logren establecer relaciones lógicas entre los elementos de un texto.

CATEGORIA: Lectura literal

SUBCATEGORÍA: Identificación de términos que conforman un texto

DESCRIPTOR: En el ejercicio literal se desarrolló por equipos la actividad No 1, que consistió en identificar el significado denotativo y connotativo de los términos presentes en el video. En la pauta se dan las claves para que los estudiantes puedan hacer la actividad. Los estudiantes leen sus respuestas: *E905: “Severa”, significa seria. E907: “Pailas”, significa recipiente para colocar comida. E606: “Removida” no sé qué es. E606: “campamento”, significa carpa para acampar. E907: “cochinera”, significa que está sucio.* Se proyectó el capítulo de pequeñas voces el cual tiene una duración aproximada de 20 minutos aproximadamente con el propósito de que los estudiantes identificaran el contexto en el que esos mismos términos fueron empleados y posteriormente, los estudiantes complementaron el cuadro con los significados connotativos. Ellos escribieron: *E905: “Severa, significa bonita, bacana.” E907: “Pailas, significa de malas, ya está muerto, nada que hacer.” E606: “Removida significa que tiene lujos y que está muy bonita.” E606: “campamento, significa que es el lugar donde están escondidos los guerrilleros.” E907: “cochinera, significa los corrales para los cerdos.”*

ANÁLISIS:

La incidencia del vocabulario en la comprensión de textos es determinante, y está influenciada por una enseñanza planificada en el marco de las estrategias pedagógicas que preceden o anteceden el proceso lector.⁸¹ Por esta razón en esta sesión de aprendizaje, la estrategia pedagógica de interpretar los términos del texto, encontrando su sentido denotativo y connotativo fue un acierto. Los estudiantes se vieron interesados por descubrir nuevos significados para las palabras y efectivamente el ejercicio enriqueció el trabajo que antecedió la lectura del texto. Para futuras experiencias pedagógicas de lectura crítica, es fundamental lograr que

⁸¹ COOPER, J.F. La comprensión lectora. Madrid. Aprendizaje- Visor. 1990. p,461

los estudiantes se conecten con su proceso de metacognición, de modo que ellos puedan reflexionar sobre aquellas estrategias que les facilitan su aprendizaje y de esta manera refuercen su autonomía.

DESARROLLO:

CATEGORIA: Lectura Literal

SUBCATEGORIA: Reconoce los elementos explícitos del texto

DESCRIPTOR: Los estudiantes tienen la tarea de reconstruir la historia del niño No 4 en orden cronológico a partir de la elaboración de una secuencia de imágenes. Durante el ejercicio los estudiantes estuvieron atentos a los detalles de las gráficas. Por ejemplo: E905: “A ellos no los pegue ahí porque, ellos no son militares.” Docente: “¿y en qué reconocen que no son militares?” E905: *“pues, porque tienen la pañoleta roja.”* E906: *“(Mostrándole una ilustración a la docente) mire profesora, aquí hay un niño que parece del ELN porque tiene pañoleta roja.”*

ANÁLISIS: Los capítulos del video que los estudiantes han observado hasta el momento, les han ofrecido información suficiente para hacer la reconstrucción de la historia del niño No 4, el cual se diferencia de los demás por ser un niño guerrillero. Es de resaltar que, los estudiantes han afinado su capacidad de observación y en este ejercicio específicamente, se puede comprobar que la identificación de elementos explícitos del texto, les facilita la síntesis del mismo. Considerando que el texto que se analiza corresponde a una sucesión de imágenes (película) y que, el análisis de los elementos gráficos y sus detalles supone una mejor lectura del texto, para las próximas sesiones de aprendizaje se deberá continuar fortaleciendo la observación atenta y detallada de este tipo de elementos.

CATEGORIA: Lectura Inferencial

SUCATEGORIA:

DESCRIPTOR: Durante el ejercicio inferencial, los estudiantes reflexionaron sobre aspectos implícitos de la película, y en equipo debieron responder a las siguientes preguntas:

¿Ustedes creen que al niño 4 le gustan las armas? Estudiantes en coro: “sí.”
Docente: “¿y cómo hacen ustedes para saber eso, si en el video no dice nada?”
E606: “porque al niño se le notó la alegría en la cara cuando vio la revista. La docente hace énfasis en que los gestos y las posturas corporales, también transmiten mensajes que deben ser interpretados adecuadamente para poder leer los textos.” La docente pregunta: “¿Cómo les cambia la vida a los niños a causa del conflicto armado?” E907: *“Los cambia psicológicamente porque ellos quedan traumatizados.”* E901: *“Físicamente, les cambia la vida a algunos porque quedan mutilados.”* E602: *“Les causa depresión porque han perdido todo y les toca empezar de cero.”*

“¿Qué semejanzas o diferencias encuentran entre los niños de la película y los niños de este salón?” E606: “todos somos del campo.” E901: *“Tenemos mascotas los dos.”* E605: *“En el campo somos felices los dos.”* E606: *“Somos diferentes de ellos porque no vivimos en zonas de conflicto armado.”* E901: *“Nuestras familias tienen casa, en cambio ellos son desplazados y víctima del conflicto armado.”* E905: *“Nosotros no cultivamos café.”* E602: *“Nos gustan las mismas cosas.”*

ANÁLISIS: Con el desarrollo de este ejercicio se interpreta que los estudiantes tienen habilidades para desarrollar inferencias emocionales, es decir, los estudiantes son capaces de ponerse en el lugar del otro a través de una simulación, para establecer una relación de causa y consecuencia. Como lo dice Moreno⁸² en la realización de inferencias emocionales se le permite al lector, la adscripción de emociones experimentadas por el agente, en respuesta a un suceso, acción o estado, estas inferencias, ayudan a comprender, modelos de una situación de

⁸² MORENO, V. Sobre el concepto de inferencia: Un diálogo entre lingüística y psicología. Proyecto de Investigación “Estudio de variables pragmáticas en la evaluación de afasias” Universidad de Valencia. 2006. p.142.

manera consciente. A su vez adquieren la habilidad para reconocer las emociones del otro a partir de gestos y expresiones faciales, ampliando su capacidad para reconocer que el otro también tiene creencias y emociones; de esta manera empatía social y establece puentes entre el texto y su vida cotidiana.

LECTURA CRÍTICA:

CATEGORÍA: Lectura crítica

SUBCATEGORIA:

DESCRIPTOR: En el ejercicio crítico, la intención de la actividad era reflexionar sobre la realidad del conflicto armado en Colombia y la forma como afecta a los niños y jóvenes del país. Para ello se proponen algunas preguntas en la pauta de trabajo y se espera que los estudiantes puedan dar un punto de vista o una opinión personal al respecto. Los estudiantes respondieron así:

¿Qué piensan sobre los niños que se van voluntariamente para la guerrilla? E602: *“que ellos no piensan bien en lo que hacen y como son niños se dejan convencer fácilmente con cosas materiales.”* E907: *“pienso que son pobres o desplazados.”* E905: *“Que no debieran hacer eso porque es muy malo y podrían matar a su propia familia.”* E601: *“Pienso que se van para la guerrilla porque son huérfanos.”* E605: *“Pienso que se van para la guerrilla por dinero, por coger un arma, porque no quieren seguir siendo pobres y con el dinero creen que van a tener mejor vida.”* E907: *“Porque les gustan las armas y les pagan muy bueno. E902: piensan que allá es muy bonito, pero es todo lo contrario para ellos.”* E604: *“porque les gustan las armas, otros porque necesitan el dinero, y otros porque si van los matan.”*

A la pregunta “¿qué crees que debería hacer el Gobierno Nacional para proteger a los niños y jóvenes de no ser reclutados por lo grupos armados?” E902: *“Sacar una ley, que la hagan cumplir o firmar la paz para que estas personas no sufran más por culpa de los grupos armados y que los guerrilleros las cumplan para buscar el perdón y no sufrir más.”* E601: *“Cuidar más a los niños huérfanos.”*

Finalmente, a la pregunta ¿por qué crees que debes estar informado sobre los problemas que pasan en este país? E602: *“Para poder ayudar a que haya paz y para estar más informado de lo que pasa en Colombia.”* E605: *“Porque si no sabemos nada, no nos damos cuenta de la realidad de nuestro país.”* E603: *“Para poder ayudar para que haya paz de lo que pasa en Colombia.”* E606: *“Para podernos ayudar uno a otros.”*

ANÁLISIS: En el ejercicio crítico desarrollado se observa ligereza al momento de responder, los estudiantes de los dos grados expresan una opinión personal muy superficial y breve que no involucra elementos importantes del texto, ni de sus propias vivencias; las cuales, de haber sido tenidas en cuenta, habrían servido para poder valorar y argumentar mejor sus ideas. Los estudiantes llevan pocas sesiones de aprendizaje y la información que han recibido durante estas sesiones es limitada, por ello, les cuesta trabajo expresar opiniones con elevados niveles de criticidad sobre una realidad compleja como lo es el conflicto en Colombia, sin embargo, como lo afirma Viniegra⁸³ es muy conveniente para la formación de lectores críticos, que los estudiantes se hagan conscientes de la existencia de un plano reflexivo, sobre el cual es necesario reposar, para comprender que existen ideas propias sobre determinados temas y que algunas de ellas, merecen ser defendidas con verdaderos argumentos. Si la auto reflexión se hace a partir de sus vivencias, el lector estará en capacidad de darle claridad a sus argumentos, por el contrario, si la reflexión es sobre las ideas ajenas, el lector estará sujeto al pensamiento y el actuar de otro. Cabe destacar que la estrategia para inducir a los estudiantes al ejercicio de una lectura crítica, no es la más eficiente, por ello para próximas sesiones de aprendizaje es necesario que la docente haga un esfuerzo didáctico por proponer una actividad que facilite al estudiante la reflexión y la elaboración de una idea sustentada.

⁸³ VINIEGRA, VL. El camino de la crítica y la educación. Rev Clin. 1996., p, 139-158.

Los resultados que arrojó la sesión de aprendizaje en términos de lectura crítica señalan algunas deficiencias de los estudiantes en las cuales se debe continuar trabajando, a su vez en términos pedagógicos, demuestran falencias que dificultan el logro de los objetivos. Es necesario proponer actividades que vayan encaminadas a la formación de lectores críticos, pero a su vez es necesario que el docente reflexione sobre sus propias prácticas.

GRUPO FOCAL 1:

Finalizadas las tres primeras sesiones de aprendizaje se desarrolló el primer grupo focal, el cual contó con la participación de cinco estudiantes de sexto y noveno, con el fin de establecer un diálogo breve y abierto sobre las percepciones que los estudiantes tienen sobre las sesiones trabajadas en pro de mejorar en la aplicación de las sesiones posteriores.

Tabla 15. Análisis del grupo focal 1

GRUPO FOCAL 1
DURACIÓN: 20 MINUTOS
OBJETIVO: Conocer la percepción de los estudiantes con respecto a las sesiones de aprendizaje de a secuencia didáctica.
PARTICIPACIÓN: 606, 907, 601, 905, 602.

CATEGORÍA: MOTIVACIÓN

SUBCATEGORIAS: SENSIBILIZACIÓN

DESCRIPCIÓN:

La docente establece una conversación fluida con los estudiantes para indagar de forma abierta cómo se han sentido durante las tres primeras sesiones de la secuencia didáctica y para ello pregunta:

Docente: “¿Cómo se han sentido en estas sesiones de aprendizaje?” E606: “Me he sentido bien porque estoy aprendiendo.” Docente: “¿y qué le llama la atención,

especialmente de la película que estamos viendo?” E606: De la película me llamó la atención que a todos los trataban bien y después lo trataban mal (haciendo referencia a los niños que se van para la guerrilla) Docente: “¿cuál cree que es la temática que hemos trabajado en estos días?” E905: “La guerrilla y los niños”. Docente: “¿en Villanueva vivimos esta realidad?” E905: “No, aquí no hay guerra.” Docente: “¿Qué conflictos sociales se viven acá en Villanueva?” E905: “La pobreza y la violación.” Docente: “¿Y hay drogadicción?” E905: “Si y también hay alcoholismo.” Docente: “¿y por qué pasarán estas cosas en nuestro municipio?” E907: “por costumbre” E905: “Se malgastan la plata en vicios,” E602: “porque eso los hace ver mejores y mayores.” Docente: “¿cómo podemos solucionar tantos problemas?” E907: “Que pasen y nos repartan plata por todos los lados.” Docente: “¿y quién le va a dar plata?” E907: “El gobierno, de la que nos quitan.” Docente: “¿Y cómo les quitan?” E601: “En la luz” E907: “Subiendo Impuestos” Docente: “y como el gobierno no puede devolvernos la plata ¿cómo podemos hacer para salir adelante en medio de tantas dificultades?” E907: “Trabajando” E602: “Los papás deben trabajar.” Docente: “¿qué piensa usted respecto a que los niños y jóvenes del país sean víctimas del conflicto armado?” E907: “Que por culpa de los adultos los niños sufrimos en consecuencia y eso está mal, porque los niños deberían estar en la casa estudiando.” Docente: “¿qué sentimientos ha experimentado con lo visto en el cortometraje?” E601: “A veces tristeza, con los niños y con la mamá.” E606: “Cuando mataron al niño gordito, porque no rendía en los entrenamientos militares.” Docente: “¿Qué le diría a un guerrillero para que ayude a solucionar los problemas del país, pero sin usar las armas?” E602: “Que se salga de la guerrilla y que de testimonio de lo malo que sucede allá para que los jóvenes no se salgan del colegio.”

ANÁLISIS:

A través de la realización del primer grupo focal se logra realizar una pequeña entrevista a cinco estudiantes participantes en la investigación, el principal objetivoes conocer su percepción respecto a las 3 sesiones de aprendizaje que ya se han desarrollado. En algunas de sus respuestas se evidencia que han prestado

atención al tema, que han logrado reflexionar sobre los capítulos de la película pequeñas voces y que han podido realizar un acercamiento al tema de la violencia y de los problemas sociales que se viven en Colombia. Las respuestas que los estudiantes dan a las preguntas realizadas por la docente dan cuenta del contraste que los estudiantes han realizado entre el texto que se está abordando en la secuencia didáctica y el contexto del Municipio de Villanueva en el cual ellos están inmersos. Esta comparación permite que los participantes, sean conscientes de los conflictos sociales que tocan la población y que reconozcan que el conflicto armado es una realidad que no corresponde al Municipio pero que si los afecta

emocionalmente. Algunos estudiantes logran elaborar ideas que pueden funcionar como alternativas de solución al conflicto armado, del cual muchos jóvenes son víctimas. En conclusión, las sesiones de aprendizaje han involucrado a los estudiantes en el tema y han permitido despertar la sensibilidad frente a una realidad distante pero no ajena.

Tabla 16. Análisis de la sesión No 4

SESIÓN No 4	
Título: La violencia, arma poderosa que lastima la sociedad y deja heridas difíciles de sanar.	
Objetivo: Fomentar la lectura crítica a partir de ejercicios de literalidad, inferencia y análisis crítico de textos continuos y discontinuos relacionados con el conflicto social colombiano	
Colegio Eliseo Pinilla Rueda Sede L Aguafría	Grados: sexto y noveno

APERTURA:

CATEGORIA: MOTIVACIÓN

SUBCATEGORIA: Actitud positiva

DESCRIPTOR: La activación de saberes previos se desarrolló a partir de una dinámica con bombas. A cada estudiante le correspondió una bomba plástica y en ella estaba escrita una palabra relacionada con el tema. La intención de la actividad era conocer lo que los estudiantes piensan sobre esos términos a través del juego.

Mientras la docente colocaba música, los estudiantes debían saltar y bailar y dándole golpes a la bomba sin dejarla caer, si eso sucedía, se apagaba la música y el estudiante compartía el término que le correspondía y la definición, si el estudiante no sabía definirlo, debía reintegrarse al juego y si lo hacía bien, podía romper la bomba y continuar bailando e intentando hacer caer la bomba de sus compañeros. Los estudiantes participaron alegres y se manifestaron felices por el momento del juego.

ANÁLISIS: A través del diario de campo, en las sesiones anteriores los estudiantes solicitaron hacer las sesiones de aprendizaje un poco más cortas e incluir dinámicas. En esta ocasión se propuso una dinámica para explorar los saberes previos que implicara movimiento con el fin de que los estudiantes se sintieran activos desde el inicio de la jornada. El fin de la dinámica se cumplió pues en el documento de evaluación destacaron la actividad como algo positivo. El juego dentro del aprendizaje es considerado por Díaz Mejía⁸⁴ como una actividad natural, libre, espontánea, que actúa como elemento de equilibrio a cualquier edad por su carácter universal y en el contexto escolar contribuye a la expresión, la creatividad la interacción personal y al aprendizaje. Por tal razón es importante vincular en lo que falta de la secuencia didáctica, momentos de juego y esparcimiento de manera que los estudiantes inicien su trabajo con una actitud activa y positiva hacia el aprendizaje.

CATEGORIA: Lectura literal

SUBCATEGORIA. Reconocimiento de términos presentes en un texto

DESCRIPTOR: Los estudiantes durante la dinámica de las bombas, debían expresar el significado de los términos que se les habían sido asignado, los cuales correspondieron a palabras claves del tema que se va a abordar. Cada estudiante define un término: *E901: "Reclutamiento Forzoso: Es como cuando se llevan la*

⁸⁴ DIAZ MEJÍA, Héctor Ángel. La función lúdica en el juego: Una interpretación teórica de la lúdica para transformar las prácticas pedagógicas. Editorial Magisterio. Bogotá. 2005. p.45-49.

gente a la fuerza para la guerrilla.” E606: “Violación: hay violación sexual y violación de derechos, por ejemplo: cuando hay violación de derechos es cuando reclutan a los niños y les quitan la libertad y cuando hay violación sexual es cuando obligan a las mujeres y a las niñas a prostituirse o a tener relaciones íntimas.” E903: “Toma guerrillera. La estudiante responde, no sé definirla.” E902: “Extorción: Es cuando secuestran a una persona y piden dinero para poder liberarla.” E606: “Bombardeo: Que pasan aviones y lanzan bombas.” La docente preguntó “¿quién las lanza?” E606: “Los guerrilleros. Docente: “¿Ustedes saben qué es el avión fantasma?” E607: “Es un avión que pasa por los cielos a mil por hora y bota bombas y tiros.”

Los estudiantes participaron construyendo los significados de todas las palabras a excepción de la expresión “toma guerrillera”, por esa razón, se hizo necesaria la intervención de la docente para explicar cómo suceden las tomas guerrilleras ya que los estudiantes manifestaron no saber mucho del tema.

ANÁLISIS: En la actividad de activación de saberes previos, los estudiantes definen de manera correcta y sobre todo contextualizada los términos de la lista. Se reconoce dificultad para definir la expresión “Toma guerrillera”, por esa razón la docente realiza una explicación sencilla donde lleva a los estudiantes a deducir lo que acontece en una toma guerrillera. El uso de este vocabulario no representa mucha dificultad para los estudiantes debido a que son palabras que se han trabajado en sesiones pasadas, por tal razón, se avanza en las actividades propuestas en la pauta.

CATEGORIA: Lectura literal

SUBCATEGORÍA: Identificación de términos

DESCRIPTOR: En el ejercicio literal la docente propuso un diálogo a manera de introducción sobre la violencia y pregunta a los estudiantes ¿qué manifestaciones de violencia conoce? E902: “Golpes, malas palabras, miradas feas.” Docente “¿y en este salón hay muchos jóvenes violentos?” E902: “Sí.” La docente expresa que la violencia en Colombia es una realidad que ya no causa impresión en sus

habitantes, porque se han acostumbrado a ver este tipo de actividades en todos lados, cuando no debería ser así. Invita a los estudiantes a usar el diálogo para la solución de los conflictos.

Da inicio a la sesión con la observación de otro capítulo del video, a la vez que los estudiantes desarrollan el primer punto de la pauta de trabajo que consiste en completar los enunciados con el término que falta. Para que los estudiantes completen los enunciados, deben estar atentos al video; luego de haber desarrollado la actividad, los estudiantes deben cambiar los términos encontrados por un sinónimo, procurando mantener el sentido de la oración. Los términos encontrados fueron: Ejército, guerrilla, balas, combate, cabo, aire, proveedor, armas, Farc, pistolas, totazo, encalambrado, agonía, verraco y los sinónimos propuestos respectivamente fueron: Tropa, FARC, proyectil, batalla, autoridad, cielo, munición, tiros, armas, guerrilla, golpe, explosión, adolorido, angustia, malo, arrecho.

ANÁLISIS: El desarrollo de esta actividad constituye una estrategia de afianzamiento del vocabulario del texto. La mayoría de los términos se viene trabajando desde la primera sesión y por ello los estudiantes se muestran más familiarizados con los términos. Fijar y consolidar las palabras que ya conoce a fin de que se reduzca la distancia entre el vocabulario activo y pasivo supone como lo afirma Cooper⁸⁵ tener un amplio repertorio de palabras reconocibles de inmediato, permite que el lector centre su atención en comprender el texto, evitando que ésta se diversifique entre el desciframiento del vocabulario y la actividad propiamente comprensiva. En las próximas sesiones, hay que continuar fortaleciendo el vocabulario y la vez que se incluyen nuevos términos, esperando que al finalizar las sesiones los estudiantes hayan insertado a su vocabulario activo muchos de los términos aprendidos.

⁸⁵ COOPER, D. Como mejorar la comprensión lectora. Madrid, Aprendizaje visor. 1990.p.158

DESARROLLO:

CATEGORIA: Lectura inferencial

SUBCATEGORIA: Producción de hipótesis

DESCRIPTOR: En la pauta de trabajo, los estudiantes son guiados a observar con atención, algunas ilustraciones y a partir de los elementos presentes en ellas, responder:

1. Teniendo en cuenta los carteles que aparecen ubicados en el pueblo cuando se dio la toma guerrillera, se puede decir que:

E605: “Están en campaña política y apoyan la revolución”

E904: “Estaban en votaciones de presidentes y alcalde.”

E902: “Hay dominio o presencia de guerrilla por el letrero de viva la revolución.”

2. ¿Qué grupo armado secuestra al padre de la niña? y ¿qué elementos lo identifican?

E605: “El grupo armado que llegó es de las AUC porque traen motosierras, no son los del ejército porque sus uniformes no son los de las fuerzas armadas, ni traen la pañoleta del ELN, ni la bandera en el brazo que identifica a las FARC.”

3. Durante el recorrido de la luciérnaga se pueden observar elementos que permiten descubrir una de las realidades más dolorosas del país. ¿A qué problema hace referencia? explique cómo lo muestran:

E602 y E901: “Coinciden en que es el desplazamiento forzoso porque hay muchas personas con sus bolsos y sus cosas, caminando por la carretera.”

E902: “Se ve la gente triste, con sus familias caminando por las carreteras con sus pertenencias, algunas van en bus o en camioneta, pero se les ve muy angustiados.”

E601: “Cuando la gente se fue para Bogotá se le apareció una luciérnaga que pasaba por todos los lados de la gente y la gente se alegraba.”

E607 y 907: “El problema es el desplazamiento, pero no justifican su respuesta.”

ANÁLISIS

Cuando se llevan a cabo procesos inferenciales, el lector debe acudir por lo menos a tres fuentes de información: a la estructura y organización del texto, a las micro y macro posiciones y a los conocimientos previos del lector.⁸⁶ En el ejercicio inferencial, se observa que los estudiantes han recurrido a sus conocimientos previos para responder a los interrogantes propuestos. Este comportamiento da cuenta de que los estudiantes si poseen habilidades de inferencia y que en comparación con la actividad inferencial de la sesión tres, en esta ocasión lo hicieron de mejor manera. La estrategia de ubicar las imágenes que son extractadas del libro, permite a los estudiantes contemplar el contexto del texto de manera representativa y eso facilita que lo relacionen con su propio contexto. Se considera exitosa esta forma de inducir a los estudiantes a realizar inferencias y para próximas oportunidades el docente está llamado a procurar estrategias que garanticen el desarrollo de estas micro habilidades inferenciales.

CIERRE

CATEGORIA: Lectura Crítica valorativa

SUBCATEGORÍA:

⁸⁶ PARODI. La competencia inferencial en la comprensión de textos argumentativos y expositivos. Buenos Aires. Universidad de Buenos Aires. 2005. p.89-90.

DESCRIPTOR: El ejercicio de la lectura crítica que se propuso en la pauta de trabajo consistió en elaborar un collage con recortes del periódico en donde se evidencie la violencia que se vive en Colombia y alrededor construir una reflexión que dé respuesta a los siguientes interrogantes. ¿Qué origina la violencia? ¿Cómo lastima la violencia a la población colombiana? ¿Cómo se puede evitar la violencia en nuestros entornos más cercanos? ¿Cómo ayudar a curar las heridas que han dejado tanta violencia en nuestro país? La docente acompaña el desarrollo de la actividad y explica los aspectos técnicos para la elaboración de un collage. En los collages que los estudiantes hicieron se pudieron reconocer los siguientes elementos: Algunos letreros alusivos a la violencia, con mensajes que invitan a no violar y a no ejercer violencia contra la mujer.

E606: “En nuestro collage colocamos una serie de noticias violentas, porque en nuestro país hay muchas formas de violencia y sugerimos que no se practique más porque causan mucho dolor.”

Otros solo tienen imágenes y otros están con imágenes y noticias y palabras como: miedo, trauma, dolor, tristeza, infelicidad.

E602: “El collage muestra las consecuencias de la violencia, invitamos a los niños a no ser violentos ni en la casa, ni en el salón.” También proponen mensajes como: conviviendo más en grupo, no buscando problemas, ayudándonos, no discriminando, ayudando a los desplazados. E605: “estas son las cosas que debemos hacer, para no seguir apoyando la violencia.” Al final se propuso un conversatorio donde la docente habla con los estudiantes sobre la violencia familiar, escolar, política. En la conversación la docente pregunta a los estudiantes “¿por qué les gritan a sus compañeros?” E602: “yo creo que algunos gritan a otros porque se creen líderes, pero son negativos.” Docente: “¿cómo contribuyen los niños a disminuir la violencia?” E602: “respetando a los compañeros, no poniendo apodos, no golpeando ni ofendiendo.” E901: “También peleamos por el poder y el liderazgo.”

La docente les pide reflexionar sobre las actitudes de las personas violentas y les pide analizar a las personas sobre las que se ejerce violencia. Los estudiantes analizan casos puntuales del aula de clase en donde expresan que los compañeros que más gritan y son violentos, pelean por ejercer el liderazgo del grupo, porque no se toleran, porque en las casas también se vive violencia y los niños aprenden de lo que ven en la casa.

ANÁLISIS

En el ejercicio del collage, los niños logran expresar a través de recortes el panorama de violencia que se vive en el país, pegan algunos mensajes alusivos a la no violencia, sin embargo, no se observa un concepto especial en el collage. A los estudiantes todavía les cuesta organizar sus pensamientos para producir ideas claras o posturas específicas sobre el tema. Ellos en sus palabras evidencian construcciones de otras personas, pero no representan ideas propias. En las preguntas y el conversatorio, con sus gestos y con sus actitudes dejan ver que para ellos la violencia del conflicto les es indiferente, pues cuando se tocan estos temas ellos se distraen, se ríen y hacen otras actividades, sin embargo, cuando se dialogó sobre la violencia en el aula, se sintieron más comprometidos con escuchar y opinar, son conscientes de las causas de la violencia escolar pero, no muestran que estén afectados realmente por estas conductas, reconocen que practican diversas formas de violencia con mucha frecuencia y en este orden de ideas es necesario, hacer un trabajo profundo de sensibilización al respecto con ellos para poder iniciar un verdadero proceso de reflexión que conlleve a pensar y a comprender a profundidad este fenómeno tan importante en el marco del conflicto social y armado en Colombia.

Esta sesión gozó de la participación de los estudiantes, sin embargo, la temática que abarca es bastante amplia, podría pensarse en la elaboración de una próxima sesión que toque algunos puntos especiales en donde la violencia afecte

directamente a los niños, con el fin de lograr un mayor acercamiento al tema y a la lectura crítica del mismo.

Tabla 17. Análisis de la sesión No 5

SESIÓN No 5	
Título: El éxodo de muchas familias desplazadas por la violencia, agudiza la crisis social colombiana	
Objetivo: Fomentar la lectura crítica a partir de ejercicios de literalidad, inferencia y análisis crítico de textos continuos y discontinuos relacionados con el conflicto social colombiano	
Colegio Eliseo Pinilla Rueda Sede L Aguafría	Grados: sexto y noveno

APERTURA

CATEGORIA: LECTURA LITERAL

SUCATEGORIA: Exploración de saberes previos

DESCRIPTOR: La actividad para iniciar la sesión se realizó en el patio de la escuela, todos los estudiantes sentados en los corredores, reciben la pauta de trabajo de manos de la docente, luego los jóvenes se desplazan a diversos puntos del patio, en donde estarán solos para responder un cuestionario de 15 preguntas, el cual busca activar los saberes previos de los acerca del desplazamiento. Posteriormente todos se reúnen para compartir las respuestas. A las preguntas formuladas respondieron así: ¿si tuviera la oportunidad de ir a vivir a otro lugar a dónde iría y por qué? E906: “a Barranquilla porque una vez fui y pude hacer muchos amigos. ¿qué personas llevaría conmigo?” E601: “a mi mamá y a mi familia.” ¿qué objetos personales empacaría? E602: “mis joyas, ropa, zapatos, juguetes, un trasteo con todo.” ¿de quién me gustaría despedirme? E903: “De mis amigos, de mis profesores, de mis familiares.” ¿qué medio de transporte me gustaría utilizar? E606: “Me gustaría viajar en avión.” ¿qué actividades me gustaría hacer cuando esté allá? E605: “Me gustaría conocer nuevos lugares, ir a pasear.” ¿qué crees que sería lo

más difícil de vivir fuera de la casa? E 901: “Yo extrañaría todo.” Docente pregunta: “¿si fueras un niño desplazado qué extrañarías de tu casa?” E903: “los amigos” docente: ¿por qué los desplazados viajan hacia las ciudades y en muy pocas ocasiones van hacia los pueblos? E902: “porque llega otra vez la guerrilla y los corre.” E601: “por miedo.” Docente “¿qué sueños pueden tener los niños desplazados?” E 907: “Jugar futbol, rehacer su vida, salir adelante, estudiar.” Docente: “¿a quiénes pueden acudir los niños desplazados para pedir ayuda? E607: “A la alcaldía, al gobierno.”

ANÁLISIS: En la etapa inicial de la sesión, se busca activar los saberes previos a través de un cuestionario. En las respuestas los estudiantes demuestran no tener muchos presaberes con respecto al fenómeno del desplazamiento, sin embargo, toman como base los capítulos de la película anteriormente vistos como apoyo a sus respuestas. Los estudiantes no reconocen los diversos motivos que tienen las personas para desplazarse, no alcanzan a imaginar la situación de vulnerabilidad de un desplazado y no conocen qué organizaciones, ni cómo se puede prestar ayuda a un desplazado. Teniendo en cuenta que se debe construir un contexto común para abordar el texto, la docente debe dedicar un tiempo prudente para el reconocimiento de los términos necesarios para la comprensión global del tema.

CATEGORIA: Lectura Literal

SUBCATEGORIA: Reconocimiento de los términos que conforman un texto –
DESCRIPTOR: Dentro del aula de clase se da inicio al ejercicio de lectura literal, para ello la docente invita a los estudiantes a organizarse en mesas de trabajo manteniendo la dinámica que se ha tenido en otras sesiones. Posteriormente les pide a los estudiantes, leer atentamente el texto “Relatos de un desplazado”. En seguida les pide a los estudiantes señalan los términos o expresiones que le resultan confusos e intenta dar un significado a cada uno de ellos, teniendo en cuenta el contexto. Los estudiantes señalan: *Recoger y lo definen como: “se reúnen”, cántaros: “jarras que sirven para recoger agua”, corre la bola: “se riega el*

chisme”, venideros: “días que vienen,” ráfaga: “Varios tiros,” ONG: “Organizaciones No Gubernamentales”, Indagar: “preguntar”, Insurgente: “persona que está al margen de la ley” Osado: “No siente miedo, valiente” Matanza: “Muerte terrible” Paracos: “Apodo que le tienen a los paramilitares”, IDMG: “informe del centro de monitoreo de desplazamiento interno”, Innatos: “Aprendido, desde que nació sin saber leer, ni escribir.” Infringió: “Dijo con voz fuerte”, Infrahumanas: “Condiciones de pobreza humana”, Indicio: “pista”, Infantería: “Soldados que están en combate”, Vicisitudes: “Momentos difíciles”, Censo: “encuesta para contar personas”, Prolongado: “Tiempo largo, Innato: aprendido desde que nació”, Albergue transitorio: “posada temporal”, cabecera: “el centro del pueblo.” La docente acompaña nuevamente la lectura de cada párrafo, explicando las dudas en la interpretación y los estudiantes participan y hacen preguntas: E602: “¿Qué es insurgente?” E604 “¿qué es carajo?” E901 “¿qué es albergue?”

La docente a veces les induce a descubrir el significado y otras veces permite que otros compañeros ayuden a los que tienen dudas en el proceso de reconocimiento de términos. La profesora pregunta al azar a algunos estudiantes sobre el significado de los términos anteriormente mencionados y los estudiantes manifiestan dificultades para recordar. La docente enfatiza en que para no olvidarlos se deben emplear frecuentemente.

ANÁLISIS: La mayoría de la población objeto de la presente investigación, tiene facilidad para deducir el significado de los términos, aprovechando el contexto. Teniendo en cuenta que el relato que leyeron maneja un lenguaje común y que relata una situación vivida por muchos colombianos en los últimos años, la tarea se cumplió exitosamente, sin embargo, hay dificultad de los estudiantes para recordar con facilidad el significado de los términos, lo que hace que tenga que devolverse al texto y releer para poder explicar su significado. Esta actividad permite reconocer que los estudiantes van adquiriendo con el transcurso de las sesiones, la habilidad de interpretar textos y de inferir significados a partir de sus saberes previos y el

contexto en donde se hallan las palabras, pero hay que trabajar estrategias de recordación y actividades prácticas que impliquen el uso de los nuevos términos.

Adicional a lo anterior hay que tener en cuenta, que todos los textos que el estudiante aborda, no van a ser semejantes, entonces, para que la estrategia de reconocimiento de términos por contexto funcione, es necesario que la docente proporcione un conocimiento declarativo de qué son las claves textuales, por qué es importante conocerlas; a su vez debe entregar un conocimiento procedimental para comprender cómo se pueden usar y dónde conviene emplearlas. Todo esto como lo afirma Cooper⁸⁷ supone disponer de variedad de textos que empleen diversas claves contextuales, para hacer el ejercicio con los estudiantes de manera que se capaciten verdaderamente en el uso de esta herramienta.

SUBCATEGORÍA: Comprensión Global del texto.

DESCRIPTOR:

Durante el ejercicio literal la docente solicitó a los estudiantes leer el relato de un desplazado, y posteriormente identificar la idea principal, a lo que los estudiantes respondieron:

E607: “La idea principal es el desplazamiento, cómo las personas desplazadas tienen que irse sin nada y cómo tienen que sufrir.” E601: “La idea principal es cómo se trata a la gente desplazada.” E905: “La idea principal es el desplazamiento forzoso en Colombia.” E607: “La idea principal es el desplazamiento forzoso a causa de la violencia.”

ANÁLISIS: En este ejercicio todos los estudiantes coinciden en que el tema que se trata en el texto es el desplazamiento, sin embargo, la formulación que ellos hicieron de esta idea es diferente en los casos ejemplificados, es decir, para algunos estudiantes esta pregunta equivale a mencionar el tema general del que trata el

⁸⁷ COOPER, D. ¿Cómo mejorar la comprensión lectora? Aprendizaje visor. Madrid. p.233.

texto, para otros es la explicación al título y para otros es la idea que el estudiante cree es la más importante. De acuerdo con lo que explica Baumann⁸⁸ la comprensión global del texto debe estar resumida en esta idea, por ello, preguntar por la idea principal, implica preguntar si el estudiante está en capacidad de dar cuenta de todos los aspectos que componen el texto, entre ellos, sus términos, sus diversas interpretaciones, que a veces dependen del objetivo que tiene el autor con texto y otras veces dependen del objetivo que tiene el lector, entre otros aspectos.

Por lo anterior, es tarea del docente hacer un trabajo pedagógico en donde se exponga a los estudiantes este tipo de razonamientos teóricos, para que cuando se aborde el reto de encontrar la idea principal, se tenga claridad sobre el enfoque de esta idea, de esta manera la respuesta que dé el lector cobra validez. A partir de esta reflexión hecha a la luz de los pensamientos de Baumann, es necesario para próximos trabajos investigativos o pedagógicos sobre lectura crítica, que el docente reconozca la importancia de esta categoría de análisis y de su estudio a profundidad para poderla ejercitar con los estudiantes de manera efectiva y no superficial. Por otra parte, la identificación de la idea principal requiere de una estrategia debidamente modelada por parte del docente para que la tarea se realice con eficiencia y no represente en el proceso una improvisación.

DESARROLLO

CATEGORIA: Lectura Inferencial

SUBCATEGORIA: Cuestionar el texto

DESCRIPTOR: En el ejercicio inferencial, los estudiantes tienen la tarea de formular preguntas para resolver aspectos que no están claros en el texto.

E607: “¿En cuánto tiempo el gobierno les presta ayuda a las personas desplazadas?” “¿Por qué llegó un grupo armado buscando a esas personas a ese

⁸⁸ BAUMANN, JF. La comprensión lectora (¿Cómo trabajar la idea principal en el aula?). Aprendizaje visor. Madrid. 199, p. 299

lugar?” E603: “¿Con qué ropa se fue Jacinto?” E602: “Cuando a Jacinto le toco irse ¿qué le paso a su casa?” “¿La policía hizo algo por él?” E604: “¿Por qué los paramilitares llegaron de madrugada?” “¿por qué se escucharon tiros en el cementerio?” La docente al percibir que los estudiantes continúan formulando preguntas que no revisten aspectos reveladores del texto les propone algunos ejemplos de pregunta para que los estudiantes reflexionen un poco más antes de formular los interrogantes. Docente: “¿qué fue lo que sucedió en la Masacre del Salado?” “Esa es una pregunta que nos permite reflexionar sobre las atrocidades que cometían las AUC.” “¿Qué son los Montes de María?” Es una pregunta que nos revela en donde sucedió, o en qué región pasó lo que relata el texto. Da la oportunidad a los estudiantes de continuar E606: “¿Por qué mataron a las personas que estaban en el cementerio?” E905: “¿Por qué el poeta no le tenía miedo a la guerrilla?” La docente abre un link de internet y les amplía la información sobre la masacre del Salado y sobre la ubicación de los Montes de María.

ANÁLISIS:

En la actividad inferencial, en la cual, los estudiantes cuestionan el texto con el ánimo de descifrar aspectos ocultos, de revelar las relaciones entre lo explícito y lo implícito, se evidencia un poco de banalidad o nimiedad en las preguntas formuladas. Los aspectos que llaman la atención de los estudiantes, reflejan datos de poco peso para la interpretación del fenómeno del desplazamiento. Ejemplo de ello es cuando el estudiante E603 pregunta: “¿con qué ropa se fue Jacinto?” Por otra parte, hay estudiantes que hacen un esfuerzo por escudriñar más el texto y formulan preguntas un poco más acordes con el ejercicio inferencial ejemplo de ello es cuando el estudiante E604 pregunta “¿por qué se escucharon tiros en el cementerio?”, intentando descubrir si los guerrilleros encontraron a las personas que venían buscando, culpables de la masacre. Es necesario implementar estrategias que le permitan al estudiante descubrir a través del cuestionamiento del texto aspectos implícitos e información necesaria para la comprensión del texto y

para ello el estudiante debe comprender cuando las preguntas son relevantes o no para el proceso lector.

CIERRE

CATEGORIA: Lectura crítica valorativa

SUBCATEGORIA: Postura Personal

DESCRIPTOR: La pauta pide a los estudiantes, trabajar en pareja y construir una carta dirigida a Don Jacinto para que le expresen su postura frente al desplazamiento.

E907: “Señor Jacinto: la presente es para decirle que siento mucha pena por ustedes, que lo han perdido todo, les quisiera desir que no vayan a tomar justicia por sus propias manos, que la ayuda pronto les llegara sea del Gobierno o sea de dios y también les quiero decir que yo tambien quiciera ayudarlos, pero no puedo porque no tengo los medios suficientes espero que su familia esté bien y espero encontrarmelo algun día para charlar frente a frente.”

E605: “Esta carta es para mandarle a preguntar que tubo que hacer señor Jacinto para que el gobierno le ayudara a usted y por que llegaron esos grupos allá a su pueblo y estoy un poco angustiado por lo que sucedio y de paso desearia ayudarle por lo que paso y que esos grupos armados no le hubieran hecho más daño a su comunidad y que dejaran la violencia y que vivieran en paz.”

E902: “Buenos días don Jacinto, me entere que su caso como desplasado de su lugar de vida, quiero apoyarlo en todo momento por que se que esta pasando por un duro momento, pero tiene que tener mucha fuersa para poder salir adelante. con todo mi corazón les digo que, aunque esos guerrilleros lo hayan despojado de sus casas, no tienen que tener odio ni rencor en su corazon porque para que pueda

haber paz en nuestro paiz debemos aprender a perdonar a las personas que no hacen daño, espero que mi concejo lo ponga en practica.”

ANÁLISIS: El ejercicio crítico de esta sesión busca que los estudiantes formulen a través de una carta dirigida a Don Jacinto, el protagonista del texto, la postura personal sobre el desplazamiento, pues como lo afirma Cassany⁸⁹, el lector crítico debe estar en capacidad de construir un discurso que defienda sus posiciones personales respecto al texto. De acuerdo con lo anterior, en este ejercicio se observa una dificultad de los estudiantes para dejar clara su postura frente al texto, ya que en las cartas no se evidencia ningún discurso o ideología sobre el fenómeno en mención.

Si bien es cierto que el problema del desplazamiento al igual que la realidad del conflicto armado es ajena a esta población de estudiantes, también es cierto que los noticieros y los audiovisuales a los que ellos tienen acceso, ofrecen información importante y permanente sobre el tema, de manera que no es por falta de información que no logran establecer su opinión argumentada. Otro aspecto que confirma lo antes dicho es que el texto que se leyó en la sesión de aprendizaje ejemplificaba claramente un caso de la vida real sobre el fenómeno del desplazamiento y conjugado con el video de pequeñas voces, conforman un referente para que los estudiantes construyan su propia opinión sobre este fenómeno social del país. A partir de esta conclusión, se establece algunas posibilidades para justificar esta dificultad; o los estudiantes no comprenden la instrucción dada por la pauta de trabajo o ellos no reflexionan lo suficiente para organizar sus ideas en un discurso argumentativo sencillo. Es tarea de la docente indagar con los estudiantes qué dificultades enfrentan con respecto al desarrollo de esta habilidad de lectura, para poder organizar una mediación que les permita superarla.

⁸⁹ CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplo y reflexiones. p.23-25.

Por otra parte, se reconoce que los estudiantes en las cartas se muestran conmovidos y se ve la tendencia a expresar palabras de aliento y apoyo hacia las víctimas, lo que demuestra emotividad y sensibilidad ante el fenómeno social. Es necesario que la docente proponga ejercicios críticos que se pueda modelar, para que los estudiantes desarrollen un juicio o valoración sobre el texto leído en forma acertada.

En conclusión, esta sesión de aprendizaje permitió evidenciar un avance en las habilidades de lectura literal, pero evidenció la dificultad de los estudiantes para el desarrollo de lecturas de tipo inferencial y crítico. Es importante que la docente realice un trabajo donde se trabajen habilidades meta cognitivas para que los estudiantes puedan dar cuenta de lo que hacen y de lo que les cuesta trabajo, así como de reconocer las habilidades y estrategias de lectura que logran asimilar con facilidad.

Tabla 18. Análisis de la sesión 6

SESIÓN No 6	
Título: Las minas antipersonas mutilan los cuerpos y las almas de los colombianos.	
Objetivo: Fomentar la lectura crítica a partir de ejercicios de literalidad, inferencia y análisis crítico de textos continuos y discontinuos relacionados con el conflicto social colombiano	
Colegio Eliseo Pinilla Rueda Sede L Aguafría	Grados: sexto y noveno

Esta sesión de aprendizaje refuerza el tema de la sesión pasada, teniendo en cuenta que el fenómeno de la Violencia, es complejo y está conformado por otros problemas que se evidencian en el video “Pequeñas Voces”. Para realizar una lectura adecuada del video, es importante ahondar en la realidad de las minas antipersonas y por ello en el ejercicio literal se utilizan dos textos, uno para conocer la realidad de las víctimas y otro para comprender la posición de los victimarios que las fabrican y las instalan.

INICIO

CATEGORIA: Lectura Literal

SUBCATEGORIA: Reconocimiento de los términos que conforman un texto

DESCRIPTOR: La docente pide a los estudiantes buscar en la sopa de letra las palabras que están relacionadas con las minas antipersonales, durante la actividad los estudiantes intervienen de la siguiente manera: E902: “¿qué son esquiras?” “¿tiene que ver con las minas?” E607: “*son pedazos de lata o hierro que están en un cilindro bomba.*” El E601: “menciona que encontró los siguientes términos: zona rural, dolor, esquiras, guerrilla, heridos, desminar, detonante, guerrilla, heridos, pólvora, guerra, mutilados, armas, paramilitares, muertos.” La docente pregunta si conocen el significado de los términos, a lo que los estudiantes manifiestan que tiene dudas con algunos. La docente pregunta: “¿qué es una mina antipersona?” E902: “*Son artefactos que ponen bajo tierra para matar, herir o dejar mutiladas a las personas.*” Docente: “¿qué es un artefacto?” E602: “*Explosivo*” E607: “*Máquina*” 907: “*aparato.*” “¿La docente lee el texto “Colombia es el segundo país del mundo más afectado por las minas antipersonas?”, a medida que avanza en el texto interroga a los estudiantes sobre el significado de los términos que hay en la sopa de letras, teniendo en cuenta el contexto. Posteriormente les pide a los estudiantes, reemplazar algunos términos por sinónimos dentro del texto sin cambiar su sentido. Las palabras que se sugieren para este ejercicio son: mutilado, incidente, flagelo, artefacto, recordar. En este ejercicio algunos estudiantes deben acudir al diccionario y se observa la dificultad para poder seleccionar el significado o el sinónimo adecuado. E901: “*Profesora, para reemplazar la palabra “flagelo” puedo usar “látigo*”. La docente explica al estudiante que lo use en el texto y que, si este no cambia de sentido, se puede dejar esa palabra. El estudiante realiza el ejercicio y dice que toca reemplazarlo por otro, que queda mejor el término “problema”. De esta forma la docente acompaña el ejercicio de activación de saberes previos.

ANÁLISIS: La mayoría de los estudiantes reconocen el significado de muchos de los términos presentes en el texto, otros los relacionan con sus vivencias personales y otros en menor proporción, les cuesta dificultad descubrir los significados

entonces, los buscan en el diccionario. El ejercicio de reemplazar las palabras por sinónimos dentro de un texto sin cambiar el sentido del mismo, como lo afirma Cooper⁹⁰, es una buena estrategia que les permite a los estudiantes trabajar en la micro habilidad literal de elegir del diccionario las acepciones correctas para un contexto determinado, afianzando a su vez la capacidad de realizar inferencias sobre el vocabulario desconocido. En las próximas sesiones de aprendizaje, es conveniente continuar realizando estos ejercicios para adiestrar a los estudiantes en el uso de estas estrategias en favor de su comprensión lectora.

CATEGORIA: Lectura Literal

SUBCATEGORIA: Reconoce los elementos explícitos del texto.

DESCRIPTOR: Una de las actividades del ejercicio literal consistió en que los estudiantes respondieran algunas preguntas de carácter literal. *La docente preguntó: “¿De qué trata la historia?” E605: “De una niña que pisó una mina quiebra patas.” Docente “¿Cómo se llamaba?” Todos: “Angie. Docente: ¿Para dónde iba?” Todos: “Para donde sus primas.” Docente: “¿Por qué pisó la mina?” E605: “Se salió del camino.” Docente “¿qué le paso?” E602: “Se le voló una pierna.” Docente “¿qué hizo su papá al respecto?” “¿Cómo se llamaba?” “¿De dónde era?” E604: “Raúl Tres palacios.” E606: “Bolívar. Docente ¿para dónde se fue?” E607: “Para Bolívar.”* Después de haber respondido oralmente, la docente pide a los estudiantes responden en el portafolio sin revisar el texto nuevamente, sin embargo, hubo estudiantes que debieron releer el texto porque se olvidaron fácilmente de lo que se había dialogado con anterioridad.

ANÁLISIS: En este ejercicio se pudo reconocer la habilidad que tienen los estudiantes para identificar los aspectos literales del texto, sin embargo, hay estudiantes con dificultades para recordar lo leído. Estos estudiantes después de haber leído el texto, deben revisarlo varias veces para poder responder por escrito;

⁹⁰COOPER, D. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid. Aprendizaje visor. 1990, p, 158

esta situación permite inferir que, los estudiantes no prestan la atención suficiente a la lectura o no logran hacer una representación mental de lo leído y por ello no tienen facilidad para recordarlo. Como afirma Siegel⁹¹ la memoria operativa es esencial para la comprensión lectora, ya que permite mantener información almacenada durante un corto tiempo, por ello el estudiante debe construir activamente el significado de lo leído, autorregulando estrategias cognitivas para lograrlo. Es importante para futuras intervenciones pedagógicas, realizar ejercicios lectores enfocados específicamente en la tarea de recordar lo leído, y haciendo énfasis en el uso de estrategias meta cognitivas que permitan al estudiante lograr su ejecución de manera exitosa.

DESARROLLO

CATEGORIA: Lectura Inferencial

SUBCATEGORIA: Identificar elementos implícitos del texto- Formulación de Hipótesis

DESCRIPTOR: La docente pide a los estudiantes relacionar la información de los textos leídos con lo observado en el video “Pequeñas Voces” con el fin de comprender aspectos que no están explícitos en el texto. A las preguntas de la pauta de trabajo, los estudiantes respondieron:

¿Qué intenciones pueden tener los medios de comunicación al publicar testimonios relacionados con el tema de las víctimas de las minas antipersonales en Colombia?
E602: “Lo hacen para denunciar a los grupos armados al margen de la ley para que la gente tenga cuidado y no dejen los niños solos.” E905: “Que ellos piensan que hay que tener cuidado con las minas antipersonas para que no hayan daño en Colombia.” E902: “Para que todas las personas se comuniquen y sepan que si hay personas malas o guerrilleras no es bueno y para que nunca caigan en las minas

⁹¹ SIEGEL, Daniel. La mente en desarrollo, cómo interactúan las relaciones y el cerebro para modelar nuestro ser. Editorial Desclee de Brouwe. 2007. p.233.

antipersonas, ni en las armas.” E604: “Que todas las personas piensen en lo que sufren las personas que pisan las minas antipersonales.

¿En qué aspectos cambia la vida de un niño, niña o de cualquier otra persona que es víctima de las minas antipersonas? E607: “Les siembran en sus corazones miedo, terror, odio, porque les matan un familiar o les quitan las extremidades de ellos o de sus seres queridos.” E603: “Les cambia la vida porque no van a tener la misma vida, los van a discriminar o no los van a aceptar a donde ellos lleguen.” E606: “No pueden volver a caminar, la muerte, la vida de sus familiares, no pueden hacer lo que les gusta, perder a su familia.”

¿Cómo afectan las minas antipersonas la economía de nuestro país? E902: “Los padres que son campesinos pierden el trabajo y se deben desplazar.” E601: “Los niños pierden la salud y el Estado debe pagar sus remedios.” E905: “El gobierno pierde muchas personas militares y debe pagarles mucho dinero a las personas.”

E904: “El gobierno gasta mucha plata con los desplazados y los enfermos.” E602: “El gobierno gasta mucha plata con el desminado de las tierras.” 907: “El desminado, la prótesis, indemnizaciones, tratamiento de enfermos y atención a los desplazados son mucho gasto.”

¿Cómo reaccionan los colombianos que no son parte del conflicto frente a la realidad de las minas antipersonas? E905: “Unas personas reaccionan con violencia y otras con dolor, con rabia o con solidaridad.” E604: “A algunas personas no les interesa porque no les ha sucedido eso a ellos.”

¿Cómo contribuyen las minas antipersonas a la crisis social de los colombianos? E907: “Genera discapacidad, cumplir sus metas, trabajar o estudiar.” E905: “Matando personas también se genera discapacidad, también tiene secuelas físicas y mentales, genera desempleo, pobreza, violencia, odio, y enfermedades.”

ANÁLISIS:

En el desarrollo del ejercicio inferencial se notó que los estudiantes tienen habilidad para elaborar inferencias estableciendo relación entre lo leído y lo conocido con anterioridad respecto al tema, como lo afirma Belichón, Igoa y Riviére⁹² las inferencias son un proceso constructivo, que conjuga la información directa del texto, con otra que procede de la memoria de trabajo o de conocimiento previo del lector, sin embargo, teniendo en cuenta que las problemáticas de las minas antipersonales no forman parte de la realidad del municipio de Villanueva, se puede decir que las vivencias personales, no ofrecen mucha información al respecto. Es por ello que, las películas y algunos programas de carácter periodístico y noticioso a los que sí tienen acceso, se convierten en la fuente directa de información, de manera que, en esta ocasión son los medios de comunicación como la radio, la televisión, el cine y la internet, herramientas importantes para la construcción de significados sobre las realidades que vive el país, de ahí la importancia de trabajar en la lectura de textos que se presentan en estos medios, para que los estudiantes logren crear significados verdaderos sobre los fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales y a partir de ello, logren armar redes de información que puedan poner en juego en sus procesos lectores.

CIERRE

CATEGORIA: Lectura crítica

SUBCATEGORIA: Elaboración de opiniones a partir de la intertextualidad

DESCRIPTOR: En el ejercicio crítico la pauta de trabajo propuso a los estudiantes realizar una reflexión individual sobre la relación que hay entre el video de pequeñas voces y los textos presentados en esta sesión de aprendizaje y a partir de ellos

⁹² BELICHÓN, Mercedes. IGOA, José Manuel, RIVIÉRE, Ángel. Psicología del Lenguaje. Investigación y teoría. Trotta. Valladolid, 1992. p.76.

responder algunos interrogantes dejando clara su opinión personal sobre algunos aspectos específicos del tema:

1. ¿Qué diferencia encuentra entre el relato hecho por la víctima de la mina antipersonal y el de la persona que las fabrica al interior de un grupo armado?

E602: "Que las personas que las fabrican piensan que las minas quiebra patas son buenas porque matan o dejan eridas a las personas y para la victima las minas son lo peor porque les dañan o les quitan partes del su cuerpo."

E604: "Pues que Angie sufrió la mina anti quiebra patas y el que las fabrico no sufrio lo mismo que Angie. Que Angie salio erida y el que la fabrico no salió erido."

E901: "Es diferente lo que dice la persona que sufre por la pérdida de una extremidad de uno, al dolor que tiene alguien por que ve a un mutilado."

2. ¿Cómo explica que víctimas y victimarios tengan ideas similares respecto a las minas antipersonales?

E905: "Ambos piensan que las minas quiebra patas son malas porque uno perdio la vista y otro perdio las piernas."

E604: "Los dos coinsiden en que las minas causan daño."

3. ¿En qué se parece el caso de Angie al caso del niño amputado en la película Pequeñas voces?

E604: "Similitud en que los dos perdieron una extremidad del cuerpo diferencia es que Angie fue por una mina y el niño fue por una granada."

E606: "Ambos son desplazados de su hogar, por culpa de las minas y sus padres."

E901: "Que ambos era niños pobres y campechinos."

4. ¿Crees que el niño del video al que le fueron amputadas algunas extremidades puede recuperar su vida? ¿Cómo puede lograrlo?

E905: "Él puede lograrlo si le pone felicidad a su vida, los días no seran oscuros sino iluminados."

E906: "Con una protesis y con ayuda psicologica y con ayuda de su familia."

E602: "Si se puede recuperar su vida, pero no completamente porque si le gustaba jugar de pronto no podra hacerlo, porque con su protesis no podra volver a jugar."

5. ¿Qué opinión tengo sobre los hechos que he conocido en clase, relacionado con el fenómeno de las minas antipersonales en Colombia?

E604: "Mi opinion es que la gente que no le pone importancia a estos casos que le ponga importancia que por ejemplo es un niño cuando grande puede ayudar a solucionar este problema."

E605: "Que las minas son lo peor, porque siempre caen niños inosentes."

E606: "Que las minas antipersonas no debieron existir porque solo sirven para matar y erir a las personas."

E606: "Que las minas son muy malas porque destrosan vidas y traen locura, pobreza y daños sicologicos."

E905: "Que victimas y victimarios sufren con las minas antipersonas."

ANÁLISIS: En las respuestas de este ejercicio se evidenció que los estudiantes elaboraron respuestas básicas, compuestas de una o dos oraciones, además estas afirmaciones manifiestan un punto de vista superficial, en donde prima la impulsividad para responder. Las preguntas formuladas sugerían la ejecución de un análisis intertextual, sin embargo, las opiniones que dan los estudiantes demuestran que no se ha desarrollado esta habilidad, ya que no logran establecer relaciones de significado entre la película, las noticias y los textos leídos durante la secuencia.

Teniendo en cuenta que el concepto de intertextualidad presupone que todo texto está relacionado con otros textos, como producto de una red de significación⁹³ y que los textos que se han abordado durante la secuencia didáctica ofrecen un marco amplio y suficiente para elaborar una opinión o un argumento bien estructurado, se

⁹³ REIS, Carlos: "Intertextualidad" en Fundamentos y técnicas del análisis literario. Madrid, Gredos, 1979. p.178-180.

considera que los estudiantes de los grados sexto y noveno, aún no cuentan con las habilidades necesarias para realizar un análisis intertextual. Es importante para próximas secuencias de aprendizaje profundizar en algunas estrategias específicas, que favorezcan el desarrollo de esta habilidad lectora.

Tabla 19. Análisis de la sesión 7

SESIÓN No 7	
Título: Los niños, niñas y adolescentes colombianos desean la paz.	
Objetivo: Fomentar la lectura crítica a partir de ejercicios de literalidad, inferencia y análisis crítico de textos continuos y discontinuos relacionados con el conflicto social colombiano	
Colegio Eliseo Pinilla Rueda Sede L Aguafría	Grados: sexto y noveno

INICIO

La docente realiza la recapitulación de los temas tratados en las sesiones anteriores y expone el objetivo de la sesión No 7 con la cual se pretende clausurar la secuencia didáctica.

CATEGORIA: Lectura Literal

SUBCATEGORIA: Reconoce el vocabulario presente en el texto

DESCRIPTOR:

Para iniciar el proceso de lectura literal la docente pide a los estudiantes observar el fragmento final de la película pequeñas voces, posteriormente les pide escribir los términos que se mencionaron en el video relacionados con la paz, sobre todo aquellos que generaron dudas. Dentro de los términos desconocidos los estudiantes mencionaron: cese al fuego bilateral, diálogos de paz, restitución de víctimas, perdón, entre otros; y las definen así: E901: *“Perdón es dejar de odiar, dar la paz.”* E606: *“Olvido el daño que se me hizo.”* E905: *“Los diálogos de paz son donde la guerrilla se perdona en Colombia.”* E902: *“El Nobel de paz es un premio a la gente que hace bien.”* E906: *“La restitución de tierras son las tierras que se le dan a*

quienes se les había quitado.” E606: “Reconciliación es perdonarse.” E901: “Reparación de víctimas: que debe devolverles lo que les quitaron.” E904: “Desminar: sacar las minas, cese al fuego, dejar de meterse entre sí.” E604: “Desmovilizar. Entregarse a la ley.” La docente escucha atentamente y amplía un poco los significados de cada uno de los términos.

ANÁLISIS: Los estudiantes de los dos grados demuestran habilidades para reconocer términos inmersos en el texto, algunas veces lo logran a partir de la información que tienen en el contexto, otras veces, emplean ejemplos para demostrar que tienen conocimiento sobre el tema, aunque aún tengan cierta dificultad para expresar técnicamente el significado de los términos.

CATEGORÍA: Lectura literal

SUBCATEGORÍAS: Comprende los elementos explícitos del texto.

En las mesas de trabajo la docente solicita a los estudiantes la reconstrucción de la historia de cada uno de los cuatro personajes de forma literal. Los estudiantes se organizan y elaboran en la pauta de trabajo la descripción de cada uno de los personajes.

Grupo 1: *“Comienza en que un día unos guerrilleros llegaron a su casa y le mostraron una revista con armas y un billete de 50 mil pesos. El niño se emocionó mucho al verlo porque en su casa estaba pasando algunas necesidades, el señor guerrillero que estaba ahí le dijo_ si te vas conmigo ganarás mucho dinero y vivirás muy bien, también le dijo, si decides ir, te espero esta noche en el parque junto con otros niños. En la noche, el niño no hacía sino mirar el billete y luego lo dejó encima y se fue...”*

Grupo 2: *“Trata de un niño muy feliz que vivía en el campo con su familia, sus mascotas, él estaba jugando fútbol con sus amigos y sus hermanos y empezó a llegar la guerrilla y el ejército. Todos se asustaron y con el transcurso del tiempo, él estaba jugando y después le tocó ir a cocinar y a hacer los deberes de la casa*

porque su mamá estaba embarazada, el después termino y salio a jugar a las escondidas, cuando de repente le lanzaron una granda y explotó. El salió volando y su mamá salio corriendo, su mamá se lo llebó para uno de las piezas despues lo llevaron a un ospital de la ciudad y despues se lo llevaron a bogotá.”

Grupo 3: *“El niño del sombrero, tenía dos perros con los que jugaba mucho, un día el niños del sombrero y los perros hicieron una carrera para llegar a la escuela, despues paso el tiempo y un día el niño del sombrero bio que llegaron los guerrilleros, le dijeron que tenían que irse al niño y ellos no hicieron caso y se fueron. Luego bino la guerrilla por segunda vez y hay si se fueron, sacaron unas pocas cosas, la abuelita del niño del sombrero amarró las mascotas a un árbol, cuando el niño se fue, le dio mucha lastima dejar a sus mascotas en el arvol yse montaron a un carro, la abuela del niño le dijo que se apresurara al niño para que los perros no se soltaran, pero cuando llegaron a la ciudad el niño del sombrero se sorprendió por que bio muchas cosas...”*

Grupo 4: *“Dice que la niña era una persona muy feliz, su papá cultivaba café y la llevaba en un carro y había presencia de grupos armados. Un día ella saco los marranos de la cochera y los llevó a que se ensuciaron para que se tuvieran que bañar y entonces llevó al papá para el charco de lodo y le dio un empujón y un día cuando amanecieron ...”*

ANÁLISIS:

Los estudiantes en general logran describir de manera detallada el argumento de la película siguiendo el orden cronológico de los acontecimientos, identificando claramente los elementos explícitos del texto, sin embargo, se pueden identificar avances y dificultades en cada uno de los grupos, de las cuales cabe resaltar las siguientes:

Grupo 1: Los estudiantes de grado noveno, cuentan la historia de manera clara y detallada, utilizando enunciados explícitos del video, manteniendo el orden

cronológico y procurando formular algunos párrafos con coherencia y cohesión. Las faltas de ortografía y puntuación son pocas.

Grupo 2: Los estudiantes de noveno describen la historia del niño del sombrero que fue desplazado, sin embargo, lo elaboran de manera breve, omiten una buena parte de los detalles del video y por esa razón, en la actividad de corrección, los demás estudiantes, complementan la historia. Se evidencia la impulsividad para responder las preguntas.

Grupo 3: Los estudiantes de sexto desarrollan la descripción de la historia, sin embargo, se observa la repetición constante de algunos términos, las faltas de ortografía, de puntuación, de coherencia y cohesión al momento de formular los enunciados son evidentes, lo que dificulta entender la reconstrucción del texto

Grupo 4: Algunos estudiantes de sexto grado narran detallada y organizadamente la historia del niño guerrillero, siguiendo la cronología de la película y empleando adecuadamente enunciados explícitos del texto. En el escrito se observan algunas faltas ortográficas y algunas fallas en la redacción, sin embargo, se comprende el escrito fácilmente.

Teniendo en cuenta que los dos grados tienen estudiantes con avances en el proceso de lectura literal y también tienen algunos estudiantes que continúan con dificultades, sobre todo, porque se muestran como niños ansiosos, con deseos de terminar rápidamente y por ello responden impulsivamente eliminando detalles explícitos en el texto, se requiere trabajar en una estrategia que conlleve a mejorar este aspecto. Según Antonio Marina y Pellicer⁹⁴ la impulsividad es una tendencia de los estudiantes para actuar demasiado rápido, de manera irreflexiva y desordenada, caracterizada por la falta de memoria a corto plazo, por intervalos de atención y desatención en la clase, por desconexión y falta de paciencia. Como esta actitud no favorece que los estudiantes desarrollen un proceso lector adecuado, es

⁹⁴ MARINA, José Antonio y PELLICER Carmen. La inteligencia que aprende. Santillana. Madrid, 1995. p. 216.

importante que los docentes logren realizar un control de la impulsividad en el aula y para ello es fundamental, motivar profundamente a los estudiantes, realizando pausas activas que logren atraer nuevamente a los estudiantes después que ellos han perdido el interés en las actividades que se están desarrollando, proponiendo algunas recompensas por la ejecución de un trabajo de calidad (sólo al empezar el proceso) y no abusando de las órdenes y tareas en las jornadas de aprendizaje.

DESARROLLO

CATEGORÍA: LECTURA INFERENCIAL

SUBCATEGORÍA: Extrae conclusiones razonables sobre el texto.

DESCRIPTOR:

La pauta de trabajo propuso la pregunta ¿Qué enseñanza deja para mi vida esta película?

E901: “Me enseña a ser agradecido, porque tengo mucho y otros no tienen nada, también me enseña a ser solidario con las víctimas de la violencia en nuestro país.”

E902: “Aprender a valorar mi vida, vivir feliz y tomar conciencia sobre estas cosas, pero la enseñanza más central es que así pasemos cosas difíciles siempre debemos salir adelante.”

E906: “Que, debo cumplir mis metas, nunca perder la esperanza.”

E905: “Que, aunque yo sea pobre, no debo irme para la guerra.”

E907: “No debo confiar en ningún grupo armado.”

E606: “Que, aunque la vida te quite muchas cosas, uno puede vivir feliz y en paz.”

E604: “Debemos preocuparnos por los demás.”

E602: “Que, no hay que andar por los caminos chuecos, acercarnos más a nuestras familias y que no nos amarguemos y seamos felices y cuando se nos presente un problema, debemos superarlo y aprender a perdonar.”

ANÁLISIS: En estas respuestas se puede reconocer que los estudiantes participantes han elaborado una opinión corta pero concreta respecto a la temática trabajada en la secuencia didáctica relacionada con la violencia y el conflicto social en Colombia, sin embargo, la opinión no incluye la explicación. De acuerdo con Facione⁹⁵ la micro habilidad de elaborar opiniones debe estar acompañada de explicaciones que las argumenten; también afirma que, explicar, consiste en presentar los razonamientos propios de una manera reflexiva y coherente. Si bien es cierto que, los estudiantes demuestran habilidad para crear una opinión personal y expresarla, también es evidente que los estudiantes no logran elaborar el fundamento de su opinión, lo cual es importante para que esta opinión cobre valor. El desarrollo de la habilidad inferencial relacionada con la elaboración de opiniones personales debe ser fortalecida en el aula de clase, procurando enfocar a los estudiantes en la argumentación de sus opiniones de manera que a través de ellas expresen los criterios conceptuales, metodológicos o contextuales que le permitieron organizar sus razonamientos.

CIERRE

CATEGORÍA: Lectura crítica

SUBCATEGORÍA: Posturas personales

DESCRIPTOR: En la pauta de trabajo se desarrolla una actividad reflexiva sobre la posibilidad que tiene nuestro país de construir la paz y de lo importante de este hecho, para la población que ha sido víctima del conflicto durante casi 60 años. Los estudiantes expresaron sus posturas a través de un escrito.

E902: *“Yo quisiera que el conflicto armado en colombia se acabara para que los niños, jóvenes y adultos puedan vivir tranquilos, en paz, libertad y armonia. Tambien me gustaria que hubiera paz en todo el mundo para que la gente ya no siga*

⁹⁵ FACIONE, P. A., FACIONE N. C., y GIANCARLO, C: La Disposición Hacia El Pensamiento Crítico: Su Carácter, Medida, y Relación Con Las Habilidades De Pensamiento Crítico, Diario De Lógica Informal, Vol. 20 No. 1 (2000) p. 61.

sufriendo mas y para que se acaben todas las armas y ya nos sigan haciendo daño a tantas personas que sufren a diario a causa del conflicto.”

E905: “Ya es hora que el conflicto se acabe, porque nuestra adolescencia que vive que no sufra, como los niños del video “pequeñas voses” y para lo de la paz es sencillo, los pasos de la paz tienen que ser: no haya corrupción, no haya violencia, no haya niños y niñas violadas, no más muertos, ni mas pobreza, que todos los jóvenes nos vayamos por buen camino, no al narcotráfico, no a las drogas y así colombia sera un país con paz.”

E604: “Colombia si tiene la posibilidad de que el conflicto se acabe y que haya tranquilidad en el mundo, que la guerra se acabe. Me gustaría que la construcción de paz sea un éxito, para poder cavar con las armas, para que los niños y adolescentes vivan más tranquilo que no traten de buscar oídos, al contrario que lo que busquen sea paz y tranquilidad y que haya más libertad.”

E602: “La posibilidad es que, si nosotros los jobenes cuando grandes empezemos a contribuir con este problema, posiblemente se pueda lograr. La paz llega y se va a acabar todo el conflicto y todas las familias dannificadas pueden volver a sus tierras y ser muy felises para que nuestras prosimas generaciones puedan vivir muy tranquilas y luego las generaciones que sigue y las que siguen y así sucesivamente. Nosotros queremos un futuro mas bonito para colombia.”

ANÁLISIS:

De acuerdo con Vásquez ⁹⁶, la postura personal se refiere a la capacidad individual de elegir, producir y fundamentar alternativas de pensamiento propias, frente a diversos sistemas de ideas, y esta tarea requiere grandes dosis de análisis, cuestionamiento y razonamiento, al igual que necesita, el desarrollo de

⁹⁶ VASQUEZ, A. (2008). La producción de textos académicos escritos a partir de fuentes múltiples en la universidad: exigencias de la tarea y dificultades de los estudiantes. En Narváez Cardona, E. y S. Cadena Castillo (comp.). Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior. Caminos posibles. Cali. Universidad Autónoma de Occidente. p, 122.

competencias intertextuales. De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que los estudiantes de sexto y noveno grado que participan en esta investigación, expresan mediante un breve escrito, sus ideas o enunciados respecto a proceso de paz que se avecina en Colombia con el fin de solucionar el conflicto armado con las FARC, sin embargo, sus posturas, quedan reducidas a afirmaciones vagas, que carecen de argumento y que no muestran claramente un diálogo o una discusión entre la postura propia con la postura de otros. Esta dificultad reclama la intervención del docente, quien debe realizar prácticas de lectura y de escritura guiadas que le demuestren al estudiante la pluralidad de situaciones, de interpretaciones y significados que se pueden encontrar en un texto, propiciando de manera intencional, la reflexión sobre sus posturas personales, el conocimiento de las distintas formas de argumentación que pueden emplear y la construcción de nuevas ideas, posicionándose siempre frente a lo que leen.

GRUPO FOCAL 2

Al finalizar la aplicación de la secuencia, se desarrolló el segundo grupo focal, el cual contó con la participación de 6 estudiantes de los grados sexto y noveno con el fin de establecer un diálogo corto y sincero sobre su experiencia de aprendizaje durante las siete sesiones de aprendizaje, con el propósito de recopilar las percepciones y reflexiones que se han realizado sobre la temática y sobre su propio aprendizaje.

Tabla 20 Análisis del grupo focal 2

GRUPO FOCAL 2
DURACIÓN: 20 MINUTOS
OBJETIVO: Compartir cómo se han sentido y que han aprendido durante las sesiones de aprendizaje.
PARTICIPACIÓN: 902, 602, 905, 906, 605, 604.

CATEGORÍA: MOTIVACIÓN

SUBCATEGORÍA: Actitud positiva frente al aprendizaje

DESCRIPTOR:

La docente explicó el objetivo del diálogo que se va a desarrollar sobre las sesiones de aprendizaje y les pide respeto por la palabra y participación activa.

Docente: “¿cuál ha sido para ustedes la sesión más bonita, o con la que se sintieron más cómodos?” E906: “Minas antipersonales, porque pude conocer todo lo que sucede con esos niños.” E905: “La sesión 6 porque pude conocer más sobre las minas antipersonales.” E902: “La sesión 6 porque pude escuchar algunos relatos de personas que sufrieron por culpa de las minas antipersonales.” E604: “La sesión 6 pues vimos como matan las minas antipersonales, como maltratan a los niños.” E602: “La sesión en donde jugamos con las bombas, porque nos pudimos divertir un rato y porque hicimos varias actividades.” E605: “La sesión 6 por el caso de la niña Angie y porque cuenta la historia de ella.”

La docente les recuerda los temas tratados anteriormente, pues los estudiantes parecen haber olvidado los demás y sólo recordar la sesión más reciente.

Docente: “¿por qué los estudiantes de sexto y noveno deben saber sobre el conflicto social colombiano?” E906: “Porque nos afecta también a nosotros.” E905: “Para que nosotros vayamos aprendiendo y cuando seamos mayores de edad podamos ayudar a la gente.” E902: “para estar informados.” E602: “Nosotros podemos contribuir a la paz, cuando salgamos de acá.” Docente: “¿qué es lo que más le gustó de estas clases?” E906: “Las dinámicas” E905: “Las lecturas” E902: “El video de pequeñas voces” E602: “Los testimonios de la gente y la película.” E605: “Me gustó el video de niño guerrillero.” Docente: “¿qué dificultades o aspectos de la clase les parecen feos o aburridos?” E602: “El calor” E906: “Leer textos largos.” Docente: “¿qué es lo que más le cansa de leer?” E905: “Estar sentados” E602: “Escribir” Docente: “¿cuál es la enseñanza o el aprendizaje más importante que han tenido

con la lectura de la película pequeñas voces?” E906: “Vimos otras caras de Colombia.” Docente: “¿qué es para ustedes el conflicto social?” E602: “Son los problemas de una sociedad como la pobreza, el desempleo, el desplazamiento.” Docente: “¿qué es la paz?” E905: “La paz es como que todas las personas que tuvieron daños por los grupos armados los perdonen para que ellos también tengan paz.” E902: “Es tranquilidad” E602: “Solucionar los problemas hablando.” La docente los felicita porque manejan una buena información sobre la realidad de Colombia y los invita a ser solidarios con las personas que tienen dificultades a causa de la violencia y los demás problemas sociales. Docente: “¿es fácil ser solidarios?” E604: “no, porque somos duros de corazón y de plata.” E905: “no, porque todos queremos recibir, pero no queremos dar.” E602: “No, porque la gente es bastante desinteresada de los problemas de los demás.” E902: “No, por miedo, porque la gente a la que uno ayuda a veces abusa.”

ANÁLISIS:

En este segundo grupo focal la docente explicó el objetivo de la entrevista, posteriormente los estudiantes participaron abierta y activamente en el diálogo, sin embargo, hay algunos casos particulares de 1 o 2 estudiantes quienes demuestran timidez para expresar verbalmente lo que piensan. Prevalecen las opiniones positivas respecto a las sesiones de la secuencia y a las estrategias de aprendizaje empleadas en ellas. Los participantes demuestran sensibilidad y actitud reflexiva respecto a todos los tópicos que se han tocado durante la secuencia didáctica y manifiestan haber aprendido sobre nuestro país y sus conflictos sociales. Hacen referencia a la posibilidad de ser solidarios con las víctimas del conflicto, aunque reconocen dificultad para pasar de la palabra a la práctica. Como lo afirma Alonso Tapia⁹⁷, los estudiantes con motivación positiva atribuyen el éxito de sus deberes a factores como el aprendizaje y el crecimiento personal, esto nos permite deducir que los estudiantes participantes en este grupo focal, están motivados

⁹⁷ TAPIA, Alonso. Desarrollo psicológico y educación. Alianza Editorial. 1992. p. 25.

positivamente frente a la secuencia didáctica ya que reconocen que las sesiones de aprendizaje fueron exitosas porque lograron aprender mucho sobre Colombia.

6. EVALUACIÓN

6.1. PRUEBA FINAL

En el desarrollo de la etapa de evaluación se propuso la aplicación de una prueba escrita, la cual tuvo como propósito principal establecer el nivel de competencia en lectura crítica que han logrado los estudiantes del grado sexto y noveno del Colegio Eliseo Pinilla Rueda de la Sede L Aguafría, después de haber participado en la secuencia didáctica, para lo cual, se empleó una entrevista focal semi estructurada.

Para la aplicación de esta prueba se diseñó un cuestionario basado en un texto corto que refleja un estudio de caso sobre el conflicto social y armado que se vive en Colombia. A partir del texto, los estudiantes debieron responder diez preguntas de selección múltiple con única respuesta. Cada uno de estos interrogantes tuvo como fin, evaluar las diversas habilidades de lectura crítica que se revisaron en la etapa de diagnóstico, teniendo en cuenta las bases teóricas expuestas por Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández⁹⁸ sobre el tema.

Posteriormente se elaboró una síntesis de los interrogantes de la prueba y la interpretación que tiene cada una de las repuestas con el fin de validar el instrumento. A partir de este trabajo se desarrolló la valoración cuantitativa y cualitativa de la prueba y a partir de ella, se formularon los hallazgos.

6.2. CUESTIONARIO E INTERPRETACIÓN DE LAS PREGUNTAS Y OPCIONES DE RESPUESTA

PRUEBA FINAL DE LECTURA CRÍTICA

ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES

POBLACIÓN INTERVENIDA: 14 ESTUDIANTES DE LOS GRADOS 6º Y 9º

⁹⁸ BARRIGA ARECEO, Frida Díaz. HERNANDEZ ROJAS, Gerardo. Estrategias Docentes para un aprendizaje significativo, Una interpretación constructivista, Segunda Edición, Universidad Autónoma de México. 2002. P.90-92

INSTITUCIÓN: COLEGIO ELISEO PINILLA RUEDA

Duración: 1 hora

Nota aclaratoria: Esta prueba es confidencial y será utilizada con fines netamente investigativos.

Código: _____ Fecha: _____ Grado _____

Lea con detenimiento el siguiente texto:

Me llamo Jaime y vivo en el Barrio Lucero Alto, en Bogotá. Mi mamá se llama Julia y mis cuatro hermanos son Darío, Luz Helena, Zulia y Jorge. No tenemos papá, se fue con otra señora cuando nosotros éramos chiquitos. Mi mamá cocina, lava y plancha la ropa. Darío, Helena y yo vamos a la escuela Uribe Uribe. Zulia y Jorge se quedan encerrados en la casa hasta que nosotros lleguemos y hacemos el almuerzo.

Yo estoy en sexto grado y me gusta mucho ver tele, pero en mi casa no hay y nos toca ir a donde otra señora que nos cobra la entrada a los cinco. También me gusta leer, pero no puedo hacerlo porque, siempre hay mucho ruido en la habitación donde dormimos. Tengo una novia que se llama Lucía. No se lo vayan a contar a nadie porque mi mamá me mata a golpes si lo llega a saber.

Hace poco aquí en el Barrio se dieron tiros la policía y los guerrilleros. Murió una niña que nada tenía que ver. Yo creo que hay guerra en nuestro país porque, todos no tenemos lo mismo. Hay muchos pobres y pocos ricos y ellos se quedan con todo. Yo me doy cuenta de eso porque, a veces no tenemos ni para el agua de panela. Ojalá que Dios y el Señor Presidente hagan algo para que no haya tantos muertos inocentes. Yo no creo que la guerra solucione nada. Autor: Harrington Caicedo.⁹⁹

1. El personaje principal y los personajes secundarios del texto, respectivamente son:
 - a. Harrington - los Muertos inocentes.
 - b. Jaime – su madre y sus hermanas.
 - c. La niña que murió – los policías y guerrilleros
 - d. La violencia – los ricos y los pobres
2. En el párrafo tres, las expresiones “los guerrilleros” y “muertos inocentes” se pueden reemplazar sin cambiar el sentido del texto por:

⁹⁹ WILSON ALDANA LEÓN. EVALUEMOS COMPETENCIAS EN CIENCIAS SOCIALES. Cooperativa Editorial Magisterio. Primera edición. 2001. p.190-195.

- a. “Las AUC” y “difuntos honrados”
 - b. “El ELN” y “momias sin mancha”
 - c. “Las FARC” y “víctimas sin culpa”
 - d. “El ejército” y “occiso sin maldad”
3. El autor no ha logrado definir el título para este texto; para ayudarlo debo seleccionar una de las siguientes opciones, **que abarque** el tema del que trata la historia ¿cuál te parece que cumpla con esta condición?
- a. La familia de Jaime y sus aventuras en Bogotá
 - b. La importancia de leer para salir de la pobreza
 - c. El conflicto armado afecta a los niños del país.
 - d. Los peligros de vivir en el Barrio Uribe Uribe.
4. ¿Cuál cree usted que es la intención de Harrington Caicedo al escribir este relato?
- a. Contar como es la rutina de las personas en Bogotá
 - b. Exponer su postura frente a la Violencia en Colombia.
 - c. Hacer una crítica a la situación económica de los ricos.
 - d. Exponer las razones que tienen los niños para no leer.
5. Jaime dice: “tengo una novia que se llama Lucía. No se lo vayan a contar a nadie porque mi mamá me mata a golpes si lo llega a saber” En esta expresión se evidencia un problema de:
- a. Mala educación sexual en la familia de Jaime
 - b. Violencia intrafamiliar en el hogar de Jaime
 - c. Chismes y mentiras en la comunidad de Jaime
 - d. Abuso de confianza de Jaime hacia su mamá.
6. En el párrafo 3 la expresión “ellos se quedan con todo”, hace referencia a:
- a. Que los policías del barrio, les quitan las cosas a los pobres.
 - b. Que los guerrilleros llegan al barrio y se roban las cosas.
 - c. Que los ricos tienen las oportunidades y las comodidades.
 - d. Que guerrilleros y los ricos se reparten el dinero de la gente.
7. Jaime dice “yo creo que hay guerra en nuestro país porque, todos no tenemos lo mismo”. Esta expresión permite inferir que una de las principales causas del conflicto social y armado en Colombia es:
- a. La indiferencia
 - b. El desplazamiento
 - c. La desigualdad

d. La discriminación

8. Relacione el texto con el trabajo realizado en clase sobre el conflicto social y armado en Colombia y con base en ello, seleccione una de las posibles soluciones que el Gobierno Nacional puede proponer para acabar con la guerra.
 - a. Expropiar a los ricos y repartir el dinero con los pobres.
 - b. Firmar acuerdos de paz con todos los grupos guerrilleros.
 - c. Generar empleos dignos y bien pagos para todos los pobres.
 - d. Contratar más policías y soldados que atrapen los delincuentes.
9. “Ojalá que Dios y el Señor Presidente hagan algo para que no haya tantos muertos inocentes. Yo no creo que la guerra solucione nada.” Reflexiono sobre esta frase y al respecto pienso que El gobierno colombiano frente al conflicto debe:
 - a. Garantizar la presencia del ejército en todas las zonas del país, sobre todo donde hay presencia guerrillera.
 - b. Empezar acciones militares contundentes sobre los territorios invadidos por la guerrilla
 - c. Recurrir a una estrategia de aniquilamiento, rápido y total de todos los grupos armados al margen de la ley.
 - d. Facilitar una solución política mediante diálogos y acuerdos de paz en el marco de la justicia y la reparación de víctimas.
10. Frente a una realidad como la que vive Jaime y su familia, yo pienso que:
 - a. Es una realidad común y corriente como la de muchas familias colombianas, y él debe acostumbrarse a ser pobre.
 - b. Es una realidad triste que no tiene solución porque el gobierno no ayuda a los pobres y beneficia siempre a los ricos
 - c. Es el reflejo de una sociedad que está en crisis pero que debe hacer muchos esfuerzos para salir de ella, sobre todo educándose.
 - d. Es mejor que la realidad que viven otros niños que son de otros países y a los que les ha tocado una situación más dura.

Tabla 21: Interpretación de las preguntas y las respuestas prueba final

ITEM	HABILIDAD DE LECTURA Y DESEMPEÑO	OPCIONES DE RESPUESTA
1	Esta pregunta busca determinar si los estudiantes identifican elementos explícitos del texto:	<u>La respuesta correcta es la b,</u> porque la narración la hace Jaime a manera de anécdota y su familia es quien lo acompaña en su narración. La respuesta <u>a</u>, menciona al autor del libro, pero en este texto, él no participa en la narración. La respuesta <u>c</u> nombra a la niña que murió, sin embargo, este personaje forma parte de la anécdota que cuenta Jaime, y no es el centro de su relato, por ello es un personaje secundario al igual que los policías y guerrilleros. Y la respuesta <u>d</u> ubica la violencia como personaje principal y eso es incorrecto porque la violencia es un tema que se toca en el texto, pero a ésta nunca se le atribuyen características de personaje.
2	Esta pregunta tiene como fin identificar si el estudiante tiene la habilidad literal de reconocer los términos que conforman el texto.	La opción de respuesta <u>c</u> es la correcta pues deja claridad que la expresión <u>“los guerrilleros” es reemplazada por Las FARC Y la expresión “muertos inocentes”</u> puede ser reemplazada por “víctimas, sin culpa” sin cambiar el sentido del texto. Las opciones <u>a y d</u> son <u>descartadas ya que las AUC son reconocidas en el país como paramilitares y no como guerrilla</u>, y la opción del ejército cambiaría el sentido del texto. Por otra parte, la opción <u>b</u>, podría aceptar el término ELN para referirse a los guerrilleros, sin embargo, la expresión momias sin mancha en el contexto de la expresión “muertos inocentes” cambiaría el sentido del texto. Por esa razón es incorrecta.
3	Esta pregunta tiene como finalidad, evaluar si el estudiante ha desarrollado la	<u>Las aventuras de Jaime en Bogotá</u> , es incorrecta porque, aunque en el texto el niño expresa algunas experiencias vividas

	habilidad inferencial, identificando el tema principal del que trata la historia.	en el barrio, estas no representan ninguna aventura, ni nada que se le parezca <u>La importancia de leer para salir de la pobreza.</u> Esta opción es incorrecta ya que el estudiante implícitamente deja ver que es pobre, y explícitamente dice que no puede leer por el ruido de su habitación, sin embargo, no establece en el texto ninguna relación de causa o consecuencia para afirmar que por no leer se es pobre. <u>El conflicto armado afecta a los niños del país.</u> Esta es la respuesta correcta, teniendo en cuenta que en varias afirmaciones del texto expone que el conflicto armado entre policías y guerrilleros está cobrando las vidas de los niños y que esto sucede porque hay desigualdad social. <u>El peligro de vivir en el Barrio Uribe Uribe,</u> es incorrecta porque, aunque el estudiante hace el comentario que vive en ese barrio y que a veces suceden actos de violencia, no profundiza en este tema en los otros párrafos del texto ni en la conclusión del mismo.
4	El objetivo de esta pregunta es determinar si los estudiantes logran identificar la intención principal del autor al escribir el texto.	<u>La opción b es la correcta,</u> pues Jaime el personaje principal de la historia es empleado por el autor como su propia voz para, señalar una opinión personal en donde fija que, la desigualdad económica y social es la causa de la violencia en Colombia. <u>Las otras opciones se descartan porque,</u> la <u>respuesta a</u> señala que el autor escribe para contar la rutina que viven las personas en Bogotá, esto se formula como una idea generalizadora, realmente el relato sólo cuenta cómo vive la familia de Jaime no toda la gente de Bogotá, esto permite inferir que no es esa la intención del autor, por otra parte, la <u>respuesta c</u> dice que el autor escribe para criticar la

		situación económica de los ricos. En el texto sólo se hace mención de que hay muchos pobre y pocos ricos, y que ellos se quedan con todo, por esa razón no se extiende en un párrafo para realizar una crítica concreta. Finalmente, la <u>opción d</u> no es correcta porque dice que el autor explica las razones que tienen los niños para no leer. Esta posibilidad queda descartada por dos razones, en el texto se observa un texto de carácter narrativo, no explicativo, y en el texto no se mencionan las razones que tienen los niños para no leer, solo se menciona que a Jaime le gusta leer, pero no lo puede hacer por el ruido de su habitación. Nuevamente la situación es particular y el objetivo que el autor se propone, generaliza la población de niños.
5	El objetivo de esta pregunta es determinar si los estudiantes logran identificar elementos explícitos e implícitos del texto.	<u>La opción b es la correcta</u>, pues utiliza a Jaime el personaje principal de la historia para señalar una opinión personal en donde fija que, la desigualdad económica y social es la causa de la violencia en Colombia. <u>Las otras opciones se descartan porque</u>, la <u>respuesta a</u> señala que el autor escribe para contar la rutina que viven las personas en Bogotá, esto se formula como una idea generalizadora, realmente el relato sólo cuenta cómo vive la familia de Jaime no toda la gente de Bogotá, esto permite inferir que no es esa la intención del autor, por otra parte, la <u>respuesta c</u> dice que el autor escribe para criticar la situación económica de los ricos. En el texto sólo se hace mención de que hay muchos pobre y pocos ricos, y que ellos se quedan con todo, por esa razón no se extiende en un párrafo para realizar una crítica concreta. Finalmente, la <u>opción d</u> no es correcta porque dice que el autor explica las razones que tienen los niños para no leer. Esta posibilidad queda

		descartada por dos razones, en el texto se observa un texto de carácter narrativo, no explicativo, y en el texto no se mencionan las razones que tienen los niños para no leer, solo se menciona que a Jaime le gusta leer, pero no lo puede hacer por el ruido de su habitación. Nuevamente la situación es particular y el objetivo que el autor se propone, generaliza la población de niños.
6	Este interrogante tiene como fin valorar si los estudiantes están en capacidad de reconocer los elementos implícitos del texto mediante el desarrollo de una inferencia.	En las opciones de respuesta se analiza que <u>la opción b es correcta</u> ya que al señalar que su madre lo mata a golpes, manifiesta abiertamente que su madre lo maltrata y le golpea cuando él hace cosas que a ella no le agradan, aunque estas cosas puedan ser normales para su edad. <u>La respuesta a es incorrecta</u> , puesto que en el relato no se evidencia un mal manejo de la sexualidad. <u>La opción c</u> se descarta ya que el texto no hay claves textuales que indiquen que en la comunidad donde Jaime vive hay una cultura chismosa y <u>la opción d</u> , queda descartada pues la decisión de Jaime de ocultar su noviazgo frente a su mamá no adquiere el significado que el término “abuso de confianza” tiene realmente, ni la situación descrita, hace alusión a que la mamá de él ha depositado confianza para que su hijo le cuente las cosas que le suceden, por el contrario evidencia una falta de confianza muy grande entre ellos
7	Esta pregunta busca que los estudiantes realicen un proceso de inferencia sobre la situación comunicativa planteada en el párrafo.	<u>La respuesta correcta es la c</u> , porque la situación comunicativa hace referencia a los ricos, quiénes comparados con los pobres, son pocos pero que se quedan con todo el dinero, por ende, las otras se descartan.
8	Esta pregunta se elabora para determinar si los	<u>La respuesta correcta es la c</u> , y se justifica porque la expresión “todos no tenemos lo

	estudiantes realizan inferencias a partir de sus conocimientos previos y los elementos implícitos del texto.	mismo” hace referencia al dinero y a la posición social que tienen actualmente Jaime y su familia. La respuesta a no es correcta porque la situación comunicativa no está haciendo referencia a la indiferencia. El desplazamiento es un tema que no se toca dentro del texto y la discriminación pudiera ser una posibilidad, pues muchas veces la gente en condiciones de vulnerabilidad es discriminada y esto puede generar violencia, pero entre la desigualdad y la discriminación, el término que le da sentido a la frase señalada en la desigualdad
9	Esta pregunta tiene como fin identificar si los estudiantes realizan lectura crítica propositiva. Las opciones de respuesta permiten reconocer diversas posturas frente al conflicto social colombiano.	<u>La opción a y b</u> muestran un estudiante que frente al conflicto armado señala la resistencia militar como la mejor solución, desconociendo que en el marco de los enfrentamientos hay muchas víctimas y agravantes de la crisis humanitaria. <u>La opción c</u> deja ver un estudiante que frente al conflicto contempla como solución la guerra abierta y sangrienta como solución radical, desconociendo que la solución debe tener un enfoque humanitario, sobre todo, con todas aquellas personas que son víctimas inocentes. Ejemplo de ello los guerrilleros que son reclutados, los niños, las mujeres entre otros. <u>La opción d</u> reconocen un estudiante con la capacidad de ver el conflicto como una realidad que tiene diversas interpretaciones y que en el marco de la Constitución Nacional de Colombia busca una salida pacífica y equilibrada.
10	Esta pregunta busca definir si el estudiante desarrolla una actitud crítica- valorativa frente al conflicto.	<u>La opción de respuesta a</u> , denota en el estudiante una actitud resignada y pesimista frente a la realidad de la sociedad colombiana, que no corresponde a la lectura realizada sobre el

		conflicto durante las sesiones de aprendizaje. <u>La opción de respuesta b,</u> demuestra una actitud sensible pero sesgada en contra del Gobierno de manera radical desconociendo la responsabilidad que tenemos todos los ciudadanos de Colombia frente al cambio. <u>La opción de respuesta c,</u> es la mejor opción de respuesta puesto que reconoce la posibilidad que tiene la sociedad colombiana de salir adelante del conflicto a partir de la educación de su pueblo de modo que, se aprenda a valorar y a respetar las diferencias, sin tener que acudir a la agresión y a la violencia que tanto agudiza la crisis social. <u>La opción de respuesta d,</u> reconoce una actitud tolerante ante las injusticias y la violencia y sumisa respecto a las tristes realidades que se viven en otros lugares del mundo, que no corresponden a la actitud crítica esperada por los jóvenes que comprenden el Conflicto.
--	--	--

6.3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Tabla 22. Análisis de las respuestas

#	Subcategoría	Categoría	Análisis cuantitativo	Análisis cualitativo
1	Identifica los elementos explícitos del texto	Lectura Literal	El 93% de los estudiantes acertaron y el 7% no acertaron	Se puede apreciar que en el ítem 1, la mayoría de los estudiantes lograron identificar los elementos explícitos del texto. Un estudiante aún presenta dificultades en este sentido. Debe continuarse mediando a este estudiante para que logre desarrollar avances en su lectura literal, sin embargo, en el diagnóstico este desempeño no
2	Reconoce los términos del texto		El 100% de los estudiantes acertaron.	

				representó una dificultad muy marcada en el grupo. Por otra parte, en el ítem 2, la totalidad de los estudiantes acertaron en sus respuestas, esto permite inferir que, gracias al trabajo desarrollado en la secuencia didáctica se desempeñaron de mejor manera respecto a la habilidad para identificar los términos que conforman un texto. Esta afirmación tiene sustento en que los estudiantes en la prueba diagnóstica no fueron acertados en sus respuestas y a su vez tuvieron que llamar varias veces a la docente para que explicara el significado de los términos empleados en las instrucciones, en contraste con la prueba final en la que todos respondieron acertadamente, sin ningún tipo de intervención por parte de la docente. Teniendo en cuenta que se realizó un gran esfuerzo en las primeras sesiones de trabajo con el propósito de enfatizar en estrategias para la comprensión de términos sobre el tema, en la prueba final, se revela un avance importante en el proceso lector, afianzando la competencia literal y la inferencial principalmente.
3	Identifica el tema principal del que trata la historia	Lectura Inferencial	El 86% estudiantes acertaron y 14% no acertaron	Un buen porcentaje de los estudiantes evidencia habilidad para identificar el tema principal del texto, cuestión que desde el

4	Identifica elementos explícitos e implícitos del texto y los relaciona para realizar inferencias		El 86% de los estudiantes acertaron. Y 14% no acertaron.	principio de la investigación no representó ninguna dificultad. Del mismo modo un buen número de los estudiantes, está en capacidad de elaborar inferencias, interpretando adecuadamente elementos explícitos e implícitos del texto, desentrañando algunos mensajes ocultos, e intenciones del autor; a partir del uso de estrategias como el cuestionamiento del texto y la formulación y comprobación de hipótesis sobre los aspectos implícito del texto, sin embargo, es importante resaltar que en este aspecto si se había evidenciado un desempeño inferior en la prueba diagnóstica, ya que a los estudiantes les produjo una gran dificultad identificar el carácter de la noticia y para identificar las causas del problema específico del que trataba la lectura, aun cuando la misma noticia, tenía elementos suficientes para inferirlo. Esto permite deducir que los ejercicios desarrollados en la secuencia didáctica, fortalecieron los procesos de inferencia en la mayoría de los estudiantes, especialmente en los de noveno grado. Adicional a ello, un elevado número de estudiantes lograron incorporar información previa proveniente de medios de comunicación y de otros textos para organizar redes de información que les facilitaron sus desempeños inferenciales.
5	Identifica la intención del autor del texto.		El 86% de los estudiantes acertaron y el 14% de no acertaron.	
6	Realiza inferencias sobre situaciones comunicativas específicas.		El 86% de los estudiantes acertaron y el 14% no acertaron.	
7	Realiza inferencias sobre situaciones comunicativas específicas		El 93% de los estudiantes acertaron y el 7% no acertaron.	

8	Elabora propuestas como alternativas de solución a los problemas expuestos en el texto.	Lectura Crítica	El 50% de los estudiantes acertaron y el 50% no acertaron.	La valoración de los ítems de lectura crítica muestra dos realidades, respecto a los desempeños lectores de los estudiantes participantes: La primera es que, un número considerable de estudiantes mejoró después de la secuencia didáctica, en relación con la prueba diagnóstica, ya que, en esta última, demostraron dificultad para reflexionar, dar una opinión personal y establecer una postura crítica frente al tema, y en la prueba final sus respuestas fueron en su mayoría acertadas. La segunda es que, aún persisten las dificultades en una pequeña parte de la población participante, en la cual, no se evidencia la mejora en su capacidad de reflexión crítica y propositiva respecto al tema. Esto implica el reconocimiento de una mejora en el proceso lector, pero también un reconocimiento de las posibles falencias para evaluar o valorar idóneamente este aspecto. Cabe anotar que esta reflexión surge ya que, a pesar de estos resultados, a la vista positivos, también queda la sensación que debido a la naturaleza de la prueba (selección múltiple) en la que los estudiantes no exponen ni argumentan libremente sus ideas, se podría contemplar la idea de que el desempeño crítico está valorado de manera limitada o sesgada. Por lo anterior, y sopesando que el rendimiento de un buen número
9	Construye una postura personal frente al texto.		El 72% de los estudiantes acertaron y el 28% no acertaron.	
10	Manifiesta su posición respecto al texto.		El 84% de los estudiantes acertaron y el 26% no acertaron.	

				de estudiantes durante las sesiones de la secuencia didáctica dejó entrever importantes vacíos en términos de análisis y argumentación crítica, es indudable la necesidad prioritaria de continuar reforzando las habilidades y micro habilidades de lectura crítica en pro de fortalecer la pedagogía crítica.
--	--	--	--	---

6.4. HALLAZGOS DE LA PRUEBA FINAL

En la ejecución de la prueba se observa a los estudiantes de sexto y noveno grado, más contextualizados respecto al conflicto social y armado en Colombia y a su vez, más atentos y concentrados en el desarrollo de la prueba, aspectos que revelan, mayor motivación de los estudiantes, los cuales son consecuentes con su proceso de aprendizaje y conscientes de la importancia de realizar un buen proceso lector.

En el desarrollo de la prueba, también se observó a los estudiantes preocupados por leer y releer para responder la prueba. La totalidad de los estudiantes emplearon alrededor de una hora para responder la prueba, lo que permite deducir que pudo haber mayor interés frente a la prueba, dejando de lado la actitud impulsiva que predominó en la prueba diagnóstica.

Con respecto a la lectura literal se puede definir un progreso representativo en el reconocimiento de los términos que conforman un texto, elemento que contribuyó de manera importante en la interpretación adecuada de los párrafos e ideas que conforman el mismo. Adicional a lo anterior, el reconocimiento de términos nuevos, facilitó notablemente la ejecución en las pautas de trabajo y mejoró el desempeño en las evaluaciones.

En el ejercicio inferencial se determinó que los estudiantes lograron mejorar en algunos aspectos puntuales como son: la identificación del tema principal, el reconocimiento de la intención del autor del texto, la deducción de significados de algunos términos o expresiones, la comprensión de situaciones comunicativas en donde se expresan sentimientos, posturas, ideologías del autor; no obstante, también se observan dificultades de algunos estudiantes en estos aspectos, sin embargo el número se redujo considerablemente en comparación a la fase diagnóstica.

Las mejoras en estos dos aspectos permiten concluir que los estudiantes han realizado una lectura más profunda sobre el conflicto social y armado en Colombia a partir de la secuencia didáctica y por ende esto facilita el desempeño en lectura crítica valorativa, evidenciando en los estudiantes la elaboración de juicios y posturas respecto al texto

7. HALLAZGOS

7.1. SECUENCIA DIDÁCTICA

A partir del análisis específico de cada una de las siete sesiones de aprendizaje que conforman la secuencia didáctica y de los dos grupos focales que se realizaron en el marco de la misma, se confirma la permanencia de las categorías establecidas desde la etapa de diagnóstico y se reconoce la aparición de otras emergentes, las cuales permiten la descripción de los siguientes hallazgos:

En lo referente a la motivación frente al aprendizaje, es importante reconocer que los estudiantes participantes de los grados sexto y noveno, manifestaron desde el comienzo de la secuencia un alto grado de receptividad frente a los objetivos trazados, no sólo en lo relacionado con la temática del área de Ciencias Sociales sino en lo correspondiente al fortalecimiento de sus capacidades lectoras y de los beneficios que este ejercicio puede traer para futuros desempeños académicos y de otra índole; lo cual se vio reflejado específicamente, en su actitud de escucha, atención, disciplina y participación activa durante las clases.

Otros factores que resultaron motivantes para los estudiantes son: la selección del texto eje de la secuencia, ya que, siendo discontinuo y animado, representa un material novedoso para los estudiantes, quienes están acostumbrados a trabajar con textos, guías y uno que otro documental histórico. A ello se suma, el desarrollo de actividades lúdicas para escudriñar saberes previos y la implementación del trabajo colaborativo con el propósito de mantener el espíritu solidario y de trabajo en equipo en el aula; circunstancias que trajeron a las clases de Ciencias Sociales, momentos de alegría y dinamismo, evitando que el desarrollo de las actividades de lectura se convirtiera en un ejercicio tedioso y apático.

Por otra parte, es fundamental destacar que el abordaje de los tópicos de carácter social que toca la película “Pequeñas Voces”, los cuales, entre otras cosas, afectan

fuertemente a la población infantil y juvenil colombiana, logra la construcción de empatía entre los estudiantes y los protagonistas de la película, contexto que facilita la sensibilización de los estudiantes frente a la problemática que toca la secuencia y que a su vez, resulta provechosa para mantener el interés y la actitud positiva frente al aprendizaje.

Todos estos elementos aunados a la posibilidad que tienen los estudiantes en los grupos focales de expresar sus opiniones respecto a lo que les gusta y lo que quisieran mejorar en el desarrollo de la secuencia, constituye un acierto de la secuencia en términos de motivación, pues se sienten partícipes y agentes activos de su propio aprendizaje.

Con respecto a la categoría de lectura literal se encuentran los siguientes hallazgos:

Los estudiantes de ambos grados (sexto y noveno) demostraron habilidades para reconocer los elementos explícitos en el texto, teniendo en cuenta que, al principio de la secuencia lo hicieron de manera muy general y en las sesiones posteriores, a medida que el docente iba modelando la lectura de los detalles significativos que enriquecían el texto, se observó que los estudiantes también fueron afinando sus percepciones y de este modo, al finalizar la secuencia se evidenció una lectura de lo explícito, más eficiente y autónoma.

Sin embargo, cabe resaltar que en algunos estudiantes también se identificaron algunas deficiencias relacionadas con recordar lo leído, teniendo que, regresar varias veces al texto para poder hacer las tareas señaladas en la pauta de trabajo. Este aspecto supone en la mayoría de los estudiantes la falta de atención o la dificultad para la construcción del significado de lo que se lee. Por ello es importante implementar estrategias pedagógicas que les ejerciten en este aspecto como, por ejemplo, la reconstrucción del texto o el ordenamiento de enunciados siguiendo un orden cronológico, entre otras. Finalmente, también se halló dificultad en con el control de la impulsividad de algunos estudiantes, quienes, para realizar

rápidamente las actividades propuestas omiten detalles, sobre todo, en sus ejercicios escritos.

Por otra parte, con respecto al reconocimiento de los términos explícitos que conforman un texto, se pudo concretar que, la mayoría de los estudiantes evolucionaron durante la secuencia didáctica trabajando estrategias como: connotación y denotación, sinonimia, claves contextuales, raíces de palabras y uso de presaberes dentro del contexto del texto, logrando ampliar su vocabulario respecto al tema del conflicto social y armado en Colombia, incluyendo buena parte de los términos en su vocabulario activo.

Es importante, respecto a este tema, que el docente disponga de un espacio generoso dentro de cada clase, para construir un contexto común en donde se expresen los presaberes, y se construyan los significados de los términos desconocidos, así el abordaje del texto será más eficaz y el estudiante no tendrá que distraerse en la búsqueda de significados explícitos, para concentrarse en encontrar el sentido global del texto. Para ello, resultó muy beneficioso, proponer durante las sesiones de trabajo, situaciones comunicativas diversas, que conllevaron al uso de los términos nuevos, sin embargo, quedó pendiente el desarrollo de algunos ejercicios meta cognitivos con los estudiantes para reforzar en ellos la construcción de autonomía durante el proceso lector.

Otro aspecto que afloró en los ejercicios de lectura literal y que merece ser mencionado es la comprensión global del texto, ya que, de acuerdo con algunos expertos, esta habilidad de lectura no solo implica explicar el tema principal o el título del texto, sino que requiere de un conocimiento más amplio e incluso supone el reconocimiento de las diversas interpretaciones que de este, puedan hacer quienes lo escriben o quienes lo leen. Teniendo en cuenta que es un aspecto complejo que requiere de una verdadera profundización no sólo teórica sino práctica, se puede afirmar que en la secuencia didáctica el trabajo con respecto a este elemento fue mínimo, razón por la cual, en futuras experiencias pedagógicas,

debe representar para el docente un nuevo reto, no solo para comprender la manera como se puede trabajar en el aula, sino como se debe evaluar.

Con relación a la lectura inferencial se encuentran los siguientes hallazgos:

Los estudiantes del grado sexto poseen habilidades para inferir significados, formular hipótesis anticipando el contenido de la historia basados en relaciones entre elementos explícitos e implícitos del texto, comprobando cada una de ellas a medida que se avanza en la lectura del texto, sin embargo, demuestran dificultad para cuestionar por sí mismos el texto pues, no logran armar preguntas que desentrañen mensajes ocultos. Por otra parte, los estudiantes del grado noveno, demuestran una leve ventaja en comparación con los de sexto, en lo que tiene que ver principalmente con la inferencia de significados, y la formulación de interrogantes que cuestionan el texto. También se distinguen por elaborar inferencias a partir de la relación que establecen permanentemente entre el texto y el contexto, cabe anotar que, en algunas ocasiones el contexto no corresponde a la realidad propia de los estudiantes sino a la realidad que muestran algunos medios de comunicación a los que ellos tienen acceso. Sin embargo, debe ser una tarea prioritaria del docente, llevar con mayor frecuencia textos informativos al aula de clase con el fin de lograr que los estudiantes aprendan a validar, a discutir y a asumir críticamente los hechos que acontecen en nuestro país y a partir de ello construyan un contexto real y significativo que no solo sirva de referencia para futuros procesos de lectura, sino que se conviertan en situaciones para promover nuevas actitudes y comportamientos sociales y ciudadanos.

El trabajo en lectura crítica arrojó los siguientes hallazgos:

Los estudiantes de los dos grados tienen habilidad para manifestar su opinión respecto a los temas que aborda la secuencia didáctica y lo hacen en un lenguaje común, de manera espontánea y breve, sin embargo, es muy notorio en los estudiantes de los dos grados, que no poseen la capacidad para argumentar sus opiniones apoyándose en un razonamiento específico. En los ejercicios realizados

en el marco de la secuencia didáctica prevalecen las opiniones relacionadas con su forma de sentir, respecto a situaciones hipotéticas, pero no se evidencia la elaboración de ideas propias que permitan el asomo de una postura personal crítica.

Con respecto al manejo de algunas operaciones mentales fundamentales para el desarrollo de un buen desempeño lector, se observan dificultades, como por ejemplo: la observación o percepción borrosa de algunos elementos del texto, la dificultad para establecer criterios para comparar un texto con otro, o una realidad con otra y la construcción de relaciones lógicas entre los elementos que conforman el texto; razón por la cual, el docente debe procurar un mayor entrenamiento de los estudiantes en este sentido, para poder llegar a una buena interpretación de los textos leídos y con ello a un proceso de valoración de los mismos.

En algunos ejercicios de lectura crítica se observó en los estudiantes una actitud indiferente hacia el tema de violencia en Colombia, sin embargo, cuando se tocan realidades vividas por los estudiantes en su entorno más próximo, como la violencia en el aula, o la violencia familiar, se hace más notoria la participación y el interés. Este aspecto puede entenderse, si se tiene en cuenta que la población de donde son oriundos los estudiantes no ha vivido directamente el conflicto armado, sin embargo, gracias a la mediación docente y a la sensibilidad que se pudo despertar en los estudiantes sobre las realidades sociales que tocan la vida de los niños y jóvenes del país, se logró que los estudiantes expresaran mediante algunos cortos escritos sus juicios valorativos. Estos juicios son básicos y no revelan discursos, ni ideologías de ninguna índole, tampoco toman elementos de los diversos textos que se usaron como apoyo en la secuencia ni situaciones o experiencias del contexto que enriquezcan o expliquen sus argumentos. Por esa razón se puede afirmar que hay mucho trabajo por realizar en materia de lectura crítica con los dos grados. Para empezar, sería muy positivo realizar una reflexión personal sobre las dificultades que cada estudiante tiene con respecto al manejo de técnicas discursivas, tanto orales como escritas, ya que este es un problema que influye directamente en la expresión de sus puntos de vista y posturas personales.

Por otra parte, es esencial el desarrollo de ejercicios meta cognitivos en donde los estudiantes logren reconocer lo que hacen para aprender, cómo lo hacen y la efectividad de sus estrategias, para poder abordar con éxito otras nuevas que le permitan hacer más fácil y mejor el proceso de lectura crítica y el docente debe ser el encargado de diseñar estrategias de lectura y escritura guiadas, que le muestren a los estudiantes la pluralidad de situaciones, de interpretaciones y significados que se pueden encontrar en los textos.

En la categoría de reflexividad se encuentra el siguiente hallazgo:

Durante el desarrollo de algunas sesiones de aprendizaje prima la actitud impulsiva en los estudiantes para responder a los ejercicios escritos propuestos por la pauta de trabajo, esta se evidencia en la rapidez para responder sin tomarse el tiempo suficiente para hacer una meditación con el propósito de construir una respuesta bien estructurada. Los estudiantes de noveno especialmente demuestran ansiedad por terminar primero los trabajos que se les asignan.

Durante el desarrollo de la secuencia de aprendizaje emergen dos categorías más, las cuales se denominan Mediación pedagógica e intertextualidad.

La Mediación pedagógica, es una tarea asumida por el docente con el propósito de acercar al estudiante al conocimiento, tejiendo los puentes necesarios para ello, alentándolo, orientándolo, procurando su desarrollo, facilitando el acercamiento a su propia cultura para que este amplíe sus horizontes y sus capacidades.¹⁰⁰ El rol de mediador exige al docente transformarse en facilitador de aprendizajes, significativos, creando un clima en el que los alumnos se sientan contenidos, acompañados y comprendidos en sus gustos y necesidades. También debe concentrarse en preparar los insumos pedagógicos y didácticos para que el estudiante transite desde sus presaberes hasta el conocimiento nuevo de manera

¹⁰⁰ PRIETO CASTILLO, D. y GUTIERREZ, F. La Mediación Pedagógica. Mendoza, Ediciones Culturales. 1993. p, 10.

segura y eficaz. De esta manera se puede afirmar que durante el desarrollo de las sesiones de aprendizaje se realizaron mediaciones de carácter cognitivo y de comportamiento toda vez que se requirió la intervención del maestro para superar obstáculos que impedía a los estudiantes avanzar en su proceso de lectura.

Ejemplo de ello sucede cuando la docente propone a los estudiantes responder a una situación hipotética, dejando ver sus posturas personales, la siguiente discusión: ¿cómo se sentiría usted, si por culpa de otra persona, perdiera las piernas? Un estudiante responde, E906: *“Lo buscaría para matarlo.”* Docente: *“¿cómo lo haría si usted está inválido?”* E906: *“Pues pagaría para que lo mataran.”* Docente: *“y cuando esta persona falleciera ¿usted se sentiría más tranquilo?”* E906: *“No, pero volvería a ser la misma persona.”* Docente: *“pero no volvería a tener las piernas.”* E905: *“interviene y dice: pero si descansaría por haberle hecho lo mismo.”* Docente: *“¿lo que ustedes quieren decir es que, cuando alguien le hace daño a uno, uno debe hacerle lo mismo?”* Estudiantes en coro dicen: *“sí.”* Ante esta respuesta contundente, pero no aceptable, la docente interviene para contar a los estudiantes una historia real sobre un futbolista que fue baleado por un delincuente y debido a esto quedó parálítico. Después de un tiempo el inválido señor, fue a la cárcel a perdonar a quien le había herido. La docente preguntó a los estudiantes *“¿por qué creen ustedes que el futbolista, habiendo perdido sus piernas y con ellas sus sueños de jugar futbol, pudo hacer eso?”* E602: *“porque así él podría vivir más tranquilo.”* La docente hace la invitación a todo el grupo a perdonar y a no continuar el círculo de violencia que hay en el país. Da algunos ejemplos de cómo se ejerce violencia desde las aulas de clase y cómo mejorar estos comportamientos.

De acuerdo con el análisis de cada sesión se identificaban los problemas o dificultades en las que la docente puede intervenir directamente para mejorar el desempeño de sus estudiantes, es así como, la docente propone y realiza mediaciones relacionadas con el desarrollo de las operaciones mentales de observación y comparación, con el manejo de la impulsividad y con estrategias

pedagógicas como el trabajo colaborativo, las cuales evitaron el estancamiento en el proceso de aprendizaje de los estudiantes intervenidos.

Otra categoría es la Intertextualidad la cual según Kristeva¹⁰¹ se puede definir como la relación que establece un texto (oral o escrito) con otros textos. Esta autora afirma que la intertextualidad reemplaza la intersubjetividad, porque el significado de un texto no se transfiere de escritor a lector, sino que es mediado por una serie de códigos que involucran otros textos.

A partir de lo anterior es necesario mencionar que en el desarrollo de la secuencia didáctica, se propusieron actividades con el fin de lograr que los estudiantes encontraran las relaciones entre algunos textos de carácter informativo y periodístico con el texto eje, que era la película, sin embargo, a los estudiantes de ambos grados no les fue fácil plasmar verbalmente y por escrito dichas relaciones. Salvo en algunas respuestas en donde mencionaron un programa de televisión, una noticia acontecida en la comunidad o una película que lograban relacionar con el texto.

Ejemplo de ellos sucede cuando, en el ejercicio crítico de la sesión No 6 la pauta de trabajo propuso a los estudiantes realizar una reflexión individual sobre la relación que hay entre el video de pequeñas voces y los textos presentados en esta sesión de aprendizaje y a partir de ellos responder algunos interrogantes dejando clara su opinión personal sobre algunos aspectos específicos del tema:

¿Qué diferencia encuentra entre el relato hecho por la víctima de la mina antipersonal y el de la persona que las fabrica al interior de un grupo armado?

E602: “Que las personas que las fabrican piensan que las minas quiebra patas son buenas porque matan o dejan eridas a las personas y para la victima las minas son lo peor porque les dañan o les quitan partes del su cuerpo.”

¹⁰¹ KRISTEVA, Julia. La palabra, el diálogo y la novela. Editorial Paidós. 1967. p,12.

E604: "Pues que Angie sufrió la mina anti quiebra patas y el que las fabrico no sufrio lo mismo que Angie. Que Angie salio erida y el que la fabrico no salió erido."

E901: "Es diferente lo que dice la persona que sufre por la pérdida de una extremidad de uno, al dolor que tiene alguien por que ve a un mutilado."

¿Cómo explica que víctimas y victimarios tengan ideas similares respecto a las minas antipersonales?

E905: "Ambos piensan que las minas quiebra patas son malas porque uno perdio la vista y otro perdio las piernas."

E604: "Los dos coinsiden en que las minas causan daño."

¿En qué se parece el caso de Angie al caso del niño amputado en la película Pequeñas voces?

E604: "Similitud en que los dos perdieron una extremidad del cuerpo diferencia es que Angie fue por una mina y el niño fue por una granada."

E606: "Ambos son desplazados de su hogar, por culpa de las minas y sus padres."

E901: "Que ambos era niños pobres y campecinos."

¿Crees que el niño del video al que le fueron amputadas algunas extremidades puede recuperar su vida? ¿Cómo puede lograrlo?

E905: "Él puede lograrlo si le pone felicidad a su vida, los dias no seran oscuros sino iluminados."

E906: "Con una protesis y con ayuda psicologica y con ayuda de su familia."

E602: "Si se puede recuperar su vida, pero no completamente porque si le gustaba jugar de pronto no podra hacerlo, porque con su protesis no podra volver a jugar."

¿Qué opinión tengo sobre los hechos que he conocido en clase, relacionado con el fenómeno de las minas antipersonales en Colombia?

E604: “Mi opinion es que la gente que no le pone importancia a estos casos que le ponga importancia que por ejemplo es un niño cuando grande puede ayudar a solucionar este problema.”

E605: “Que las minas son lo peor, porque siempre caen niños inosentes.”

E606: “Que las minas antipersonas no debieron existir porque solo sirven para matar y erir a las personas.”

E606: “Que las minas son muy malas porque destrosan vidas y traen locura, pobreza y daños sicologicos.”

E905: “Que victimas y victimarios sufren con las minas antipersonas.”

De esto modo se puede determinar que otra de las tareas que posee el docente en materia de lectura crítica es propiciar el diálogo entre textos del mismo autor, de otros autores, de épocas actuales con épocas antiguas etc, con el fin de iniciar el reconocimiento de la intertextualidad y el desarrollo de un amplio contexto referencial que le de herramientas a los estudiantes para aprovechar las enormes posibilidades creativas y argumentativas que ofrece el uso adecuado del intertexto.

7.2. HALLAZGOS SOBRE EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES

Con respecto a los niveles de lectura abordados durante la secuencia se puede afirmar que los estudiantes de sexto y noveno grado desarrollaron con mayor destreza micro habilidades relacionadas con el reconocimiento de elementos explícitos y de términos que conforman un texto. Deben continuar trabajando en habilidades relacionadas con la comprensión del sentido global del texto y la complejidad que este proceso lector requiere.

A su vez tuvieron un buen desempeño en la elaboración de inferencias, sobre todo cuando lograban establecer relaciones entre el texto y el contexto. Queda de tarea, que los estudiantes se ejerciten para interrogar el texto en aspectos que revisten

mayor profundidad para comprender no sólo el sentido del texto sino las diversas interpretaciones que pueda tener para el autor y para los diversos lectores.

En materia de lectura crítica, los estudiantes demostraron sus habilidades para manifestar opiniones respecto a situaciones de carácter social que nos atañen a todos los ciudadanos del país, lograron incorporar algunos textos (programas o películas) en la lectura de la película pequeñas voces para facilitar su comprensión, sin embargo, queda pendiente la elaboración de argumentos sólidos que sustenten cada una de sus opiniones y el desarrollo de la intertextualidad con el propósito de hacer más consistentes sus razonamientos y sus posturas personales frente a fenómenos de gran importancia para la sociedad como son la violencia, el conflicto, la desintegración social, entre otros.

En cuanto a sus desempeños en el área de Ciencias Sociales, se considera que los estudiantes lograron mayor sensibilización frente a las difíciles realidades que se viven en nuestro país. Muchos estudiantes lograron acercar el texto a su propia realidad, manifestando empatía con los protagonistas de la película, lo que evidencia una mayor apropiación de la temática abordada.

A partir del estudio del conflicto social y armado que se ha vivido durante décadas en el país, los estudiantes logran comprender algunas de las causas y de las consecuencias de estos fenómenos, logran establecer las características de cada uno de los flagelos que envuelven a la sociedad y principalmente a los niños y jóvenes, y reconocen cómo los acontecimientos históricos, sociales, económicos, ambientales y culturales transforman la calidad de vida de los colombianos.

La mayoría de los estudiantes que participaron en la secuencia didáctica asume una posición frente al tema de la paz, apoyando las iniciativas del gobierno, con el fin de brindar una alternativa de cambio y transformación social a las poblaciones que han sido víctimas del conflicto armado y eso evidencia la existencia de valores sociales como la solidaridad, la reciprocidad, el respeto por los valores humanos y el deseo de vivir en un mundo mejor.

El conocimiento de las realidades difíciles que viven otras personas en comunidades distintas a la suya, permitió que los estudiantes dieran valor a la sana convivencia y a la paz que se conserva en la región, logrando incluso que los estudiantes promovieran pequeños cambios en el aula de clase, disminuyendo el maltrato verbal y el irrespeto por sus semejantes.

El trabajo colaborativo, permite que los estudiantes compartan con sus pares los presaberes y construyan en conjunto contextos comunes que los predisponen para el aprendizaje, por esa razón el trabajo en equipo fue un logro importante para los estudiantes durante la intervención pedagógica, y fue una fortaleza que permitió el desarrollo de habilidades y destrezas sociales necesarias para la vida en comunidad.

7.3. HALLAZGOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

El trabajo docente durante esta intervención pedagógica se convirtió en una oportunidad para experimentar nuevas formas de enseñar, saliendo de las clases convencionales para imprimir desde el momento de la planeación, la práctica y la evaluación, un sello de calidad y pertinencia al trabajo docente, el cual responde, al cambio que necesita la enseñanza moderna para la formación de personas críticas, útiles a la sociedad.

La profundización teórica que se desarrolló a raíz de alcanzar una mejora en los desempeños lectores y, sobre todo, en las competencias críticas de los estudiantes, permitió la cualificación docente, y la creación de una rutina autodidacta de capacitación permanente, lo cual se considera un logro de este proyecto, teniendo en cuenta que con el transcurrir de los años, la pasión por la lectura y por la innovación pedagógica debe incrementarse en los educadores y trascender en los educandos.

El rol de investigador, asumido por la docente en esta intervención, dio paso a un cambio de paradigma a nivel personal, en donde el docente tiene un papel más

activo y creativo con relación a sus propias prácticas. La experiencia de seguir metódicamente las situaciones de enseñanza y aprendizaje y registrarlas con el propósito de mejorar la calidad de los procesos educativos, representa una enorme ganancia para la institución ya que desde este ángulo se pueden dirimir muchos procesos de transformación pedagógica, más pertinentes con las necesidades del entorno y más acordes con los retos que se propone la educación del nuevo milenio.

El diseño de una estrategia pedagógica eficiente, requiere de creatividad, flexibilidad, alegría, innovación, pero también requiere de la concreción de actividades que apunten al objetivo, por ello, como un aspecto que requiere mejora, se menciona la planeación de la secuencia didáctica, dejando al lado el activismo, y procurando el desarrollo de actividades que conlleven a un resultado puntual.

La indagación sobre formas adecuadas de evaluar a los estudiantes en términos de lectura crítica es un aspecto al que se le debe prestar mayor atención, por ello como un segundo punto para tener en cuenta en el plan de mejoramiento, se determina la capacitación del docente para valorar los procesos de lectura de manera formativa y sistemática.

El uso de estrategias meta cognitivas requiere de modelamiento por parte del docente, para ser comprendida y asumida por los estudiantes. Durante el trabajo desarrollado se presentaron fallas importantes en este proceso, lo cual, sugiere para el docente una amplia instrucción al respecto, de modo que le facilite al estudiante mayor autonomía en su aprendizaje.

8. CONCLUSIONES

El desarrollo de este proyecto en sus diferentes etapas, permitió llegar a las siguientes conclusiones:

1. Empezar un proyecto investigativo de carácter pedagógico, requiere de una importante y permanente construcción teórica que sirva de base conceptual para el desarrollo metodológico, didáctico, evaluativo, analítico e investigativo de la propuesta, garantizando que el proceso no se realizará de manera impulsiva e improvisada, sólo así, los resultados gozarán de validez y servirán como referencia a futuras iniciativas de investigación.
2. La selección de la metodología de Investigación acción, donde el docente puede ejercer a su vez el rol de investigador, fortalece el carácter flexible de la enseñanza, permitiendo que esta, tome rumbos distintos, siempre y cuando el proceso de aprendizaje de los estudiantes lo solicite y esto hace que el trabajo pedagógico cobre vida y valor.
3. La introducción de estrategias pedagógicas como el trabajo colaborativo, el juego y las discusiones grupales, permiten la identificación no sólo de patrones de comportamiento individuales sino el análisis de comportamientos sociales que, dentro de una experiencia pedagógica en el área de Ciencias Sociales, resulta de gran valor, para estudiar su verdadera incidencia en los procesos de aprendizaje de algunos grupos escolares.
4. La aplicación de pruebas escritas con preguntas de selección múltiple, configuran una opción válida para indagar sobre las competencias lectoras de los estudiantes, sin embargo, resultan limitadas para definir con exactitud el nivel de competencia que cada uno de los participantes posee con respecto a la infinidad de habilidades y micro habilidades de lectura que existen documentadas por los expertos, por ello es necesario implementar

otras formas de evaluación más pertinentes para diagnosticar y valorar los progresos de los desempeños lectores.

5. La formulación de una secuencia didáctica como estrategia pedagógica para fortalecer los procesos de lectura crítica en el área de ciencias sociales, es una alternativa acertada, si se tienen en cuenta los fundamentos metodológicos que conlleva el uso de esta estrategia, pero principalmente si a medida que se avanza en la ejecución de cada sesión se realiza una retroalimentación de los resultados con los estudiantes para determinar posibilidades de mejora. De esta manera, el proceso se convierte en una construcción conjunta que favorece con toda seguridad el proceso de enseñanza y el de aprendizaje en las aulas de clase.
6. La valoración de los resultados y de los hallazgos posteriores a la aplicación de la secuencia didáctica solicita por parte de la docente investigadora, una actitud autocrítica, soportada no sólo en los datos cuantitativos y cualitativos arrojados en las pruebas realizadas a los estudiantes participantes sino, en diversos instrumentos como: el diario de campo, las pautas de trabajo, los materiales, las actitudes, los comentarios, los grupos focales, las entrevistas, y las sensaciones o percepciones que incluso no se encuentran registradas, ya que todos ellos configuran elementos de análisis importantes para determinar con eficiencia la pertinencia de esta estrategia.
7. El análisis de la secuencia didáctica realizado en el marco de las categorías y subcategorías facilita la incorporación de nuevas estrategias que fortalezcan o corrijan las dificultades o falencias en el proceso educativo, razón por la cual, es estrictamente necesario realizar un buen registro de lo acontecido en cada sesión, pues cualquier detalle puede representar un dato clave para ser analizado.

8. La comprensión de las estrategias de lectura para fortalecer las habilidades literales, inferenciales y críticas requiere inicialmente de una etapa de modelado orientada por el docente, quien a medida que se avanza en el proceso va concediendo mayor autonomía a los estudiantes.

9. SUGERENCIAS

Tratándose de la primera experiencia investigativa que se desarrolla en el Colegio Eliseo Pinilla Rueda en materia de Lectura Crítica, la cual arrojó resultados positivos, se sugiere a las directivas y docentes del plantel, contribuir y apoyar el desarrollo de este tipo de iniciativas que fortalecen, el desempeño docente, el rendimiento académico de los estudiantes, el desarrollo integral humano y especialmente la formación ciudadana tan necesaria para los retos educativos del nuevo milenio, a partir de la implementación de un proyecto lector articulado con las diversas áreas del conocimiento para darle continuidad a este trabajo investigativo.

A su vez se sugiere a la comunidad educativa del Colegio Eliseo Pinilla Rueda la implementación de un modelo pedagógico que sea pertinente con las exigencias de la sociedad actual, que tenga como pilar el fortalecimiento de los proceso de lectura crítica en todas las áreas, con el propósito de lograr no solo mejoras en los desempeños de las pruebas externas e internas, sino un acople de los ciudadanos en el mundo globalizado, el cual está cargado de problemas y de crisis de índole social, para que ejerzan su papel transformador y emancipador.

Por otra parte, se sugiere a la comunidad de padres de familia, comprometerse con el proceso formativo de sus hijos, a través del acompañamiento de tareas y trabajos escolares, promoviendo la lectura no sólo de textos literarios sino de textos continuos y discontinuos (como noticias y periódicos locales, regionales, nacionales e internacionales) que fortalezcan las competencias ciudadanas, logrando la consolidación de líderes comprometidos que recompongan el tejido social de sus comunidades.

A los docentes de todas las áreas se les recomienda fortalecer el uso de técnicas discursivas orales y escritas, que permitan en los estudiantes la argumentación sólida de sus opiniones y posturas.

BIBLIOGRAFÍA

ANTÓN VALERO, José Antonio La Pedagogía Crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales. En: A.A.V.V. Madrid. Movimientos sociales: Documentación Social. No 9.

AYALA GARCÍA, Jhorland. Evaluación Externa y calidad de la educación en Colombia. 2015 Número 217. p, 9.

BOISVERT, Jacques. La formación del Pensamiento Crítico, Teoría y Práctica. Traducción: Ricardo Rubio. México: Fondo de Cultura Económica. 2004. P, 34.

CARR, W. Una teoría para la educación, hacia una investigación educativa crítica. Barcelona: Morata. 1986.

CASSANY, Daniel. Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. Tarbiya. En: Revista de Investigación e Innovación Educativa, No32, 2003. p, 113-132.

ELLIOT, John. (1991). El cambio educativo desde la investigación-acción. Open University Press.

ELLIOT, John. (2009). La Investigación-acción en educación. España: Tercera Edición Morata.

FACIONE, P. (2007). El pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Chicago University.1

FREIRE, P. (1978). Pedagogía del oprimido. Vigésima edición. Siglo XXI Editores, S.a.

HABERMAS, Jürgen. La lógica de las ciencias sociales. Madrid- España: Tecnos, S.A. 1990.

KANT, Immanuel. Crítica de la razón pura. Trad. Pedro Rivas Madrid: Editorial Alfaguara. 2000.

Tratado de pedagogía En: Vargas Guillén, Germán. (2006). Filosofía, Pedagogía y Tecnología. Bogotá: UPN. San Pablo Editor. Capítulo I

KRUEGER, R. A. EL Grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada. Madrid: pirámide. 1991

LÓPEZ, Nelly, y SANDOVAL Irma. Métodos y técnicas de Investigación cuantitativa y cualitativa. Documento de trabajo, Sistema de Universidad Virtual. Universidad de Guadalajara.

MC KERNAN, James. Investigación- acción y currículum. Barcelona: Ediciones Morata., S.L.1.999

MEN. Lineamientos curriculares de Ciencias Sociales. Santa fe de Bogotá. D.C. Colombia: Cooperativa Editorial del Magisterio.2002

OLIVEIRA, V. WALDENEZ, M. Trayectorias de investigación acción: concepciones, objetivos y planteamientos, en Revista Iberoamericana de Educación, n° 53 p,5. 2010.

OSORIO, Néstor Sergio. La teoría crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt. Algunos presupuestos teóricos y críticos. Universidad Militar Nueva Granada. Julio-diciembre, 2007.

PEREZ ABRIL, Mauricio; ROA Catalina; RAMOS Gloria. Leer en voz alta en la educación inicial: Una experiencia estética que estrecha los lazos entre el niño, el libro y la familia. Pontificia Universidad Javeriana. IDEP, p. 37, Bogotá

REYES HERRERA, Lilia et al. Análisis de creencias y pensamiento del profesor universitario: la investigación- acción en el mejoramiento de la práctica profesional. En Educación y formación del pensamiento científico. Cap. III BOGOTÁ: 2001, p,73.

RODRIGUEZ ROJO, Martín. Hacia Una didáctica Crítica. La Muralla. España. Madrid. 1997

SAMPIERI, R. (2003). Metodología de la Investigación. McGrawHill.

SANDOVAL CASILIMAS, Carlos. Módulo de Investigación Cuantitativa. Documento de trabajo, Modalidad del curso: Teórico Práctico. Universidad Industrial de Santander.

SCHÓN, D. El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. 1998, Paidós, Barcelona; CARR, W. Una teoría para la educación, hacia una investigación educativa crítica. Barcelona: Morata. 1986.

SOLÉ Isabel. Estrategias de Lectura. Barcelona: Editorial Graó. p,6. 1998.

STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del currículo. Morata, Barcelona, 1998; ELLIOT, J. La investigación en educación, Morata, Barcelona, 2005;

WEBGRAFIA

Colombia, Constitución Política de Colombia, 1991. Disponible en: <http://web.presidencia.gov.co/constitución/index.pdf>. Consultado en noviembre 21 de 2016

Colombia, Ministerio de Educación Nacional, “Ley 115 de 1994” en Ley General de Educación, Empresa Editorial Universidad Nacional, p 1-5, Bogotá, 1994. Consultado el 18 de noviembre de 2016.

Colombia, Ministerio de Cultura, Documento Conpes 3222, Disponible <http://www.mincultura.gov.co./index.php?idcategoria=6893#> Consultado: 18 de Noviembre de 2016.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales y Ciencias. La formación en ciencias ¡el desafío!. Disponible en: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf3.pdf Consultado el 18 de Noviembre de 2018.

Education in Colombia © 2016, Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), París.Revisión de Políticas Nacionales de Educación. biblioteca en línea de la OCDE

Este artículo forma parte del proyecto de investigación “La competencia receptiva crítica en estudiantes universitarios y de bachillerato, análisis y propuesta didáctica” (En proceso de evaluación) Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España. danielcassany@upf.edu
castellana; p.27, 1998

Escuela de Frankfurt, (2004-2015). Disponible en versión digital en <http://www.boulesis.com/especial/escueladefrankfurt/autores/horkheimer/>

FACIONE, P. (2007). Actualización: Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante?, The California Academic Press. Edición Insight Assessment. Recuperado el 19 de agosto de 2009. Versión digital disponible en <http://www.insightassessment.com/consulting>.

HERRENA SANTANA, Henry Javier. La baja calidad de la educación en Colombia. Disponible en <https://storify.com/lauracamilaroa/los-porques-de-la-crisis-educativa-en-colombia>

Revista de Educación, Cultura y Sociedad. Fachse (UNPRG) Lambayeque. AÑO IV No 7 diciembre de 2014. p,115-117. <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/paginasIntermediasBusquedaAvanzada/paginaMunicipio.jspx>.

ANEXOS

Anexo A. Carta al rector solicitando autorización para realizar la intervención pedagógica en la institución educativa Colegio Eliseo Pinilla Rueda

Villanueva, septiembre 11 de 2017

Señor:

HERIBERTO MOJICA CARREÑO

Colegio Eliseo Pinilla Rueda

Villanueva

Me permito solicitar a usted **AUTORIZACIÓN** para realizar la intervención pedagógica titulada: **Estrategia didáctica basada en el fortalecimiento de la Lectura Crítica para la comprensión de los conflictos sociales colombianos**, en los grados sexto y noveno de la Sede L Aguafría. Esta intervención se realizará en horas de clase, en correspondencia a la investigación que se adelanta en el marco de la Maestría en Pedagogía con la Universidad Industrial de Santander, como requisito para optar al título de Maestría en Pedagogía.

Los resultados de esta investigación se darán a conocer a directivos de la institución Educativa y docentes del área de Ciencias Sociales en una jornada pedagógica con el propósito de contribuir al mejoramiento institucional, en la fecha que usted considere adecuado hacerlo.

Cordial saludo.

Atentamente;

LAURA VICTORIA GALVIS GÓMEZ
CC No 37531286 de Villanueva.

Villanueva, septiembre 11 de 2017

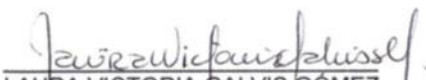
Señor:
HERIBERTO MOJICA CARREÑO
Colegio Eliseo Pinilla Rueda
Villanueva

Cordial saludo. Me permito solicitar a usted autorizar a la profesora LAURA VICTORIA GALVIS GÓMEZ, Licenciada en Educación Básica con énfasis en Educación Artística, estudiante de Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, realizar la intervención de aula en el grupo de sexto y noveno grado de la Sede L de su institución, para continuar el desarrollo de la propuesta de investigación: **Estrategia didáctica basada en el fortalecimiento de la Lectura Crítica para la comprensión de los conflictos sociales Colombianos**

La realización de este trabajo de investigación busca valorar el nivel lectura crítica que los estudiantes obtienen a partir de ejercicios de lectura literal, inferencial y crítico valorativo sobre el conflicto social colombiano en el marco de las clases de Ciencias Sociales.

Los resultados de esta investigación se darán a conocer a directivos de la institución Educativa y docentes del área de Ciencias Sociales.

Atentamente;


LAURA VICTORIA GALVIS GÓMEZ
CC No 37531286 de Villanueva.

Anexo B. Protocolo del permiso para grabar, tomar fotos y realizar actividades de investigación con los estudiantes del Colegio Eliseo Pinilla Rueda del municipio de Villanueva.



COLEGIO ELISEO PINILLA RUEDA
NIT: 804-002.915-1
Bachiller Técnico Especialidad Comercial y Bachiller
Académico
Resolución No 130503 del 7 de octubre de 2009
Reconocimiento Carácter oficial para prestar el servicio
educativo formal

DESCARGOS LEGALES
DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN USO DE FOTOGRAFÍAS
Y FIJACIONES AUDIOVISUALES (VIDEOS) PARA USO PÚBLICO

Atendiendo al ejercicio de la patria potestad establecido en el código civil colombiano en su artículo 288 , el artículo 24 del decreto 2820 de 1974 y la ley de Infancia y Adolescencia el COLEGIO ELISEO PINILLA RUEDA de Villanueva, solicita la autorización escrita del padre/madre de familia o acudiente del estudiante _____, identificado con registro civil o tarjeta de identidad número _____, Alumno del Colegio ELISEO PINILLA RUEDA para que aparezca en cámara de fotografías o de videograbación, con fines pedagógicos que se realicen en las instalaciones del colegio antes mencionado.

El propósito del video es grabar todas las actividades que se desarrollen durante la jornada escolar, por cuanto sus fines son netamente pedagógicos y en ningún momento serán utilizados con fines distintos.

Lo anterior con el fin de dejar las evidencias de los planes, programas y proyectos que desarrolla el colegio para evaluación y seguimiento de su impacto.

Autorizo;

Nombre del padre/ madre o acudiente
c.c._____.

Nombre del Estudiante
c.c._____.

“EDUCAMOS PARA LA SOLIDARIDAD, FORMAMOS PARA LA CONVIVENCIA”



**COLEGIO ELISEO PINILLA RUEDA
MUNICIPIO DE VILLANUEVA
CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Motivo: Consentimiento informado para la intervención de aula del proyecto de Investigación titulado: Estrategia Didáctica basada en el fortalecimiento de la lectura crítica para la comprensión de los conflictos sociales colombianos, dirigido por la profesora LAURA VICTORIA GALVIS GÓMEZ.

He leído toda la información respecto al proyecto, además la investigadora ha explicado el proceso de intervención del aula y contestado mis inquietudes. Voluntariamente yo Céfira Carreño de Villanueva, Vereda Aguafría, manifiesto que he decidido autorizar a mi hijo(a) o acudido David Oliveros Carreño de la institución educativa Colegio Eliseo Pinilla Rueda Sede L. Aguafría, del grado 6° de quien soy el representante legal o tutor, dada su imposibilidad de firmar es su documento con plena autonomía por tratarse de un menor de edad. Además, expresamente autorizo al equipo de investigación para utilizar la información codificada en futuras investigaciones. En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en la ciudad de Villanueva el día 11 ^{septiembre} del mes del año 2017.

Firma: Céfira Carreño Carreño

Representante Legal: _____

Teléfono: x 300 872 3020



**COLEGIO ELISEO PINILLA RUEDA
MUNICIPIO DE VILLANUEVA
CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Motivo: Consentimiento informado para la intervención de aula del proyecto de Investigación titulado: Estrategia Didáctica basada en el fortalecimiento de la lectura crítica para la comprensión de los conflictos sociales colombianos, dirigido por la profesora LAURA VICTORIA GALVIS GÓMEZ.

He leído toda la información respecto al proyecto, además la investigadora ha explicado el proceso de intervención del aula y contestado mis inquietudes. Voluntariamente yo José Arley Rivera de Villanueva, Vereda Aguafría, manifiesto que he decidido autorizar a mi hijo(a) o acudido Cristian Arley Rivera de la institución educativa Colegio Eliseo Pinilla Rueda Sede L Aguafría, del grado 6º de quien soy el representante legal o tutor, dada su imposibilidad de firmar es su documento con plena autonomía por tratarse de un menor de edad. Además, expresamente autorizo al equipo de investigación para utilizar la información codificada en futuras investigaciones. En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en la ciudad de Villanueva el día 11 del mes de Septiembre del año 2017.

Firma: 

Representante Legal: _____

Teléfono: × 313 497 1991

Anexo C. Autorización de la institución educativa Colegio Eliseo Pinilla Rueda para el desarrollo de la intervención pedagógica



**AUTORIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARA LOS ESTUDIANTES PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN
COLEGIO ELISEO PINILLA RUEDA
MUNICIPIO DE VILLANUEVA**

Villanueva, septiembre 11 de 2017

Profesora:

LAURA VICTORIA GALVIS GÓMEZ

REFERENCIA: Investigación sobre “Estrategias pedagógicas para promover la lectura crítica en el área de Ciencias Sociales a partir del estudio de algunos conflictos sociales colombianos”, en estudiantes de sexto y noveno grado de la Sede L Aguafría.

A continuación, relaciono los estudiantes inscritos para participar en la Secuencia Didáctica organizada por la docente “estudiante de maestría” para el desarrollo de su proyecto de investigación en las instalaciones de la Institución Educativa Sede L Aguafría en el mes de septiembre del año en curso.

	NOMBRE	EDAD
1.	Luisa Fernanda Martínez Carreño	14
2.	Jesús David Barrios Chaparro	14
3.	Deisy Nayibe Afanado Vargas	15
4.	Edwar Fernando Martínez	15
5.	Breiner Johany Rivera Muñoz	15
6.	Edinson Carreño Sánchez	14
7.	Anaís Dayanna Vargas Rueda	15
8.	Luisa Fernanda García Macareo	15
9.	David Estiven Carreño Carreño	11
10.	Elkin Johany Sarmiento Afanador	12
11.	Yuri Marcela Romero Romero	11
12.	Cristian Arley Rivera Sarmiento	11
13.	Yonier Alberto Barrios Chaparro	12
14.	Huver Fernando Vargas Rueda	12

Firma;

Lic. JULIETA DELGADO CHAPARRO
COORDINADORA RURAL DEL COLEGIO ELISEO PINILLA RUEDA



**AUTORIZACIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARA LOS
ESTUDIANTES PARTICIPANTES EN LA INVESTIGACIÓN
COLEGIO ELISEO PINILLA RUEDA
MUNICIPIO DE VILLANUEVA**

Villanueva, Septiembre 11 de 2017

Profesora:

LAURA VICTORIA GALVIS GÓMEZ

REFERENCIA: Investigación sobre estrategias pedagógicas para promover la lectura crítica en el área de Ciencias Sociales a partir del estudio de algunos conflictos sociales colombianos, en estudiantes de sexto y noveno grado de la Sede L Aguafria.

A continuación, relaciono los estudiantes inscritos para participar en la Secuencia Didáctica organizada por la docente "estudiante de maestría" para el desarrollo de su proyecto de investigación en las instalaciones de la Institución Educativa Sede L Aguafria en el mes de septiembre del año en curso.

	NOMBRE	EDAD
1.	Luisa Fernanda Martínez Carreño	14
2.	Jesús David Barrios Chaparro	14
3.	Deisy Nayibe Afanado Vargas	15
4.	Edwar Fernando Martínez	15
5.	Breiner Johany Rivera Muñoz	15
6.	Edinson Carreño Sánchez	14
7.	Anaís Dayanna Vargas Rueda	15
8.	Luisa Fernanda García Macareo	15
9.	David Estiven Carreño Carreño	11
10.	Elkin Johany Sarmiento Afanador	12
11.	Yuri Marcela Romero Romero	11
12.	Cristian Arley Rivera Sarmiento	11
13.	Yonier Alberto Barrios Chaparro	12
14.	Huver Fernando Vargas Rueda	12

Firma;

Lic. JULIETA DELGADO CHAPARRO
COORDINADORA RURAL DEL COLEGIO ELISEO PINILLA RUEDA

Anexo D. Consentimiento informado a padres de familia para el desarrollo de la Intervención pedagógica.



**COLEGIO ELISEO PINILLA RUEDA
MUNICIPIO DE VILLANUEVA
CONSENTIMIENTO INFORMADO**

Motivo: Consentimiento informado para la intervención de aula del proyecto de Investigación titulado: Estrategia Didáctica basada en el fortalecimiento de la lectura crítica para la comprensión de los conflictos sociales colombianos, dirigido por la profesora LAURA VICTORIA GALVIS GÓMEZ.

He leído toda la información respecto al proyecto, además la investigadora ha explicado el proceso de intervención del aula y contestado mis inquietudes. Voluntariamente yo _____ de Villanueva, Vereda Aguafría, manifiesto que he decidido autorizar a mi hijo(a) o acudido _____ de la institución educativa Colegio Eliseo Pinilla Rueda Sede L Aguafría, del grado _____ de quien soy el representante legal o tutor, dada su imposibilidad de firmar es su documento con plena autonomía por tratarse de un menor de edad. Además, expresamente autorizo al equipo de investigación para utilizar la información codificada en futuras investigaciones. En constancia, firmo este documento de consentimiento informado, en la ciudad de _____ el día _____ del mes del año 2017.

Firma : _____

Representante Legal: _____

Teléfono: _____

Anexo E. Consentimiento informado para los padres de familia de los estudiantes que participaran en la Intervención pedagógica.



**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PADRES DE FAMILIA DE LOS ESTUDIANTES PARTICIPACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN
COLEGIO ELISEO PINILLA RUEDA DEL MUNICIPIO DE VILLANUEVA
Villanueva, septiembre 11 de 2017**

PROYECTO: Estrategia didáctica basada en el fortalecimiento de la Lectura Crítica para la comprensión de los conflictos sociales colombianos.

La profesora investigadora **LAURA VICTORIA GALVIS GÓMEZ**, Licenciada en el área de Educación Básica con énfasis en Artística, estudiante de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander, realizará una intervención de aula en el grupo de 6º y 9º de la sede L Aguafría para continuar el desarrollo de la propuesta de investigación titulada: Estrategia didáctica basada en el fortalecimiento de la Lectura Crítica para la comprensión de los conflictos sociales colombianos. en la cual se ha invitado a su hijo(a) a participar. Por tanto. Si usted decide dar su consentimiento, es importante que lea cuidadosamente este documento y lo firme. Las actividades se desarrollarán en el mismo horario de clase de Ciencias Sociales, en las instalaciones de la institución educativa Aguafría. Se estima que el trabajo de intervención de aula se realizará durante 7 sesiones de 3 y 4 horas cada una, dirigidas por la docente investigadora, durante el mes de septiembre de 2017.

OBJETIVO DE ESTUDIO: Valorar el nivel lectura crítica que los estudiantes obtienen a partir de ejercicios de lectura literal, inferencial y critico valorativo sobre el conflicto social colombiano.

CONFIDENCIALIDAD: Toda la información obtenida en esta investigación se mantendrá bajo estricta confidencialidad. Los nombres y datos de los participantes serán identificados mediante códigos. Los resultados de esta investigación se darán a conocer a directivos de la Institución Educativa y docentes del área de Ciencias Sociales. Si el representante legal desea conocer los informes, serán suministrados únicamente cuando los solicite personalmente.

Mayor Información:

LAURA VICTORIA GALVIS GÓMEZ

Licenciada en Educación Básica énf en Artística.

Estudiante de Maestría en Pedagogía universidad Industrial de Santander.

Profesora Institución Educativa Sede L Aguafría

Correo electrónico: toyita810117@gmail.com



COLEGIO ELISEO PINILLA RUEDA
NIT: 804-002.915-1
Bachiller Técnico Especialidad Comercial y Bachiller
Académico
Resolución No 130503 del 7 de octubre de 2009
Reconocimiento Carácter oficial para prestar el servicio
educativo formal

DESCARGOS LEGALES
DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN USO DE FOTOGRAFÍAS
Y FIJACIONES AUDIOVISUALES (VIDEOS) PARA USO PÚBLICO

Atendiendo al ejercicio de la patria potestad establecido en el código civil colombiano en su artículo 288, el artículo 24 del decreto 2820 de 1974 y la ley de Infancia y Adolescencia el COLEGIO ELISEO PINILLA RUEDA de Villanueva, solicita la autorización escrita del padre/madre de familia o acudiente del estudiante Eduar Fernando Martínez C. identificado con registro civil o tarjeta de identidad número 1.105.455412, Alumno del Colegio ELISEO PINILLA RUEDA para que aparezca en cámara de fotografías o de videograbación, con fines pedagógicos que se realicen en las instalaciones del colegio antes mencionado.

El propósito del video es grabar todas las actividades que se desarrollen durante la jornada escolar, por cuanto sus fines son netamente pedagógicos y en ningún momento serán utilizados con fines distintos.

Lo anterior con el fin de dejar las evidencias de los planes, programas y proyectos que desarrolla el colegio para evaluación y seguimiento de su impacto.

Autorizo;

Gonzalo Martínez

Nombre del padre/ madre o acudiente
c.c. 5.640.875

Eduar Fernando Martínez

Nombre del Estudiante
c.c. 1.105.455412

Anexo F. Certificado de capacitación de NHI “protección de participantes humanos de la investigación”

