



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

### Próxima parada: el mirador del río Cauca

*Un recorrido pedagógico en el tren de la lectura crítica con estudiantes del grado quinto (5°) de la Institución Educativa Rural Ascensión Montoya de Torres (Güúntar, Anzá)*

Trabajo de grado para optar al título de Magister en Educación Profundización

**GLORIA SOFÍA LÓPEZ CARO**

**EDILMA MARÍA SERNA TORRES**

**YOIS ESMITH QUICENO ÁLVAREZ**

**ASESOR**

**JUAN FERNANDO GARCÍA CASTRO**

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

MAESTRÍA EN EDUCACIÓN PROFUNDIZACIÓN

MEDELLÍN

2018



A Dios por darnos la oportunidad de vivir esta experiencia con el proyecto de profundización.

A nuestras familias, especialmente a nuestros hijos por saber soportar los momentos de entrega a la Maestría en Educación Profundización, pues ellos son conscientes del esfuerzo tan grande que tuvimos para sacar adelante nuestra preparación y poder contribuir al mejoramiento de nuestras prácticas como docentes.

A la Institución Educativa Rural Ascensión Montoya de Torres y especialmente al Rector Osbaldo Cartagena Montoya por abrirnos los espacios para desarrollar nuestra propuesta con los niños del grado quinto (5°) y por darnos los permisos con tanta amabilidad para poder desplazarnos desde los días viernes a la ciudad de Medellín.

A la Universidad de Antioquia, por todo lo que nos enseñaron desde cada una de las líneas, donde adquirimos conocimientos para nuestras prácticas como docentes, pudiéndolos llevar luego al aula.

A Juan Fernando García Castro por acompañarnos en este camino, el cual no fue fácil, pero siempre con su asesoría y apoyo, se logró sacar adelante este trabajo de investigación.



Título y resumen	5
Presentación	7
1. Planteamiento del problema	12
1.1 Contextualización	12
1.2 Descripción del problema	15
1.3 Formulación de objetivos	17
1.3.1 Objetivo General	17
1.3.2 Objetivos Específicos	17
2. Antecedentes	18
3. Marco teórico	23
3.1 Comprensión lectora	24
3.2 La lectura crítica	25
3.3 La lectura crítica y sus competencias	28
3.4 La secuencia didáctica	32
4. Metodología	34
4.1 Diseño metodológico	34
4.2 Tipo de estudio	34
4.2.1 Diseño de investigación: Investigación- Acción	35
4.3 Población y muestra	37
4.3.1 Población objeto de estudio	37
4.3.2 Muestra	38



---

<b>Facultad de Educación</b>	
4.3.3 Categorías	38
4.3.4 Técnicas para la recolección de datos	42
5. Resultados	42
5.1 Análisis de la información y resultados	42
5.1.1 Análisis del pre test	42
5.1.2 Aplicación y análisis de la secuencia didáctica	57
5.1.3 Aplicación y análisis del pos test	74
6. Discusión	86
7. Referencias bibliográficas	90
Anexos	93



#### **Próxima parada: el mirador del río Cauca**

*Un recorrido pedagógico en el tren de la lectura crítica con estudiantes del grado quinto (5°) de la Institución Educativa Rural Ascensión Montoya de Torres (Güíntar, Anzá)*

#### **Resumen**

La presente investigación tuvo como objetivo fortalecer la lectura crítica en los estudiantes del grado quinto (5°) de la Institución Educativa Rural Ascensión Montoya de Torres (Güíntar, Anzá) a partir de la secuencia didáctica “*El tren de la lectura crítica y la comprensión*”. El tema propuesto fue seleccionado porque los estudiantes habían demostrado bajo nivel en las pruebas internas y externas que evalúa la comprensión en lectura crítica. Esta investigación buscó a través de una secuencia didáctica una mejor comprensión de lectura crítica en los estudiantes del grado quinto (5°) de básica primaria, pero antes de la aplicación de la secuencia, los estudiantes tuvieron que resolver un pre test con el que se diagnosticó el nivel que estos tenían en cuanto a lectura crítica. Y después de la aplicación de dicha secuencia, se presentó un pos test el cual permitió observar si se mejoró o no con relación al pre test.

La metodología del proyecto se fundamentó en un diseño de investigación acción enmarcada en el paradigma cualitativo; además, los instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron: un pre test, la secuencia didáctica, un pos test y la observación participante, la cual se registró en un Diario de Campo (DC).

En cuanto a los resultados obtenidos, se pudo evidenciar que en las preguntas relacionadas con identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto (C1) y comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global (C2) se obtuvo mejores resultados que en reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido (C3). Se pudo evidenciar que los estudiantes identifican y comprenden el contenido del texto, además nos pudimos dar cuenta que hay mayor capacidad para identificar las relaciones entre los



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

elementos de un texto; el resultado en C3 presentó menores aciertos por la mayor complejidad, pues los estudiantes necesitaban establecer relaciones entre lo leído y los conocimientos previos, caso que sólo se pudo lograr en un 43%.

Palabras claves: Comprensión Lectora, Lectura Crítica, Competencias de la Lectura Crítica y Secuencia Didáctica.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Acorde, con las estrategias del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para mejorar la calidad educativa en Colombia se crea el programa de Becas para la Excelencia Docente el cual permite que los educadores de este país accedan a universidades de alta calidad para cursar Maestrías en Educación Modalidad Profundización las cuales permitirán fortalecer:

Los procesos de reflexión-acción sobre problemas y situaciones del aula y del Establecimiento Educativo (EE); 2. Las dinámicas de trabajo colaborativo en los EE, en la medida en que los docentes en formación se convierten en un foco de transformación; 3. Y como consecuencia de las dos anteriores, la cualificación de las prácticas pedagógicas, el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje y las transformaciones del currículo (MEN, 2015, pág. 14)

Además de lo anterior, el programa Becas para la Excelencia Docente también propone tres énfasis en los que se deben orientar las Maestrías: mejoramiento institucional, mejoramiento de la práctica pedagógica de los docentes y el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes.

Por ende, uno de los requerimientos que el MEN hace a las instituciones educativas, es mejorar los desempeños en las pruebas SABER 3°, 5° y 9° cuyo propósito radica principalmente en: “contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana, mediante la realización de evaluaciones periódicas (censales y muestrales) en las que se valoran las competencias básicas de los estudiantes y se analizan los factores que inciden en sus logros” (MEN, 2015, pág. 100).

De ahí que, la Institución Educativa Rural Ascensión Montoya de Torres le apuesta a esta pretensión del Gobierno realizando planes de mejoramiento para fortalecer procesos con desempeños bajos en las ya mencionadas pruebas SABER, como lo expresa MEN (2015):



Los resultados de estas evaluaciones permiten que los establecimientos educativos, las secretarías de educación, MEN y la sociedad en general conozcan cuáles son las fortalezas y debilidades y, a partir de estas, puedan definir planes de mejoramiento en sus respectivos

ámbitos de actuación. Su carácter periódico posibilita, además, valorar cuáles han sido los avances en un determinado lapso y establecer el impacto de programas y acciones específicas de mejoramiento (MEN, 2015, pág. 100).

Por consiguiente, se tuvo presente para la formulación de este trabajo los aportes que nosotros los educadores debemos hacer al programa de Becas para la Excelencia Docente:

Revisar los indicadores del colegio: Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) y Resultados prueba Saber para identificar dificultades a enfrentar en el trabajo de grado a desarrollar en conjunto con la universidad.

Desarrollar un proyecto de grado que impacte su práctica pedagógica, y en consecuencia impacte el proyecto de mejoramiento de su institución educativa con el acompañamiento de la universidad.

Permanecer en el respectivo establecimiento educativo mientras cursa sus estudios y dos años más (MEN, 2015, pág. 16).

En relación con lo anterior se diseñó una estrategia didáctica que se orientó a dar cumplimiento a los requerimientos mencionados y a contribuir al plan de mejoramiento institucional entendido como: “un conjunto de medidas establecidas por el rector o director y su equipo de gestión para producir, en un período determinado, cambios significativos en los objetivos estratégicos de la institución” (MEN, 2008, pág. 51).

De esta manera, la secuencia didáctica *El tren de la lectura crítica y la comprensión* (ver anexo 1) permitió observar el desempeño en lectura crítica de los estudiantes y así esperar cuál va a ser la incidencia en el ISCE. Todo este proceso fue el producto de la formación adquirida en la Universidad de Antioquia (U de A) y de la creatividad de las investigadoras, para tener unas herramientas didácticas que se puedan aplicar en el futuro y que permitan el fortalecimiento de las competencias comunicativas de las cuales hace parte habilidades





como: hablar, escuchar, leer y escribir que son indispensables en la comprensión lectora y debe ser una prioridad para el fortalecimiento académico de cada uno de las asignaturas en las escuelas.

Con la presente investigación se buscó desarrollar y reconocer la importancia de la lectura crítica en su nivel crítico inter-textual haciendo énfasis en la competencia comunicativa lectora de la cual dice el Icfes (2016) en su documento *Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal* que:

Explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos. Se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos (Icfes, 2016, pág. 21).

Se debe agregar que el nivel crítico inter-textual fue la parte fundamental en la ejecución de esta propuesta y más adelante se ahondará en el tema, por el momento el plegable de Colombia Aprende (2003) se refiere a ese nivel como:

Este tipo de lectura pretende que el lector tome distancia del contenido del texto y asuma una posición al respecto. Supone entonces la elaboración de un punto de vista. Para hacer esta lectura crítica es necesario: identificación de las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos. Reconocimiento de las características del contexto que están implícitas en el contenido del texto. Establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros. (Colombia Aprende, 2003).

Por consiguiente, uno de los objetivos específicos de esta propuesta radicó en identificar el nivel de lectura crítica de los estudiantes que hicieron parte de ella, mediante el rastreo de documentos nacionales, institucionales y un pre test. Después de hacer lo anterior se quiso buscar cómo fortalecer dicho nivel, por lo cual se tuvo en cuenta las tres competencias de la lectura crítica que evalúa el Icfes anualmente, para observar los avances de los estudiantes



durante la ejecución de la secuencia didáctica, éstas son: (1) identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; (2) comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y (3) reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido (Icfes, 2016, pág. 4). De estas competencias se derivaron las categorías que se analizaron las cuales permitieron observar el comportamiento de los niños y niñas en cuanto a la lectura crítica de diferentes tipologías textuales.

Dichas competencias tuvieron unos indicadores que hicieron más explícito el trabajo con la secuencia. La primera competencia presenta dos indicadores:

- El estudiante entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto.
- El estudiante identifica los eventos narrados de manera explícita en un texto literario, descriptivo, caricatura o comic y los personajes involucrados (si los hay).

Los indicadores de la segunda competencia son:

- El estudiante comprende la estructura formal de un texto y la función de sus partes
- El estudiante identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto.

La competencia tres presenta los indicadores:

- El estudiante reconoce las estrategias discursivas en un texto
- El estudiante contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en él.

En síntesis, fortalecer la competencia de la lectura crítica no sólo fue una intervención significativa para la I. E. R. Ascensión Montoya de Torres, pues se tuvo un insumo, producto de una investigación, que contribuyó a su plan de mejoramiento; también es relevante para las investigadoras desde la formación científica, pedagógica y didáctica, como lo es también, para los niños, pues se desarrolló en cierta medida, como se expresa más adelante, la competencia lectora, indispensable para la comunicación en todas las áreas.



Además, esta investigación se justificó en los tres énfasis que propone el MEN en el Programa de Becas para la Excelencia Docente (2015): mejoramiento institucional: ya que un personal capacitado fortalece la identidad de la institución mediante el enriquecimiento del PEI con objetivos claros, alcanzables y contextualizados; donde se hace evaluación constante de las diferentes gestiones, planes de mejoramiento y un seguimiento periódico. Mejoramiento de la práctica pedagógica de los docentes: aquí se fortalecen las prácticas en el aula mediante el diseño e implementación de proyectos pedagógicos coherentes con las necesidades y diversidades de los estudiantes y, por ende, el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes, en el cual se centra la intervención.

El presente documento tiene la siguiente estructura: primero se expone el planteamiento del problema donde se menciona el contexto en el cual se desarrolló la investigación, se hace una descripción de la situación a intervenir y la estrategia didáctica que se empleó, también se menciona el objetivo general y los objetivos específicos. Seguidamente, están los antecedentes a nivel local, nacional e internacional donde se mencionan los aportes de otros trabajos relacionados con la problemática trabajada en este. Para continuar, se presenta el marco teórico en el cual se trabajaron conceptos como *comprensión lectora*, *lectura crítica*, *las competencias de la lectura crítica* y *secuencia didáctica*. La metodología, es otro aparte en este trabajo donde se mencionan las diferentes estrategias que sirvieron para recolectar y analizar la información que permitió mostrar un avance con relación a la problemática trabajada mediante un tipo de estudio cualitativo en investigación acción. Para proseguir se encuentran los resultados donde se hace un análisis de la ejecución de la secuencia didáctica y la aplicación del pre test y el pos test desde la mirada de las tres competencias de la lectura crítica. En la parte de discusión se hacen unas sugerencias desde la experiencia adquirida con este trabajo para aquellas personas que deseen continuar trabajando con problemáticas similares. Para terminar, está las referencias bibliográficas donde se recopilan esas fuentes que sirvieron de insumo para nutrir este trabajo y los anexos que son documentos que apoyan el mismo.



### 1. Planteamiento del problema

#### 1.1 Contextualización

El presente trabajo fue una investigación acción educativa por cuanto indagó unas problemáticas y aportó a la solución de las mismas mediante una intervención en el aula en la Institución Educativa Rural Ascensión Montoya de Torres, una institución de carácter oficial ubicada en el corregimiento de Güintar del municipio de Anzá, Occidente del departamento de Antioquia. En ella se brinda los niveles de enseñanza preescolar, básica primaria, básica secundaria, media y, además, el programa de educación continua nocturno con los CLEI 3, 4, 5 y 6. La investigación tuvo como centro el grado quinto (5°) de la básica primaria de la sede principal.

El corregimiento de Güintar se encuentra a una distancia de 22 kilómetros de la cabecera municipal por carretera destapada, tiene un clima templado y sus tierras son aptas para diversas actividades agrícolas y mineras.

Los niños y las niñas del grado quinto (5°) pertenecen a un ambiente rural y tienen un nivel socioeconómico de estratos 1 y 2, son hijos de campesinos dedicados a la minería artesanal y a la agricultura, la mayoría profesan la religión católica. Un porcentaje de los padres de estos estudiantes deben permanecer en sus labores agrícolas o mineras durante gran parte del día, en lugares que están a dos o tres horas de sus hogares para garantizar el sustento económico lo que causa ausencia en el acompañamiento al proceso de formación académica de la mayoría de los estudiantes.

El desempeño académico del grupo en los últimos tres años (3°, 4° y 5°) ha sido básico según lo planteado en el *Sistema Institucional de Evaluación (SIE)*:



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

**DESEMPEÑO BÁSICO:** Corresponde al estudiante que logra lo mínimo en los procesos de formación y aunque con su estado puede continuar avanzando, hay necesidad de fortalecer su trabajo para que alcance mayores niveles de logro.

Se puede considerar desempeño básico cuando el estudiante reúna, entre otras, las siguientes características:

- Sólo alcanza los niveles necesarios de logro propuestos y con Actividades Especiales de Recuperación.
- Tiene faltas de asistencia justificadas, pero que limitan su proceso de aprendizaje.
- Es relativamente creativo y su sentido analítico no se evidencia en sus acciones.
- Presenta sus trabajos en el límite del tiempo y la oportunidad de hacerlo.
- Presenta algunas mínimas dificultades en el aspecto relacional con las personas de su comunidad educativa.
- Reconoce y supera sus dificultades de comportamiento.
- Desarrolla actividades curriculares específicas.
- Manifiesta un relativo sentido de pertenencia con la Institución.
- Utiliza estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes.
- Desarrolla una capacidad de trabajo en equipo limitada (Consejo

Académico, 2014)

Lo anterior se puede observar en el resumen de rendimiento académico semestral que genera el Programa de calificaciones de la institución PacSis. (Ver anexo 2)

En el año 2015, el Programa Todos a Aprender (PTA) realizó una prueba diagnóstica para evaluar la fluidez y comprensión lectora a este grupo que se encontraba en el grado tercero, al revisar esta prueba se notó que el 33% de los 28 estudiantes que la presentaron respondieron más de la mitad de las veintiún (21) preguntas realizadas. A inicios del año 2017 el PTA hizo una caracterización de lectura en la cual se evaluó la velocidad (en la que



se quiso medir las palabras que los niños y las niñas de grado 3° leían por minuto) y la comprensión en los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico; la prueba arrojó como resultado que de los 29 estudiantes evaluados; uno presentó una velocidad de lectura rápida que consistía en leer más de 124 palabras por minuto y otro óptima que era leer entre 115 y 124 palabras por minuto, los demás, muy lento; por debajo de 100 palabras por minuto. En cuanto a la comprensión lectora en el nivel literal, 6 cumplieron con los requerimientos, en el nivel inferencial cumplieron cuatro y en el crítico cumplió uno (Ver anexo 3).

*El informe por colegio 2016, resultados Pruebas Saber tercero (3°), quinto (5°) y noveno (9°), arrojó que sobre las pruebas presentadas en el 2015: “El 42% de los estudiantes NO contestó correctamente los ítems correspondientes a la Competencia Escritora en la prueba de lenguaje”, “El 46% de los estudiantes NO contestó correctamente los ítems correspondientes a la competencia lectora en la prueba de lenguaje”, “El 31% de los estudiantes NO contestó correctamente los ítems correspondientes a la competencia comunicación en la prueba de matemáticas”, “El 29% de los estudiantes NO contestó correctamente los ítems correspondientes a la competencia razonamiento en la prueba de matemáticas” y “El 33% de los estudiantes NO contestó correctamente los ítems correspondientes a la competencia resolución en la prueba de matemáticas” (Ver anexo 4).*

*El Proyecto Educativo Institucional cuenta con un modelo educativo crítico – reflexivo que privilegia en el estudiante el análisis y la reflexión antes que la memorización y el procesamiento de información a partir de la consulta de varias fuentes como lo son: libros, vivencias de los habitantes de la región, internet, entre otras. Además, el modelo propone que: el docente sea un facilitador y orientador de los procesos cognitivos del alumno, el aprendizaje está dirigido hacia competencias cognitivas, actitudinales, éticas y estéticas, el aprendizaje parte de saberes previos y la construcción del pensamiento se hará involucrando al alumno, aprendiendo a aprender y al trabajo en equipo, el salón de clase es un lugar para el debate y el análisis constante a partir de estrategias, actividades y ayudas didácticas variadas (Consejo Académico, 2014).*



Temiendo en cuenta lo anterior, se trabajó para potenciar en los estudiantes su capacidad para relacionar un texto leído con otros textos del medio de modo que pueda fortalecerse su capacidad de reflexión y evaluación del contenido de los textos; acciones que conducen a la competencia de la lectura crítica.

## 1.2 Descripción del problema

Los estudiantes que cursaron el grado quinto (5°) en la institución hacen parte de esta propuesta desde el grado tercero y presentaron las Pruebas Saber 3° en el año 2015, en la cual obtuvieron unos resultados bajos en la competencia lectora. Dichos resultados van en contra del propósito de las pruebas establecidas por el MEN que es “contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica, como seguimiento de calidad del sistema educativo” (MEN, 2012). El análisis del reporte de resultados permitió identificar el desarrollo de las competencias, pues permiten al individuo desempeñarse e incorporarse a la sociedad siendo críticos en la construcción de sus propios conocimientos, aptitudes, que todos los seres humanos tenemos por naturaleza y, aunque todas están ligadas, son muy diferentes.

Los resultados de dichas pruebas son enviados por el MEN a cada institución educativa en un documento que tiene por título: *Informe por Colegio* y este reporte busca: “visibilizar el estado de las competencias y aprendizajes en matemáticas y en lenguaje en su establecimiento educativo de acuerdo con los resultados de las pruebas SABER tercero (3°), quinto (5°) y noveno (9°), haciendo énfasis en aquellos aprendizajes en los que deben realizar acciones pedagógicas para el mejoramiento” (Icfes, 2016, pág. 3). En el Informe se puede visualizar el estado de las competencias y aprendizajes en Matemáticas y Lenguaje. Con base en los resultados de la Institución Educativa Rural Ascensión Montoya de Torres, se puede afirmar que el punto crítico en el grado tercero (3°) se localiza en la Competencia Lectora, lo cual se expresa en el informe literalmente así: “el 84% de los estudiantes no evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación” y, además, “el 72% de los



Teniendo en cuenta los informes del MEN, otro aspecto con relación al tema se encontró en la experiencia de observación en el salón de clase que quedó registrada en el Diario de Campo (DC) de la docente de grado tercero (3°) de primaria. Allí se registró que: “Durante la actividad, lectura y análisis de la fábula, la liebre y la tortuga escrita por Esopo, se notó que a los estudiantes se les dificulta comprender lo que están leyendo o en este caso decodificando” (DC 22/10/2015) Para el desarrollo de la actividad, se les pidió a los estudiantes que hicieran la lectura de la fábula presente en las páginas 48 y 49 de la tercera cartilla de lenguaje modelo educativo Escuela Nueva proporcionada por el MEN, mediante el Programa Todos a Aprender (PTA) y que respondieran de forma escrita a los interrogantes relacionados con lo leído de la página 50 de la misma cartilla.

Asimismo, PTA proporciona el diagnóstico realizado en cada una de las instituciones vinculadas con el programa, que para el caso de la I. E. R. Ascensión Montoya de Torres dice:

“Debilidades en el área de español: comprensión e interpretación de textos: donde se les dificulta realizar comentarios de orden literal e inferencial de aspectos leídos en los textos. Baja calidad en la producción y argumentación de textos: lo cual impide que reconozcan elementos de la planeación de un tipo de texto, determinan erróneamente la intención comunicativa del mismo, y propone una acción que no está relacionada con el propósito comunicativo de la misma. Apatía a la lectura y a la escritura: lo cual dificulta la elaboración de textos escritos respondiendo a diferentes situaciones comunicativas cotidianas” (Ver anexo 5).

De acuerdo con lo anterior, se hace indispensable desarrollar en los estudiantes la competencia en lectura crítica, puesto que estas se constituyen en la base para el actuar adecuadamente, entonces, se requiere ejercitar las mismas desde edades tempranas, ya que pueden ser un posibilitador para que los niños trasciendan los niveles de lectura literal e





De la descripción de la problemática se deriva la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo fortalecer la lectura crítica en los estudiantes del grado quinto (5°) de la Institución Educativa Rural Ascensión Montoya de Torres (Güíntar, Anzá) a partir de la implementación de la secuencia didáctica “*El tren de la lectura crítica*” para que haya un mejor desempeño en la comprensión lectora?

### **1.3 Formulación de objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo General**

Fortalecer la lectura crítica en los estudiantes del grado quinto (5°) de la Institución Educativa Rural Ascensión Montoya de Torres (Güíntar, Anzá) a partir de la secuencia didáctica “*El tren de la lectura crítica*” para que haya un mejor desempeño en la comprensión lectora.

#### **1.3.2 Objetivos Específicos**

Identificar el nivel de la lectura crítica en el que se encuentran los estudiantes del grado quinto (5°) de la I. E. R. Ascensión Montoya de Torres a través de un pre test.

Aplicar una secuencia didáctica diseñada para fortalecer la competencia de lectura crítica de los estudiantes del grado quinto (5°) utilizando diversos tipos de textos.

Evaluar el nivel de comprensión de lectura crítica de los estudiantes del grado quinto (5°) alcanzado después de la aplicación de la secuencia didáctica.



### 2. Antecedentes

Mejorar la lectura crítica en los estudiantes del grado quinto (5°) de básica primaria fue uno de los retos que nos trazamos las investigadoras del Proyecto de Profundización “**Próxima parada: el mirador del río Cauca: Un recorrido pedagógico en el tren de la lectura crítica con estudiantes del grado quinto (5°) de la Institución Educativa Rural Ascensión Montoya de Torre (Güintar, Anzá)**”, y para ello, nos dimos a la tarea de rastrear otras investigaciones que fueron de gran ayuda para encarrilar nuestra propuesta, trazando así la ruta que sin duda nos llevaría a conseguir el objetivo planteado.

En esa búsqueda de antecedentes que se llevó a cabo a nivel local, nacional e internacional, se hallaron una serie de investigaciones que se relacionan con nuestra problemática, estas investigaciones son:

A nivel local hallamos dos investigaciones sobre lectura crítica. A continuación, las presentamos.

La tesis de grado de Ossa (2016) encontrada en la Universidad de Antioquia que titula: *Incidencia de la lectura crítica de cuentos infantiles para el desarrollo de las competencias emocionales –empatía y regulación emocional– de niños y niñas del grado transición de una Institución pública del municipio de Medellín, corregimiento de San Cristóbal –Antioquia,* plantea el siguiente objetivo: Determinar si la lectura crítica de cuentos infantiles incide en el desarrollo de las competencias emocionales empatía y regulación emocional de niños del grado transición. Para el desarrollo de su investigación, la autora utilizó un enfoque cuantitativo con un diseño de investigación cuasiexperimental y en el tipo de diseño empleó un diseño con preprueba-posprueba y grupos intactos donde eligió dos grupos del grado transición con similares condiciones en cuanto a edad y situación socioeconómica; uno de ellos recibió el tratamiento experimental (grupo experimental) y el otro no (grupo control). A ambos grupos se les midió antes y después del tratamiento experimental en la perspectiva de determinar si el tratamiento experimental tiene un efecto en las competencias emocionales



de los niños. Al finalizar su trabajo de investigación, una de las conclusiones a las que llegó fue que el resultado se apropió del poder de los cuentos infantiles; el poder para formar, el poder para encantar y lo articuló con otro poder, el que se va edificando con la lectura crítica, una lectura que trasciende las dimensiones literal e inferencial, y va más allá. El más allá de los sujetos que asumen la postura responsable, pensante, reflexiva. Además, invita de manera especial a los maestros a que incorporen la lectura crítica de cuentos infantiles en su trabajo pedagógico con niños del grado transición, como una estrategia que favorece el desarrollo de las competencias emocionales de los niños y las niñas de dicho grado (Ossa, 2016).

Una segunda tesis local de González (2016) encontrada también en la Universidad de Antioquia denominada: *La lectura crítica: encuentro de subjetividades*, realizada en la Institución Educativa La Pintada en la básica secundaria y cuyo objetivo general fue comprender los procesos que propician la lectura crítica en la construcción de subjetividades frente al contexto socio-cultural. El trabajo realizado, según la autora de la investigación, fue el resultado de un trasegar de 2 años en la Institución Educativa La Pintada en la básica secundaria y en torno a una pregunta sobre la lectura crítica en el ámbito escolar, la cual surgió por la necesidad de entender lo que estaba sucediendo en la institución acerca de los procesos de formación de lectores críticos y por qué a pesar de tantos y tantos esfuerzos seguían presentándose problemáticas que parecían estar repercutiendo en aspectos de la vida cotidiana de los sujetos; ya que existía la preocupación acerca de la falta de sentido crítico y autónomo de ciertos estudiantes y en la necesidad de buscar una razón de ser a todas esas dificultades (González, 2016).

A nivel nacional encontramos la investigación de Tarquino (2013) en la Universidad Libre, Facultad Ciencias de la Educación en Bogotá denominada: *Un acercamiento a la lectura crítica para niños de grado cuarto por medio de herramientas TIC*. Con esta investigación la autora buscó utilizar las TIC como una herramienta para formar lectores críticos que manejaran adecuadamente las nuevas tecnologías y le sacaran provecho para su aprendizaje. Ella muestra el recorrido llevado a cabo para fortalecer el proceso de lectura de los estudiantes del curso 401 del Colegio Salesiano de León XIII a partir de estrategias diseñadas con elementos de lectura crítica y, además, con herramientas TIC que ampliaron



la visión de los estudiantes y fueron llamativas debido a su diseño. Por su parte la autora concluye que se logró acercar a los estudiantes del curso 401 del Colegio Salesiano de León XIII al proceso de lectura crítica por medio de herramientas TIC. Los resultados obtenidos en las diferentes etapas de la investigación fueron satisfactorios y se evidenció el avance de los estudiantes y su motivación por leer textos digitales y físicos (Tarquino L. F., 2013).

Una segunda tesis a nivel nacional realizada por Pajoy y Gómez (2015) que titula: *La lectura crítica: un camino para desarrollar habilidades del pensamiento* y que fue desarrollada en el colegio San José Norte sede A ubicado en la ciudad de Bogotá, en la localidad de Engativá, zona 10. Las investigadoras utilizaron una metodología en la que dicha investigación se ubicó en una perspectiva cualitativa en el cual se pretendía describir, comprender y explicar los fenómenos sociales partiendo desde las actividades que determinaron la situación a analizar. Consideraron igualmente que era de tipo descriptivo ya que partía del hecho de que había una realidad que resultaba insuficientemente conocida y por tal motivo interesante para su desarrollo. Como resultado obtuvieron que los estudiantes a través de la resolución de los diferentes talleres mostraron un progreso significativo en su criticidad frente a las diferentes lecturas propuestas, además evidenciaron por parte de los docentes la carencia de herramientas y material educativo que permitiera que los educandos desarrollaran sus habilidades mentales, ya que al implementar los talleres se vio el avance en las mismas, es decir, los estudiantes realmente no carecían de estas habilidades, sino que no habían sido fomentadas por sus profesores (Pajoy y Gómez, 2015).

Y una tercera investigación nacional de Garcés y Henao (2015), muy similar a nuestra investigación en su estructura, desarrollada en I.E María Auxiliadora de Dosquebradas (Risaralda-Colombia) con estudiantes del grado tercero de básica primaria y denominada: *Secuencia didáctica de enfoque interactivo para comprender textos narrativos en tercero de primaria* presentó el siguiente objetivo de investigación: determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque interactivo en la comprensión lectora de textos narrativos de las estudiantes de tercero de primaria. Para lograr dicho objetivo, las autoras propusieron un diseño cuasi-experimental, desarrollado en cuatro fases. En la fase inicial, hicieron la aplicación del pre-test a un grupo de 36 estudiantes de grado tercero de la institución ya mencionada, con el fin de identificar sus niveles iniciales de comprensión lectora. En la fase



de desarrollo, aplicaron una secuencia didáctica diseñada desde el enfoque interactivo planteado por Soriano, con el fin de mejorar los niveles iniciales de comprensión lectora.

En la fase final, aplicaron el pos-test y, por último, en la fase de contrastación, realizaron el análisis estadístico de los resultados comparando el pre-test y el postest, lo que les permitió afirmar que se obtuvo una mejoría significativa en la comprensión lectora del grupo después de la aplicación de la secuencia didáctica. En el marco teórico incluyeron los niveles de lectura, entre ellos la lectura crítico-intertextual / Lectura global del texto en el que expresan la importancia de lograr que los estudiantes lleguen a un nivel crítico intertextual, el formar lectores verdaderamente competentes, capaces de ejercer ciudadanía, de ser autónomos y de comprender y formular soluciones a situaciones diversas de la vida cotidiana que ayuden incluso a su crecimiento personal (Garcés y Henao, 2015).

Por último, en el ámbito internacional encontramos la investigación de tesis, desarrollada por Becerra y Tello (2016) que lleva por título: *La Lectura Crítica en el desarrollo de la Comprensión Lectora de los niños y niñas de cuarto año de Educación Básica, de La Unidad Educativa “Juan De Velasco”, De La Ciudad de Riobamba, Ecuador Provincia de Chimborazo, Período Lectivo 2014-2015*. La investigación muestra cuadros y gráficos de acuerdo a los objetivos planteados. El método de la investigación que emplearon las investigadoras fue el científico, deductivo, inductivo, analítico y sintético; para la recolección de datos emplearon la Guía de Observación y la ficha de Observación. Luego del diagnóstico pudieron identificar algunos hallazgos ya que al mayor porcentaje de los niños y niñas se les dificultaba interpretar los personajes del texto, pues según ellas no se estaba desarrollando una adecuada motivación y transmisión de los conceptos prácticos, lo que dificulta su comprensión lectora. Elaboraron un manual de estrategias de lectura crítica en los niños y niñas como herramienta al servicio de los docentes. A fin de que puedan aplicarlos en las aulas de clase. Por último, llegaron a la conclusión de que la lectura crítica sí influye en el desarrollo de la comprensión lectora, por la capacidad que posee cada uno de entender y elaborar el significado de las ideas relevantes de textos de distinta naturaleza, donde no se ha asimilado, analizando e interpretando el mensaje que el texto contiene y relacionarlas con las ideas. Además, confirmaron que la aplicación de las estrategias utilizadas en la lectura crítica



se desarrolla la habilidad de los niños en la comprensión lectora, el interés por comprender y aplicarlo en la vida real, evidenciándose el énfasis en lo que se está leyendo, lo que ayuda a la lectura de un texto completo (Becerra y Tello, 2016).

Una segunda tesis de grado internacional de Almachi (2014) titulada: *Incidencia de la lectura crítica en el rendimiento académico de los estudiantes de tercero y cuarto año de educación básica de la escuela Fiscal Mixta “Teófilo Segovia” del recinto Puenbo, Parroquia el Tingo, Cantón Pujilí, periodo lectivo 2012-2013*, tuvo como objetivo determinar la incidencia de la lectura crítica en el rendimiento académico de los estudiantes de tercero y cuarto año de educación básica de la escuela Fiscal Mixta “Teófilo Segovia” del Recinto Puenbo. También, buscó establecer por medio del análisis la elaboración de un módulo, y además dictar un taller para docentes acerca de las técnicas y estrategias de la lectura crítica, con el fin de lograr la participación espontánea y mejorar el rendimiento en los estudiantes, tomando en cuenta que los problemas en el desempeño escolar se dan por la ineficiente aplicación de estrategias metodológicas, falta de motivación y el entorno socioeconómico. La metodología que utilizó la autora del proyecto se fundamentó en la investigación bibliográfica, descriptiva, correlacional y de campo; los métodos utilizados fueron el inductivo, deductivo y analítico; además el instrumento que utilizó para el levantamiento de datos fue las encuestas que permitió determinar en los alumnos las causas y efectos de la limitada práctica de lectura en los hogares. Una de las conclusiones a la que llegó la autora fue que con la aplicación de técnicas y estrategias de la lectura crítica en los niños y niñas se logró cumplir con todos los objetivos planteados en los planes de clase de maestras, ya que en muchas ocasiones desconocieron como lograr un aprendizaje significativo (Almachi Coro, 2014).

En conclusión, las investigaciones mencionadas demuestran los avances en el campo de la comprensión en lectura crítica, estas, obtenidas mediante una búsqueda selectiva fueron importantes y significativas para llevar a cabo el desarrollo de nuestro Proyecto de Profundización, ya que nos brindaron aportes desde diferentes perspectivas tales como información teórica, información metodológica, aplicación de instrumentos y demás aportes valiosos que sirvieron de referente en nuestra investigación.



### **3. Marco teórico**

Para formar en lectura crítica a los estudiantes del grado quinto (5°) de básica primaria a través de la secuencia didáctica “*El tren de la lectura crítica*”, fue importante abordar las teorías en las cuales se fundamentó aspectos relevantes que sustentaron esta investigación: la comprensión lectora, la lectura crítica y sus competencias y la secuencia didáctica.

En cuanto a la comprensión lectora, que corresponde al primer aspecto, se abordó teniendo en cuenta los comentarios de Solé (2012), y otros autores que aportan significativamente a la misma, pues, la mayor preocupación de los docentes de lenguaje sin duda es la comprensión lectora y una de las preguntas que nos hacemos es ¿qué estrategias puedo utilizar para enseñar a los alumnos a comprender lo que leen?

En el apartado que desarrolla lo correspondiente a la lectura crítica, también se tomó como referente a diversos autores que la definen desde diferentes perspectivas, uno de ellos es Cassany (2006) quien propone importantes ideas que fueron de gran ayuda para ampliar el concepto. La lectura crítica fue quizá el aspecto más importante a tratar, pues podría ser considerado como el eje central de esta investigación en la que se buscó la estrategia más apropiada para realizar la intervención y poder lograr así el objetivo propuesto.

En cuanto a la lectura crítica y sus competencias se definen desde *el Módulo de lectura crítica Saber Pro 2016-2* planteado por el ICFES. Se define cada competencia y se explica con detalle en qué consiste cada una de ellas.

Finalmente, en la última parte se presenta la definición y características de la secuencia didáctica desde la perspectiva de Díaz Barriga (2013). Este referente teórico fue el que permitió la construcción de la secuencia didáctica implementada la cual fue desarrollada en tres momentos a través de siete estaciones y en un tiempo de ocho semanas.



## 3.1. Comprensión lectora

El Ministerio de Educación Nacional que dice que la comprensión lectora está determinada por el lector, el texto y el contexto, asimismo para lograrla se debe contar con un conocimiento previo, un nivel de desarrollo cognitivo, la situación emocional y la competencia lingüística (MEN, 1998).

La comprensión lectora es vista desde diferentes autores. Según Solé (2004), citado en el artículo *Competencia lectora y aprendizaje (2012)*, la competencia lectora se asienta sobre tres ejes: 1) Aprender a leer, 2) Leer para aprender en cualquier ámbito académico o cotidiano, a lo largo de toda nuestra vida y 3) Aprender a disfrutar de la lectura haciendo de ella esa acompañante discreta y agradable, divertida e interesante que jamás nos abandona. (Solé, 2012, pág. 50).

A su vez, Solé (1995) en su texto *Estrategias de lectura* plantea que las estrategias de lectura están inmersas dentro de tres momentos: antes, durante y después de la lectura. La comprensión lectora, por lo tanto, inicia aún desde antes de enfrentar el texto y no termina allí. En cualquier caso, se está hablando de un lector activo que va comprendiendo un texto a lo largo de estos tres momentos.

Algunas de las actividades propuestas para el desarrollo de las estrategias de lectura que se pueden desarrollar en el aula de clase son:

Antes de la lectura: en este momento se indaga cuáles son las ideas generales, la motivación para la lectura, los objetivos de la lectura, la revisión y actualización del conocimiento previo; se establecen predicciones sobre el texto y se generan preguntas sobre él. Estas actividades se hacen con el fin de que el estudiante lea con una motivación específica, sintiendo que puede ser capaz de lograrlo y reconociéndose como un lector activo que sabe por qué y para qué lee; así lo hace de una manera más responsable (Solé, 1995, pág. 99).





Durante la lectura: según Palincsar y Brown (1984, citado en Solé, 1996, pág. 103), existe un acuerdo bastante generalizado en considerar que las estrategias responsables de la comprensión durante la lectura que se pueden fomentar en actividades de lectura compartida son las siguientes:

- Formular predicciones sobre el texto que se va a leer.
- Plantearse preguntas sobre lo que se ha leído.
- Aclarar posibles dudas acerca del texto.
- Resumir las ideas del texto.

Después de la lectura: en este momento el lector estará en proceso de aprender a distinguir entre el tema y las ideas principales. Según Aulls (1978, citado en Solé, 1997), el tema se identifica respondiendo a la pregunta ¿de qué trata este texto?, mientras que, para identificar la idea principal, hay que remitirse al enunciado más importante que el escritor utiliza para explicar el tema. Esta idea puede estar de manera explícita o de manera implícita (Solé, 1997, pág. 118-119).

### 3.2 La lectura crítica

En este tipo de lectura se explora la posibilidad del lector para tomar distancia frente al texto, asumir un punto de vista. Para realizar una lectura crítica hay que reconocer la intención de los textos, los autores o las voces que hay dentro de éstos. Dentro de la lectura crítica se pueden analizar las relaciones entre el contenido de un texto con el de otros (Pérez, M, 2003).

Para el desarrollo de este proyecto fue importante el concepto de lectura crítica y se podría decir que el eje central de todo el proceso investigativo puesto que el objetivo general fue fortalecer la lectura crítica en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Rural Ascensión Montoya de Torres a partir de una secuencia didáctica de lectura y con la que se analizó el antes, el durante y el después de la comprensión en lectura crítica utilizando diversos tipos de textos. Algunos aportes teóricos sobre lectura crítica son los siguientes:



Facultad de Educación

Cuando el lector asume una posición crítica frente a un texto, valora y evalúa el texto leído, este explorando y criticando lo leído, es decir, critica un texto teniendo en cuenta sus

cualidades y defectos, se pone en juego la subjetividad al estar o no de acuerdo con lo que el autor plantea; no se puede evaluar un texto si no se entiende el enunciado que expone el autor, si no se ha descubierto su propósito. La postura crítica es indispensable si se tiene en cuenta que en el proceso de lectura el lector entra en diálogo con el autor a través del texto. El lector debe estar en capacidad de expresar su posición frente al texto refutando o defendiendo por medio de argumentos válidos. La lectura crítica lleva al lector a emitir juicios personales sobre lo que ha analizado, comprendido e interpretado, en ellos se revelan su personalidad, sus intereses, sus emociones, su visión del mundo, sus experiencias y su comprensión e interpretación lectoras.

Para Cassany (2006), la lectura crítica “es una de las formas de lectura más exigentes y complejas que podamos imaginar, a causa tanto del exhaustivo grado de interpretación del texto que requiere, como de las habilidades y conocimientos previos que debe tener el sujeto para poder realizarla (Cassany, 2006).

Además, Cassany (2006) dice que la lectura crítica es una parte o una sección de la alfabetización crítica. Al respecto aporta Serrano de Moreno (2007) que:

En este sentido, la alfabetización crítica puede concebirse como la práctica que permite a la persona comprender la realidad en la que está inmersa y proceder en ella con idoneidad haciendo uso del lenguaje en sus diversas manifestaciones (oral, escrito, pictórico, gestual, matemático, computacional y de multimedia). Esto significa posibilitar al individuo para que pueda leer el mundo y hallar un lugar en él, desentrañar el poder del discurso y el poder del conocimiento (Serrano de Moreno, 2007, pág. 59).

Para Serrano de Moreno (2007) la lectura crítica es “una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas” (Serrano de Moreno, 2007, pág. 61).



Por otra parte, algunos documentos del MEN también hablan sobre el concepto de lectura crítica. Para empezar en el documento, *prácticas de lectura en el aula – orientaciones didácticas para docentes* (2014) en su programa Leer es mi cuento dice sobre la misma que es:

“hallar un dato, reconstruir la idea global, criticar las ideas claves del autor.” (MEN, 2014, pág. 12). Además, en el *Módulo de lectura crítica Saber Pro 2016-2* se dice al respecto que es:

“interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto, aunque no cuente con un conocimiento previo del tema tratado” (Icfes, 2016-2). Es entonces, que desarrollar la competencia de lectura crítica implica ahondarse en el texto, interactuar con él, dar mi posición con argumentos sólidos y válidos sobre lo que plantea el autor.

A su vez, el documento *Marco de referencia para la evaluación del Icfes* (2015), se expone que la lectura crítica implica la presencia de: “diferentes habilidades que resultan de la activación de mecanismos específicos para la apropiación y la generación de conocimiento, que son propios de una mente orientada hacia el aprendizaje y que puede servirse de textos para este propósito.” (Icfes, 2015, pág. 19). El mismo documento cita a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) donde se dice que la lectura crítica es: “comprender, utilizar, reflexionar y relacionarse con los textos escritos para alcanzar objetivos personales, desarrollar el conocimiento y el potencial propios, y participar en la sociedad” (pág. 19)

En los *Lineamientos Curriculares de Lenguaje* se define la lectura crítica como:

Un saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos. La interpretación en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario, o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial y converge en un nivel crítico-intertextual (MEN, 1998, pág. 53)

Lograr que los estudiantes del grado quinto desarrollen el nivel de lectura crítica es formar lectores competentes, capaces de ser autónomos, de comprender y poder dar soluciones a



situaciones que se les presente en su vida cotidiana en cualquier contexto en el que se encuentren y que ayude incluso a su crecimiento personal. Este nivel de lectura debe ser trabajado a través de estrategias que ayuden a fortalecer de forma significativa la criticidad en el estudiante.

Finalmente, cabe señalar la importancia de desarrollar estrategias didácticas dirigidas a cada uno de los niveles de comprensión lectora y en el caso de esta investigación en el nivel crítico, puesto que todos ellos son fundamentales en un proceso de enseñanza de la lectura. Además, hay que añadir que dichos niveles pueden ser abordados desde cualquier tipo de texto (narrativo, informativo, expositivo, argumentativo, descriptivo, instructivo o científico). Para lograr los objetivos de la presente investigación, el nivel crítico fue enmarcado dentro de los textos antes mencionados puesto que, en los primeros grados de escolaridad, son los más utilizados por los docentes de lenguaje, por la relación entre los acontecimientos que suceden en ellos con los de la vida cotidiana.

### **3.3 La lectura crítica y sus competencias**

La prueba de lectura crítica que formula el Icfes evalúa las capacidades de entender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse tanto en la vida cotidiana, como en ámbitos académicos no especializados. El propósito es establecer si un estudiante cuenta con una comprensión lectora que le permita interpretar, aprender y tomar posturas críticas frente a un texto, aunque no cuente con un conocimiento previo del tema tratado (Icfes, 2016-2, pág. 3).

Para desarrollar el proyecto se tuvo en cuenta las tres competencias que evalúa la lectura crítica según el Icfes y de esta forma profundizar un poco más en la comprensión de la misma. A continuación, se presenta dichas competencias.

La prueba de Lectura crítica evalúa tres competencias: (1) identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; (2) comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y (3) reflexionar a partir de un texto y evaluar su



contenido. Estas competencias representan, de manera general, las habilidades cognitivas necesarias para ser un lector crítico.  
**Facultad de Educación.**

A continuación, se explica con más detalle en qué consisten las tres competencias mencionadas.

Tabla 1.

*Evidencias y descripción de la competencia 1 de lectura crítica.*

COMPETENCIA	DESCRIPCIÓN	EVIDENCIA
Identificar y entender los que contenidos locales que conforman un texto	Esta competencia incluye la capacidad de identificar y comprender los eventos, ideas, afirmaciones y demás elementos locales que componen un texto. Su evaluación está entonces dirigida a la comprensión del significado de palabras, expresiones o frases que aparecen explícitamente en el texto	El estudiante entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto. El estudiante identifica los eventos narrados de manera explícita en un texto literario, descriptivo, caricatura o comic y los personajes involucrados (si los hay).
Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	Esta competencia consiste en la capacidad de comprender cómo se relacionan semántica y formalmente los elementos	El estudiante comprende la estructura formal de un texto y la función de sus partes.



<p><b>Facultad de Educación</b></p>	<p>locales que constituyen un texto, de manera que este adquiera un sentido global.</p> <p>En esa medida, las preguntas que la evalúan siempre involucran varios elementos locales de un texto y exigen reconocer y comprender su articulación</p>	<p>El estudiante identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto.</p> <p>El estudiante comprende las relaciones entre diferentes partes o enunciados de un texto.</p> <p>El estudiante identifica y caracteriza las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo.</p> <p>El estudiante identifica el tipo de relación existente entre diferentes elementos de un texto discontinuo. Esta competencia es necesaria para contar con la siguiente.</p>
<p>Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido</p>	<p>Esta competencia consiste en la capacidad de enfrentar el texto críticamente. Incluye evaluar la validez de argumentos, identificar supuestos, derivar</p>	<p>El estudiante establece la validez e implicaciones de un enunciado de un texto argumentativo o expositivo.</p>



<p><b>Facultad de Educación</b></p>	<p>implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales, etc.</p>	<p>El estudiante establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados.</p> <p>El estudiante reconoce contenidos valorativos presentes en un texto.</p> <p>El estudiante reconoce las estrategias discursivas en un texto.</p> <p>El estudiante contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en él.</p>
-------------------------------------	--	--

Elaboración propia a partir de la descripción de las competencias de la lectura crítica. (Icfes, 2016-2, pág. 4)

Con el desarrollo de la secuencia didáctica se pretendió demostrar la capacidad que tienen los estudiantes como lectores para dar cuenta de las relaciones entre los discursos y las prácticas socioculturales que las involucran y condicionan, lo cual significa la reconstrucción del sentido profundo de un texto en el marco del reconocimiento del contexto en el que se produce y de las condiciones discursivas. Las competencias fueron evaluadas mediante diversos tipos de textos, pues sabemos que la lectura crítica de todo texto exige el ejercicio de las competencias que ésta posee, ellas se ejercitan de diferentes maneras independientemente del tipo de texto que se trate.



Tomar los aportes teóricos de distintos autores resultaron apropiados para la planificación, desarrollo y evaluación de la secuencia didáctica “*El tren de la lectura crítica*” que se llevó a cabo con los estudiantes del grado quinto (5°) de básica primaria. Díaz Barriga (2013) la define como:

El resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información a la que va a acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa, esto es, tenga sentido y pueda abrir un proceso de aprendizaje, (Díaz, Barriga, 2013).

Además, plantea tres líneas para realizar una secuencia didáctica:

- actividades de apertura.
- actividades de desarrollo.
- actividades de Cierre.

Siguiendo esta estructura, se desarrolló la secuencia didáctica para este proyecto.

La anterior definición está estrechamente ligada a los objetivos de aprendizaje, es por ello que las investigadoras, eligieron la secuencia didáctica para llevar a cabo el desarrollo del presente proyecto con miras a orientar la comprensión lectora y mejorar la lectura crítica en los estudiantes participantes del proyecto; pues es un instrumento práctico que permite desarrollar una serie de actividades con ellos de forma organizada y secuencial, lo cual permitió alcanzar el objetivo propuesto. Es por ello que como herramienta se emplea para la aplicación de una serie de estrategias que se programan en un segundo momento partiendo de una necesidad, se pueden emplear para ser desarrolladas en más de una clase.





# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

La secuencia didáctica es una estrategia que se utiliza en las instituciones educativas para fortalecer la enseñanza y el aprendizaje en cualquier tema específico, su concepto viene adquiriendo cada vez mayor importancia en la práctica educativa. En la actualidad la mayoría de las áreas del conocimiento (lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y ciencias sociales) sustentan la necesidad de desarrollar la enseñanza de sus saberes a través de secuencias didácticas. Igualmente, se propone este trabajo para desarrollarlo en cada una de las sedes y desde preescolar hasta la educación media.

Anderson y Pearson (1984), citados por Solé (1992) definen la secuencia didáctica como un ciclo de enseñanza y aprendizaje orientado a la ejecución de tareas, para lo cual se diseñan unas actividades articuladas en un determinado período para lograr unos objetivos concretos. Es importante tener en cuenta que se debe conducir al estudiante a construir sus propias conclusiones, de una forma crítica y reflexiva, partiendo desde sus conocimientos previos, experiencias vividas, cultura y necesidades del momento.

Por último, teniendo en cuenta los propósitos, los contenidos, las características del grupo, las preferencias de las docentes, se decidió configurar una secuencia didáctica de lectura, entendiendo esta como una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje, como lo plantea Ana Camps (citada por Pérez, 2004) en sus investigaciones en didáctica de la lengua.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



#### 4.1 Diseño metodológico

En la investigación se emplearon estrategias y técnicas para describir el cómo se puede fortalecer la lectura crítica en el grado quinto a través de una secuencia didáctica de lectura. La investigación se llevó a cabo en el grado quinto de primaria en la sede central de la Institución Educativa Rural Ascensión Montoya de Torres.

Se utilizaron como técnicas para la recolección de los datos: el pre test, el cual permitió identificar el nivel en el que se encontraban los estudiantes con relación al nivel de la lectura crítica, las representaciones (dibujos) y escritos los estudiantes que fue el seguimiento a la aplicación de la secuencia, del desarrollo de la secuencia didáctica se elaboró el diario de campo y posterior a la aplicación el pos-test, el que permitió finalmente evaluar la aplicación, el avance de los estudiantes y por último el contraste entre el pre-test y el pos test.

#### 4.2 Tipo de estudio

La presente investigación se encuentra enmarcada en el paradigma cualitativo, el cual se caracteriza por ser un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos (Sampieri, 2014, p.9). Asimismo, este tipo de investigación es concebida como aquella en la que se realizan “descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables” (Pérez, 1994, p.46). Desde este punto de vista, el presente trabajo tiene mayor vehemencia para la valoración de los procesos desarrollados en la investigación.

La investigación cualitativa es importante porque se estudia la realidad, en ella se realiza la reflexión desde la praxis, hay una interacción entre el sujeto y el objeto de estudio produciéndose datos descriptivos en las que se ve reflejado las propias palabras de los



participantes de formas escritas u orales, así como las conductas observables de estos. Como se señala en Pérez (1994), en la investigación cualitativa no se busca realizar una generalización, sino que es ideográfica y se caracteriza por estudiar en profundidad una situación concreta” (Pérez, 1994, p.29).

#### **4.2.1 Diseño de investigación: Investigación-Acción**

En la investigación-Acción hay una distinción entre el papel que tiene el investigador y los actores, para Stenhouse (1984), “la investigación- acción perfecciona la práctica docente, enriquece a profesores, alumnos e investigadores, a la vez que perfecciona la enseñanza y “ayuda al profesor a desarrollar sus capacidades” (p.162). Esta lleva a perfeccionar las capacidades y destrezas, buscando con los proyectos de investigación un doble propósito, el primero como un objetivo de estudio y el segundo como el perfeccionamiento del propio profesor que investiga y reflexiona sobre su realidad cotidiana. Es así como el propósito de la investigación se plantea en el fortalecimiento de la comprensión lectora por medio de la lectura crítica, conduciendo así a un cambio de nivel académico y social en los estudiantes que participaron de ella, no solo se da la transmisión de conocimiento y la creación del mismo sino la mejora de la realidad estudiada y a la vez un cambio en el investigador (el profesor) que está siendo participe de la innovación pedagógica y actitudinal reflexión, de una que contribuye a la resolución o mejora de la dificultad, (Pérez, 1994).

Como podemos ver, el tipo de investigación que se seleccionó fue el de investigación acción y otra de las definiciones es la planteada por Elliot (1990) quien afirma que:

La investigación-acción se puede definir como el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción misma. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas y la validez de las teorías e hipótesis que generan; no dependen tanto de las pruebas “científicas” de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado. En la investigación acción, las teorías no se validan de forma independiente para aplicarlas luego a la práctica, sino a través de la práctica (Elliott, 1990, pág. 24)



Por medio de la investigación acción, se detectaron las dificultades que presentaban los estudiantes en el proceso de lectura crítica, al observar los resultados de pruebas internas y externas, se encontró que los resultados en la comprensión de lectura crítica eran bajos y al revisar el plan de área de lenguaje se pudo evidenciar que son pocas las herramientas que se han estado utilizando para promover las competencias en dicho tipo de lectura. Por tal motivo se diseñó y aplicó una secuencia didáctica para formar a los estudiantes en la lectura crítica desde sus tres sub competencias.

Según Elliott (1990), la investigación acción en el aula se lleva a cabo en cuatro momentos, estos fueron aplicados durante el proyecto como se menciona a continuación:

1. Observación: Durante toda la investigación, la observación fue un elemento indispensable pues en cada sesión la actitud de los estudiantes y su participación dieron indicios sobre sus necesidades y avances. Además, luego de aplicar el pre test como diagnóstico, se encuentra que se debe fortalecer la lectura crítica.

2. Planeación: se diseñó una secuencia didáctica de lectura con una estructura de tres momentos (actividades de inicio, de desarrollo y de cierre), en las que se incluyeron los tres momentos de la lectura que establece Solé (antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura).

3. Acción: los tres momentos de la secuencia didáctica estaban distribuidos en estaciones en donde los estudiantes podían partir de sus conocimientos previos, observar imágenes, videos, realizar ejercicios de lectura, explorar términos desconocidos, confrontarlos con el diccionario, además resolver un test con preguntas de selección múltiple con las que se les evaluaba su comprensión en lectura crítica.

4. Reflexión: Para verificar la eficacia de los tres momentos anteriores de la investigación-acción, se tuvieron en cuenta los siguientes elementos: se evaluaron los conocimientos de manera periódica a través de las actividades implementadas en la secuencia



didáctica con el fin de determinar el avance. Se llevó un registro de cada una de las actividades en el diario de campo de las investigadoras donde cada sesión permitió

reflexionar sobre la actitud y la capacidad de participación de los estudiantes. El pos test permitió contrastar los resultados obtenidos iniciando el proyecto y los logros obtenidos luego de implementar la secuencia didáctica de lectura para fortalecer así la lectura crítica en los estudiantes.

La investigación acción permitió desarrollar un trabajo significativo en sus diferentes momentos, los estudiantes y sus reacciones, el diagnóstico, la planeación, la aplicación en las diferentes sesiones con estrategias de lecturas para formar en la comprensión de lectura crítica y sus tres competencias.

## 4.3 Población y muestra

### 4.3.1 Población objeto de estudio

La población constituida por 27 estudiantes del grado quinto matriculados en la sede central de la Institución Educativa Rural Ascensión Montoya de Torres, estos estudiantes oscilan entre los 9 y 13 años de edad, 8 de ellos son niñas y 17 son niños, todos pertenecientes a un contexto rural. La aplicación del dispositivo didáctico se efectuó en un tiempo de ocho semanas, esto duró la aplicación de la secuencia didáctica *El tren de la lectura crítica y la comprensión*.

### 4.3.2 Muestra

La muestra se tomó de los 27 estudiantes del grado quinto (5°) donde se seleccionaron cinco (5) que tenían características específicas como: menores resultados en la aplicación del pre test y ausencia de participación en clase. Según Sampieri (2006), este tipo de muestra la podemos denominar muestra dirigida, pues ésta “selecciona sujetos "típicos" con la vaga esperanza de que sean casos representativos de una población determinada” (Sampieri, 2006,



pág. 262). Estos estudiantes fueron nombrados con números del uno (1) al cinco (5) (E1, E2, E3, E4 y E5). Dichos estudiantes obtuvieron los resultados más bajos según los criterios de evaluación institucional (véase apartado 1.1) en aplicación del pre test con respecto a las tres competencias de lectura crítica.

Además, Sampieri (2006) plantea que: “las muestras no probabilísticas o dirigidas son de gran valor, pues logran -si se procede cuidadosamente y con una profunda inmersión inicial en el campo - obtener los casos (personas, contextos, situaciones) que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos” (Sampieri, 2006, pág. 262).

#### 4.3.3 Categorías

Para poder hacer el análisis de la presente investigación se elabora el siguiente cuadro donde se determinan las categorías y subcategorías a analizar. Las categorías fueron tomadas con relación a lo planteado en el libro del *Módulo de lectura crítica para las pruebas Saber Pro* (Icfes, 2016, p 4) ya que a manera general estas habilidades cognitivas son necesarias para ser un buen lector crítico. Las subcategorías o evidencias de igual manera están relacionadas con lo planteado en el documento, se toman según la relación con la propuesta y el desarrollo de la SD.

Tabla 2

*Categorías y subcategorías de análisis*

Categoría	Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto	Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido
-----------	--	---	---



Subcategoría	El estudiante entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto.	El estudiante comprende la estructura formal de un texto y la función de sus partes.	El estudiante reconoce las estrategias discursivas en un texto.
Subcategoría	El estudiante identifica los eventos narrados de manera explícita en un texto literario, descriptivo, caricatura o comic y los personajes involucrados (si los hay).	El estudiante identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto	El estudiante contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en él.

La categoría hace referencia a la competencia de la lectura crítica y la subcategoría a dos de sus evidencias.

#### 4.3.4 Técnicas para la recolección de datos

Las técnicas para la recolección de la información son aquellos mecanismos empleados por el investigador para la obtención de los datos necesarios que permitan el alcance de los objetivos planteados.

Como técnica inicial se aplicó el pre test a la totalidad de los estudiantes del grado quinto de primaria, esto como un diagnóstico para luego proceder con la aplicación de la secuencia didáctica, todo fue comunicado a los estudiantes para familiarizarlos con la investigación que se pretendía realizar y los momentos que esta tendría.

Pasando a otro aspecto importante se hace el proceso de selección de la muestra y la obtención de los permisos por parte de los padres de familia para utilizar datos de los participantes. Después, se da a conocer los objetivos y propósitos de la investigación



empleando el tiempo de clase del área de lenguaje para aplicar la secuencia didáctica, a la par se realizaba el diario de campo. En cada semana se realizaba un test y posterior a la aplicación un pos test para evaluar todo el proceso llevado en el desarrollo de la secuencia.

## **El pre test**

En el comienzo se diseñó el pre test, el cual fue la técnica inicial aplicada para caracterizar y establecer el nivel en el que se encontraban los estudiantes del grado quinto con relación a la lectura crítica, respondiendo así al primer objetivo. El pre test estaba compuesto por un texto llamado los *“Los dos viejos”*, las preguntas se crearon con relación a la lectura crítica y sus competencias, las preguntas del pre test tenía características similares a las empleadas por el MEN en las pruebas que aplican para 3°, 5° y 9°, en estas preguntas se avaluó: el identificar y entender los significados de los elementos locales que constituyen un texto, el comprender como se articulan las partes del texto y el cómo los estudiantes podían reflexionar y evaluar sobre el contenido del texto.

Las preguntas fueron elaboradas por las investigadoras, diez preguntas en total. Las preguntas eran de selección múltiple con única respuesta y fueron caracterizadas en tres grupos desde las competencias de la lectura crítica, cuatro de ellas exploraban la identificación de los significados en las palabras resaltadas las por las comillas y el uso de algunas palabras según el texto, dos con relación a la comprensión que debía sobre cómo se articulan las partes del texto y cuatro preguntas sobre como el estudiante hacia la reflexión y evaluaba en contenido respecto a el propósito y la intencionalidad del texto. (Ver anexo 6)

## **La secuencia didáctica**

La secuencia didáctica “El tren de la lectura crítica” fue aplicada a todos los estudiantes que conformaban el grupo de estudio del grado quinto (2017) y su estructura constó de tres sesiones; 1) Actividades de apertura, con dos estaciones en las que los estudiantes realizaban una actividad práctica y vivenciaban los conocimientos previos con relación al tema a tratar.





2) Actividades de desarrollo en la que los estudiantes en tres estaciones realizaban la lectura relacionada con el tema, se buscaba de los términos desconocidos y se confrontaba estos con ayuda de diccionarios o textos relacionados con el tema. Y por último las 3) Actividades de cierre; en esta estación la aplicación de un pequeño test que evaluaba el trabajo realizado y un compartir de la experiencia tenida en la sesión.

De la aplicación de la secuencia se determinó como elementos para obtener información las representaciones (dibujos), escritos y una evaluación en cada sesión, todo lo anterior permitió llevar el registro de cada sesión y estación en el diario de campo con relación a las categorías establecidas. (Ver anexo 1)

### **El pos test**

El pos test compuesto de 10 preguntas de selección múltiple, las mismas preguntas del pre test, pero con una variación en el orden de las preguntas con la finalidad de evidenciar el avance al finalizar la aplicación de la secuencia didáctica, las preguntas relacionadas con las competencias de lectura crítica. (Ver anexo 7)



### 5. Resultados

#### 5.1. Análisis de la información y resultados

A continuación, se presenta el análisis de la información entre los resultados obtenidos en el pre-test y en el pos-test con el fin de determinar si la incidencia de la SD aplicada mejoró la comprensión lectora en lectura crítica y sus competencias en los estudiantes del grado 5° de la Institución Educativa Rural Ascensión Montoya de Torres.

La recolección de la información se llevó a cabo a través de un pre-test y un pos-test. El pre-test, consistió en una evaluación tipo prueba SABER con 10 preguntas, cada una con cuatro opciones de respuesta. Después de la aplicación de la secuencia didáctica de lectura se aplicó el pos-test, prueba que contó con 10 preguntas similares a las del pre-test, sobre el mismo texto narrativo, “Los dos viejos”, pero en distinto orden.

Este análisis se presenta en cuatro etapas, la primera relacionada con el pre test, la segunda con la aplicación de la SD, la tercera con la aplicación del pos test y por último el contraste del pre test con el pos test.

##### 5.1.1 Análisis del Pre test

La aplicación del pre-test tuvo la finalidad de identificar en los estudiantes el nivel de lectura crítica en sus tres competencias: (1) identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; (2) comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y (3) reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido. Para ello se tuvo en cuenta un texto narrativo titulado “Los *dos viejos*” tomado del cuadernillo 51925 de Instruimos (Prueba Discovery Saber 5°, p. 11) y se aplicaron con 10 preguntas tipo Prueba Saber que fueron diseñadas por las investigadoras siguiendo el ejemplo de las que formula el



A continuación, se hace el análisis de las preguntas presentadas en el pre-test y su relación con cada una de las competencias. En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos por todos los estudiantes del grado quinto al resolver el pre-test.

Tabla 3

*Resultados del pre test*

PREGUNT A	C 1	C 2	C 3	ACIERTO S	PORCENTAJ E	DESACIERTO S	PORCENTAJ E
1	X			18	67%	9	33%
2	X			19	70%	8	30%
3		X		20	74%	7	26%
4	X			8	30%	19	70%
5			X	18	67%	9	33%
6			X	10	63%	17	37%
7			X	4	15%	23	85%
8			X	7	26%	20	74%
9		X		7	26%	20	74%
10	X			21	78%	6	22%

La tabla relaciona las preguntas con las competencias evaluadas, aciertos, desaciertos y el porcentaje.

Seguidamente, se presenta un análisis de las preguntas que corresponden a la C1, C2 y C3, además, se mostrarán unos cuadros con la respectiva afirmación, evidencia y justificación que sustenta cada una de las preguntas que fueron formuladas para nuestro pre test, así como la clave o respuesta correcta. Este ejercicio se realizó siguiendo los ejemplos de las preguntas que formuló el ICFES en el módulo de lectura crítica Saber Pro 2016-2.

En esta pregunta se vincula por la identificación y la comprensión de los contenidos locales que conforman un texto. Las preguntas del pre-test que pertenecen a la C1 son: 1, 2, 4 y 10.

En la Pregunta 1. *La expresión “avinagrada voz y ojos astutos” hace referencia a... A.*

*El perro.*

*B. El viejo honrado y dulce.*

*C. El viejo envidioso.*

*D. Los dos viejos.*

En esta pregunta, 18 estudiantes acertaron en la respuesta y 9 desacertaron. La evidencia que nos permiten afirmar que el estudiante ha desarrollado esta competencia en la pregunta 1 es:

Tabla 4

Análisis pregunta 1

CLAVE	C
<b>Afirmación</b>	El estudiante identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.
<b>Evidencia</b>	El estudiante identifica los eventos narrados de manera explícita en un texto (literario, descriptivo, caricatura o cómic) y los personajes involucrados (si los hay).
<b>Justificación</b>	El estudiante debía identificar los referentes implícitos de “avinagrada voz y ojos astutos” (el viejo envidioso), que se encuentran en el enunciado del texto inmediatamente anterior a la expresión citada.

El cuadro muestra la respectiva afirmación, evidencia y justificación que sustentan la pregunta 1, así como la clave o respuesta correcta.

Como puede notarse, el hecho de que sean 9 las respuestas incorrectas nos permiten decir que: el 33% de los estudiantes aún no identifican ni entienden el contenido del texto, el 67% sí lo hace.

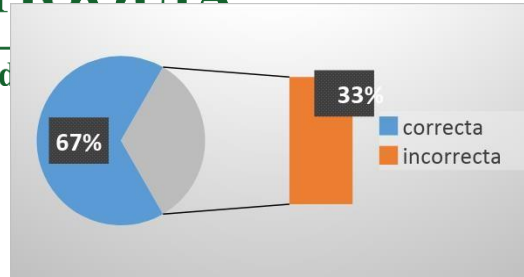


Figura 1. Análisis pregunta 1.

En la Pregunta 2. *La expresión “¿Por qué siempre le salen bien las cosas a ese vejete?” indica que el hombre sentía...*

- A. *Alegría porque al otro viejo le iba bien.*
- B. *Tristeza porque a él nunca le iba bien.*
- C. *Envidia porque al otro viejo le estaba yendo bien.*
- D. *Rabia porque a él no le estaba yendo bien.*

En esta pregunta, se obtuvo 19 aciertos y 8 desaciertos, segunda pregunta de la C1 con un alto número de aciertos por parte de los estudiantes y la evidencia que nos permite afirmar que el estudiante ha desarrollado esta competencia en la pregunta 2 es:

Tabla 5  
Análisis pregunta 2

CLAVE	C
<b>Afirmación</b>	El estudiante identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.
<b>Evidencia</b>	El estudiante entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto.
<b>Justificación</b>	El estudiante debía identificar y entender lo que sentía (el viejo envidioso) al expresar su comentario sobre el viejo honrado. Por la forma como aparece la pregunta se puede identificar que al viejo envidioso le daba envidia del viejo honrado y dulce porque le estaba yendo bien.

El cuadro muestra la respectiva afirmación, evidencia y justificación que sustentan la pregunta 2, así como la clave o respuesta correcta.



Aquí se puede notar que el 70% de los estudiantes entienden los elementos locales que constituyen el texto, el 30% se le dificultó y aún no alcanzan la competencia.

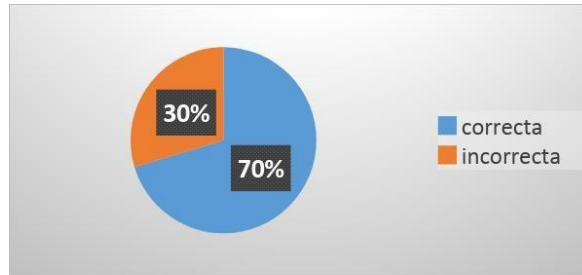


Figura 2. Análisis pregunta 2.

En la pregunta 4. *En el texto la frase “¡Al fin!” que aparece en el séptimo párrafo indica...* A. *Asombro o sorpresa por lo que encontró.*

- B. *Tristeza por lo que encontró.*
- C. *Horror por lo que encontró.*
- D. *Alegría por que encontró algo.*

Esta pregunta tuvo como resultado 8 aciertos y 19 desaciertos, aquí bajó notoriamente los resultados lo cual nos permite afirmar que el 70% de los estudiantes presentaron dificultad a la hora de identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto. La evidencia para esta pregunta es la siguiente:

Tabla 6

Análisis pregunta 4

CLAVE	D
<b>Afirmación</b>	El estudiante identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.
<b>Evidencia</b>	El estudiante entiende el significado de los elementos locales que constituyen un texto.



## Justificación

El estudiante debía comprender el significado de la expresión exclamativa “¡Al fin!” e inferir su función específica a partir del contexto. En este caso, la palabra “¡Al fin!” tiene la función de una exclamación que denota alegría porque el personaje encontró algo. Esta pregunta se sitúa en la primera competencia, pues el estudiante debe entender un elemento local que se encuentran explícito en el texto.

El cuadro muestra la respectiva afirmación, evidencia y justificación que sustentan la pregunta 4, así como la clave o respuesta correcta.

Como puede notarse, el hecho de que sean 19 las respuestas incorrectas nos permiten deducir que el 70% de los estudiantes presentaron dificultad para entender lo que significa el término “*Al fin*”.

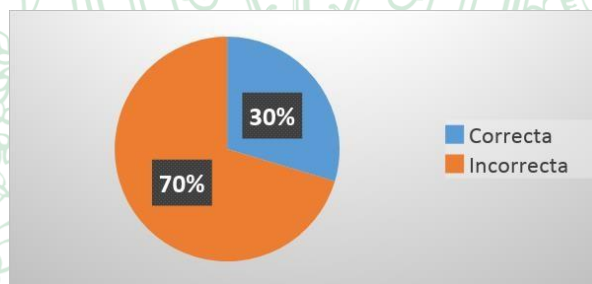


Figura 3. Análisis pregunta 4.

Y la Pregunta 10 dice: *En la imagen se puede observar...*

- A. *un perro comiendo.*
- B. *un perro que escarba en la tierra.*
- C. *un perro desesperado por querer ayudar a su amo.*
- D. *un perro que mira al viejo con ojos de burla.*

Esta pregunta tuvo 21 estudiantes que acertaron en la respuesta y 6 que no lo pudieron lograr. Última pregunta de la C1 en la que se muestra de nuevo un alto resultado y la evidencia que nos permite afirmar que el estudiante ha logrado esta competencia en la pregunta 10 es:



## Facultad de Educación

CLAVE	B
<b>Afirmación</b>	El estudiante identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.
<b>Evidencia</b>	El estudiante identifica los eventos narrados de manera explícita en un texto (literario, descriptivo, caricatura o cómic) y los personajes involucrados (si los hay).
<b>Justificación</b>	El estudiante debía identificar el evento narrado de manera implícita teniendo en cuenta la imagen que acompaña al texto, este debía observar dicha imagen e identificar que lo que había allí era un perro que escarbaba en la tierra.

El cuadro muestra la respectiva afirmación, evidencia y justificación que sustentan la pregunta 10, así como la clave o respuesta correcta.

En la gráfica se puede ver cómo el 78% de los estudiantes identifican y entienden el contenido del texto a través de una imagen que lo acompaña, el 22% presentó dificultad para hacerlo.

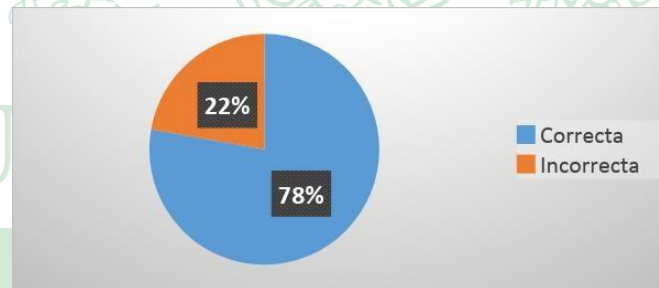


Figura 4. Análisis pregunta 10.

En las anteriores preguntas relacionadas con la C1 se aprecia que la mayoría de los estudiantes identificaron y entendieron el contenido del texto, y para que esto se diera, el lector debía efectuar una lectura local del texto estando relacionado con la ubicación de información en el mismo sobre los eventos, actores y circunstancias. De igual manera en las respuestas de las preguntas se aprecia un número de estudiante que aún no alcanza la





Esta competencia incluye la capacidad de identificar y comprender los eventos, ideas, afirmaciones y demás elementos locales que componen un texto. Su evaluación está entonces dirigida a la comprensión del significado de palabras, expresiones o frases que aparecen explícitamente en el texto (Icfes, 2016, pág. 4)

### **Análisis de la C2**

En las preguntas de la C2 los estudiantes debían comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global. Las preguntas del pre-test que pertenecen a la C2 son: 3 y 9.

La pregunta 3. *En la historia, ¿quién se sentó no lejos del hoyo y miraba al viejo con ojos de burla pues sabía que no había ningún tesoro?*

- A. *El viejo envidioso y avaro.*
- B. *El perro.*
- C. *El viejo honrado y dulce.*
- D. *El narrador.*

Esta pregunta arrojó un resultado de 20 respuestas acertadas y 7 con desacierto; aquí cambió la competencia, pero se mantuvo la mayoría de respuestas correctas por parte de los estudiantes, la evidencia que nos permite afirmar que el estudiante ha desarrollado esta competencia en la pregunta 3 es:

Tabla 8

*Análisis pregunta 3*

CLAVE	B
<b>Afirmación</b>	El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.



<b>Evidencia</b>	El estudiante identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto.
<b>Facultad de Educación</b>	
<b>Justificación</b>	El estudiante debía identificar en la historia el sujeto (el perro) que miraba al viejo con ojos de burla, comprende la situación de comunicación presente en el texto.

El cuadro muestra la respectiva afirmación, evidencia y justificación que sustentan la pregunta 3, así como la clave o respuesta correcta.

Como puede notarse, el hecho de que sean 20 las respuestas acertadas nos permiten decir que el 74% de los estudiantes logró comprender cómo se articulaban las partes de un texto para darle un sentido global ya que ellos identificaron y caracterizaron las diferentes voces o situaciones en el texto, el 26% de los estudiantes no lo logró.

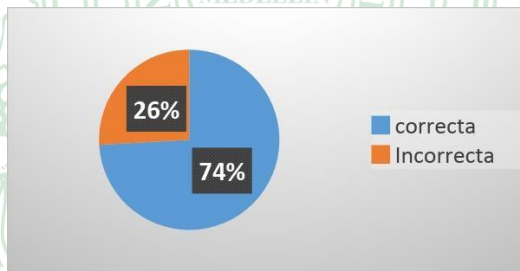


Figura 5. Análisis pregunta 3.

En la pregunta 9. *¿Cuál de las siguientes expresiones contradice la forma de ser del viejo envidioso y avaro?*

- A. *“Amigo no soy fisgón”*
- B. *“abrió, al fin, un hoyo muy profundo, pero no halló más que escombros”.*
- C. *“el otro, de avinagrada voz y ojos astutos”*
- D. *“Se enojaba cuando las hortalizas del buen viejo estaban más lozanas que las suyas, o si llegaban a su casa más gorriones.*

En esta pregunta 7 estudiantes aciertan y a 20 se les dificulta. Como puede notarse, el hecho de que sean 20 los desaciertos nos permiten afirmar que la mayoría de los evaluados presentaron dificultad para desarrollar la C2 en esta pregunta y la evidencia que nos permite afirmar lo dicho es:



## Tabla 9 Facultad de Educación

### Análisis pregunta 9

CLAVE	A
<b>Afirmación</b>	El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
<b>Evidencia</b>	El estudiante identifica y caracteriza las ideas o afirmaciones presentes en un texto informativo.
<b>Justificación</b>	El texto afirma todo lo contrario a lo dicho en esta opción. La afirmación contradictoria es que el viejo envidioso y avaro dice que “no es figón”, pero en realidad en el texto se puede identificar que sucede todo lo contrario. El estudiante debía tener la capacidad de comprender dicha afirmación.

El cuadro muestra la respectiva afirmación, evidencia y justificación que sustentan la pregunta 9, así como la clave o respuesta correcta.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos decir que el 74% de los estudiantes presentaron dificultades para desarrollar la C2 en la pregunta 9, solo el 26% logró responder de forma acertada.

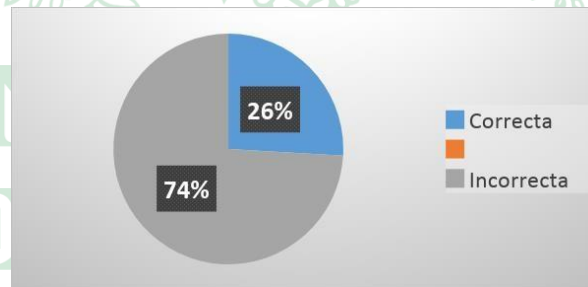


Figura 6. Análisis pregunta 9.

Al observar los resultados de las preguntas 3 y 9, se tiene que los estudiantes pueden identificar situaciones relacionadas con los personajes, pero al indagar por lo que caracterizaba al personaje no logran identificarlo.



Terminamos el análisis de las preguntas de la C2 teniendo presente que en esta el estudiante pudo tener la capacidad de comprender los elementos locales que constituyen un texto y según los resultados, solo lo pudieron lograr en la pregunta 3.

### Análisis de la C3

La competencia tres tenía el propósito de reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido, que el estudiante pudiera establecer relaciones entre el texto y demás enunciados, así como las estrategias discursivas. Las preguntas del pre-test que pertenecen a la C3 son: 5, 6, 7 y 8.

En la pregunta 5. *Por el contenido del texto, se puede afirmar que este va dirigido a...*

- A. *Los viejos para que busquen tesoros.*
- B. *Los niños para que se diviertan.*
- C. *Los envidiosos para que dejen de ser así.*
- D. *Todas las personas para que aprendan a no ser avaros ni a envidiar a los demás.*

Primera pregunta relacionada con la C3 y respondida con mayores aciertos, 18 estudiantes lo lograron, 9 respondieron desacertadamente. La evidencia que nos permite afirmar lo dicho es:

Tabla 10

Análisis pregunta 5

CLAVE	D
<b>Afirmación</b>	El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.
<b>Evidencia</b>	El estudiante contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en él.
<b>Justificación</b>	El estudiante debía analizar el contenido del texto para luego reflexionar acerca de a quién podría ir dirigido este.

El cuadro muestra la respectiva afirmación, evidencia y justificación que sustentan la pregunta 5, así como la clave o respuesta correcta.



Como puede notarse, el hecho de que sean 18 las respuestas correctas nos permiten decir que el 67% de los estudiantes contextualiza adecuadamente el texto en la pregunta 5, según la evidencia trabajada para esta pregunta, pues estos debían reflexionar e identificar a quién iba dirigido el texto según su contenido (C3) y el 33% presentó dificultad para hacerlo.

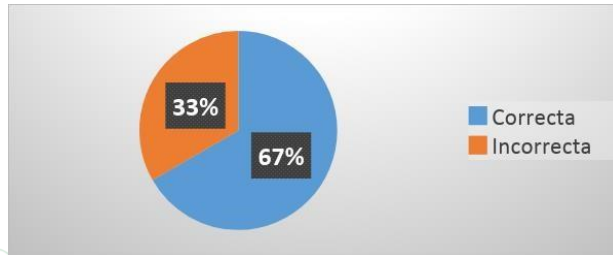


Figura 7. Análisis pregunta 5.

Pregunta 6. *El texto anterior tiene como propósito fundamental...*

- A. *Contar la historia de dos viejos: uno honrado y dulce y otro envidioso y avaro.*
- B. *Describir dos viejos.*
- C. *Informar sobre las cualidades y valores de dos viejos.*
- D. *Argumentar la razón por la cual no podemos ser envidiosos ni avaros.*

Esta pregunta que obtuvo 10 correctas y 17 incorrectas, cambia la forma como los estudiantes acertaron en las respuestas, el 63% de los estudiantes presentó dificultad para desarrollar la C3 en dicha pregunta y la evidencia que nos permite afirmar lo dicho es la siguiente:

Tabla 11

Análisis pregunta 6

CLAVE	A
<b>Afirmación</b>	El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.
<b>Evidencia</b>	El estudiante reconoce las estrategias discursivas en un texto.
<b>Justificación</b>	El estudiante debía reconocer el propósito fundamental del texto teniendo en cuenta su contenido. Si se trata de un cuento, pues su propósito es contar.

El cuadro muestra la respectiva afirmación, evidencia y justificación que sustentan la pregunta 6, así como la clave o respuesta correcta.



Facultad de

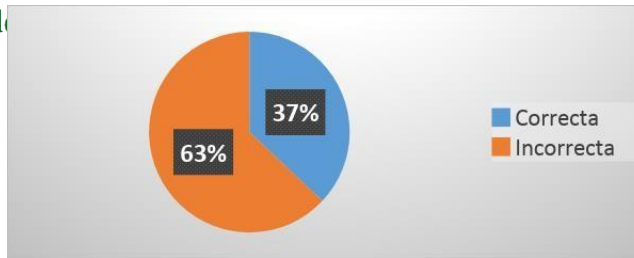


Figura 8. Análisis pregunta 6.

En la pregunta 7. *El texto puede considerarse...*

- A. *Adecuado para informar acerca del comportamiento de las personas.*
- B. *Inadecuado para enseñar valores.*
- C. *Adecuado para enseñar buenos valores.*
- D. *Inadecuado para los ancianos.*

En esta pregunta solo 4 estudiantes respondieron de forma acertada y 23 desacertada, se pudo notar un bajo nivel de comprensión en la pregunta 7 y la evidencia que nos permite afirmar lo dicho es:

Tabla 12

Análisis pregunta 7

CLAVE	C
<b>Afirmación</b>	El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.
<b>Evidencia</b>	El estudiante reconoce contenidos valorativos presentes en un texto.
<b>Justificación</b>	El estudiante debía reflexionar y reconocer el cómo podría considerarse el texto, si este es adecuado o inadecuado para enseñar valores.

El cuadro muestra la respectiva afirmación, evidencia y justificación que sustentan la pregunta 7, así como la clave o respuesta correcta.

Como puede notarse, el hecho de que sean 23 las respuestas incorrectas nos permiten decir que el 85% de los estudiantes presentó dificultad para desarrollar la C3 en la pregunta 7, solo el 15% lo pudo hacer.

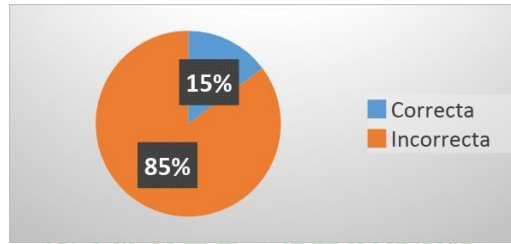


Figura 9. Análisis pregunta 7.

Y finalizamos con la última pregunta de la C3, la pregunta 8.

*La intención del autor al compartir el cuento es...*

- A. *Mostrar que no todos somos iguales.*
- B. *Transmitir un mensaje para que seamos buenas personas.*
- C. *Contar acerca de la forma de ser de dos viejos, mostrando lo positivo y lo negativo de cada uno de ellos.*
- D. *Informar acerca de la vida de dos ancianos.*

En esta pregunta se obtuvo 7 aciertos y 20 desaciertos, nuevamente se obtiene un alto porcentaje de respuestas incorrectas correspondientes a la C3.

Tabla 13

Análisis pregunta 8

CLAVE	C
<b>Afirmación</b>	El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.
<b>Evidencia</b>	El estudiante reconoce contenidos valorativos presentes en un texto.
<b>Justificación</b>	El estudiante debía reflexionar y por ende reconocer cuál fue la intención del autor al querer compartir el texto y para ello debía tener en cuenta el tipo de texto (cuento) y su contenido.

El cuadro muestra la respectiva afirmación, evidencia y justificación que sustentan la pregunta 8, así como la clave o respuesta correcta.



En esta última pregunta analizada, el hecho de que sean 20 las respuestas incorrectas nos permiten concluir que el 74% de los estudiantes presentó dificultad para desarrollar la C3 en la pregunta 8 y solo el 26% la pudo desarrollar.

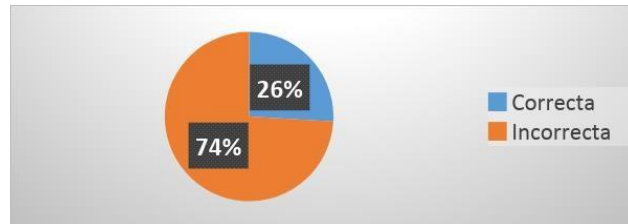


Figura 10. Análisis pregunta 8.

En una de las cuatro preguntas de la C3, la mayoría de los estudiantes respondieron de forma acertada entendiéndose que ellos pudieron reflexionar y evaluar las preguntas con relación al texto leído puesto que las respuestas coincidieron en contextualizar adecuadamente el texto o la información contenida en él, pero en tres de las preguntas se vio el incremento de los desaciertos pudiéndose entender que hace falta reconocer contenidos valorativos presentes en un texto.

Las preguntas de tipo crítico son aquellas que indagan por la información que se encuentra por fuera del texto, como la intención del autor al escribirlo, la enseñanza que deja para los lectores o la relación que tiene este texto con otros similares.

Del mismo modo, Pérez (2003) afirma que la lectura crítica le permite al lector tomar distancia con respecto a lo leído, es decir, crear su propio punto de vista frente al texto. Este tipo de lectura, también se refiere a la identificación de intencionalidades con las que el escritor dirige sus textos a sus enunciatarios y las posibles relaciones entre un texto y otros (Pérez, 2003, pág. 8)

En síntesis, en el pre test con relación a los resultados que se muestran en la *tabla 1*, las preguntas relacionadas con la C1 se observan que los estudiantes responden de manera apropiada con un rango por encima al 50% en los aciertos, pudiéndose entender, que estos identifican y comprenden el contenido del texto. En las preguntas realizadas a los estudiantes,





se puede notar que se les facilitó en algunas entender y responder acertadamente las relaciones directamente con el contenido del texto.

Para las dos preguntas realizadas en el pre test, con relación a la C2 los estudiantes responden acertadamente a la primera de ellas, pero para la segunda bajan el porcentaje de aciertos. Ambas preguntas están relacionadas con el nivel de lectura y con la capacidad de relacionar entre diferentes partes o enunciados del texto que posee el estudiante. Esto nos permitió inferir que hay mayor capacidad para identificar las relaciones entre los elementos de un texto, pero el porcentaje se reduce al preguntar por las actitudes, por lo tanto, se deduce que la identificación de elementos que tocan aspectos implícitos del texto representa una mayor dificultad.

Los resultados que muestra la tabla con relación a la C3, con un promedio en las preguntas de un 57% en las respuestas incorrectas pudiéndose entender que estos estudiantes presentaron dificultad en la reflexión y evaluación de un texto. Para poderse desarrollar esta competencia es necesario tener las dos anteriores competencias, literal e inferencial (Icfes, 2016, p. 5), la C3 presentó menores aciertos por la mayor complejidad, ya que las respuestas pedidas a los estudiantes no eran tan simples, se necesitaba establecer relaciones entre lo leído y los conocimientos previos.

### **5.1.2 Análisis de la secuencia didáctica**

La secuencia didáctica “El tren de la lectura crítica y la comprensión” fue una estrategia que se diseñó pensando en la problemática tratada en este trabajo y permitió observar el avance de los estudiantes en cuanto al nivel de lectura crítica. Cabe anotar que la secuencia se trabajó con todos los estudiantes, pero solo se analizó a los cinco estudiantes que obtuvieron menores aciertos en el pre-test (análisis de casos negativos). Para Díaz Barriga (2013) la secuencia didáctica es: “un instrumento que demanda el conocimiento de la asignatura, la comprensión del programa de estudio y la experiencia y visión pedagógica del docente, así como sus posibilidades de concebir actividades para el aprendizaje de los alumnos” (Díaz-Barriga, 2013, pág. 8). Además, expresa que está íntimamente relacionada



Para el desarrollo de la secuencia didáctica se contó con tres tipos de actividades que propone Díaz Barriga (2013): actividades de apertura, actividades de desarrollo y actividades de cierre.

Las cuales aportaron a mejorar las competencias de la lectura crítica.

A continuación, se analizará la secuencia a partir del criterio de los tipos de actividades que se realizaron, según la nomenclatura de Díaz Barriga (2013). Además, en la Investigación Acción, Elliott (1990) propone momentos que son necesarios para realizar un análisis. Ellos son: 1) observación: la cual permitió visualizar la participación de los estudiantes en las diferentes actividades propuestas. Es de anotar que las actividades propuestas variaron en las diferentes sesiones, no fueron estandarizadas. 2) planeación: diseño de la secuencia didáctica *El tren de la lectura crítica y la comprensión*. 3) acción: ejecución de la secuencia en los tres tipos de actividades que propone Díaz Barriga (inicio, desarrollo y cierre) y 4) reflexión: donde se retomó los productos de los estudiantes obtenidos en las diferentes sesiones y los apuntes de las investigadoras para determinar la pertinencia o no de la secuencia.

### **Actividades de apertura**

También conocidas como indagación de saberes previos, las cuales permiten ambientar el clima en el salón de clase para abordar de forma apropiada el tema. Para el caso de la secuencia didáctica de esta propuesta se desarrollaron las siguientes actividades de apertura:

- Observación de imágenes y videos. (Sesión 1, 4, 5, 7 y 8)
- Elaboración de dibujos según los conocimientos previos. (Sesión 2 y 3)
- Escritos sobre experiencias vividas (Sesión 6)

En cada una de las actividades de apertura se generó un diálogo sobre el producto final.

Fue la actividad de apertura predominante, aunque observar imágenes fijas y videos tienen diferencias, en este trabajo se tomaron con el mismo objetivo; iniciar el tema de cada semana. Para Sánchez (2009), observar imágenes tiene como uno de los beneficios:

Conseguir una comunicación auténtica en el aula. Las imágenes son un estímulo visual que provoca sensaciones o recuerdos, informan, aconsejan, advierten, etc. ¿Cuántas veces comenzamos una conversación a raíz de algo que vemos? Por ejemplo, viendo un anuncio publicitario, las fotos de una revista, el cartel de una película... Las imágenes estimulan la imaginación y la capacidad expresiva, proporcionan oportunidades para comunicar en un contexto real. Podemos encontrar que en muchos casos a nuestros alumnos no les gusta o no les motiva hablar sobre ellos mismos por encontrar que sus vidas son poco interesantes o monótonas, todos comparten una serie de hábitos comunes por vivir en el mismo campus universitario, compartir el dormitorio, comer en el mismo comedor, etc. Les resulta más atractivo inventar historias o hablar sobre personajes que viven de forma muy diferente a la suya, de ahí que las imágenes sean de especial valor a la hora de desarrollar la destreza expresiva, éstas les ofrecen la oportunidad de crear algo nuevo, divertido, interesante (Sánchez, 2009, pág. 2)

Para nuestro caso, en la sesión uno (1) se les pidió a los estudiantes que observaran una miscelánea de imágenes de felinos (ver anexo 8) durante tres minutos y luego de forma voluntaria que respondieran a los interrogantes:

- ¿Qué se observa en las imágenes?
- ¿Qué es un felino?
- ¿Cuántas clases de felinos se observan?
- ¿Cuáles son los nombres de los felinos de las imágenes?
- ¿Dónde viven los animales de las imágenes?



En la sesión cuatro (4) se muestran otra serie de imágenes correspondientes al aseo personal (ver anexo 9) y se hacen otras preguntas:

- ¿Qué nos quieren decir cada una de las imágenes?
- ¿Qué es el aseo personal?
- ¿Qué pasa si no tenemos un buen aseo?
- ¿En qué momento nos debemos lavar las manos?

Para la sesión cinco (5) se observa un video sobre el uso del celular en clase (<https://youtu.be/UmQ-v2w75dk>). Después se hace un debate en torno al contenido observado con una única pregunta que consistió en: ¿estás de acuerdo con el uso del celular en clase y por qué?

La sesión siete (7) consistió en observar un video sobre la preparación de panqués (<https://youtu.be/dkYs8sjQBBM>). Después respondieron a los interrogantes:

- ¿Qué es lo que le gusta que la mamá le prepare?
- ¿Qué comida sabe preparar sin ayuda de un mayor?

Para terminar con las actividades de inicio relacionadas con la observación de imágenes y videos se trabajó la sesión ocho (8) donde observaron un video sobre las estrellas (<https://youtube.com/watch?v=woUcNQ4kisE>) y respondieron:

- ¿Qué es lo más llamativo que han visto en una noche estrellada?
- ¿Por qué brillan las estrellas?
- ¿Dónde están las estrellas?

Miremos a continuación el análisis a las respuestas vinculadas con la observación de imágenes y videos. En la sesión uno (1) el estudiante uno (E1) dijo que: “son animales de la



familia de los gatos, pero son salvajes”. El estudiante dos (E2) responde de forma coherente

a los cinco interrogantes, por ejemplo, dijo que un felino era “animal carnívoro de la familia de los gatos, con pelo suave y garras”. El estudiante tres (E3) dio algunas respuestas con dificultad ya que muestra apatía para hablar en público; dijo que los felinos eran: “animales que pueden hacer daño a las personas” además que: “viven en África”. El estudiante cuatro (E4) se limitó a repetir lo que habían dicho hasta el momento los demás estudiantes. El estudiante cinco (E5) fue quien dio las respuestas más acertadas según sus conocimientos previos, habló de los felinos con seguridad, dijo que eran salvajes y podía ser domésticos, que, en su mayoría son carnívoros y que en la miscelánea de imágenes se veía variedad de felinos pero que solo alcanzaba a reconocer leopardos, leones y panteras.

En la sesión cuatro (4), E1 se le dificultó participar; argumentó que no tenía nada que decir.

E2 dice que: “las imágenes están relacionadas con el aseo de las manos” la cual es una respuesta acorde a lo que se observó. E3 y E4 dijeron que el aseo personal era: “bañar el cuerpo todos los días” además que: “nos debíamos lavar las manos cuando vamos a comer”. Son respuestas acordes con lo que se observó en las imágenes. E5 respondió al interrogante ¿qué es el aseo personal?: “mantenemos limpios para estar saludables y frescos” y por el estilo respondió a cada uno de los interrogantes formulados en esta sesión de observación de imágenes con propiedad y de forma clara.

En la sesión cinco (5) se observa el video sobre el uso del celular en la clase y se hace la pregunta ¿estás de acuerdo con el uso del celular en clase y por qué? A lo cual respondió E1: “es malo porque los estudiantes y maestros se distraen”. E2 dijo: “se puede utilizar para realizar alguna actividad”. E3 respondió: “es buen para realizar las tareas”. La respuesta de E4 fue: “a veces es bueno otras no”. Y E5 dijo: “no estoy de acuerdo con utilizar el celular en clase porque los estudiantes se distraen”

Para desarrollar la sesión siete (7) se inicia con la observación de un video sobre la preparación de panqués y se hacen unas preguntas en torno a lo que más les gusta que les preparen y lo que ellos saben preparar. E1 dijo: “me gusta que me den frijoles rancheros”.



E2 no asistió a la sesión. E3 dijo: “me gusta que me preparen arroz chino”. La preparación favorita de E1 fue sacochas con papas y E5 dijo: “me encanta que mi mamá me prepare burritos”. Al preguntarles por la comida que sabía hacer sin ayuda E1 dijo que ensalada, E2 no asistió a la sesión, E3 dijo que encarcelados, E4 sabe preparar huevo revuelto y E5 es experto en preparar chorizo con papas.

En la sesión ocho (8) se observó el video sobre las estrellas y se respondió a la pregunta ¿por qué brillan las estrellas? a lo cual dijo E: “pues porque tienen luz”. E2 no asistió a la sesión. E3 no respondió. E4 dijo: “porque el sol las alumbró”. E5 dijo: “son otros soles por eso brillan”

En conclusión, E1 y E3 se les dificultó dar respuestas a los interrogantes por el temor a expresarse en público. E2 faltó con frecuencia a las diferentes sesiones. E4 y E5 participaron activamente en las tareas propuestas. Todos los estudiantes pudieron observar la realidad en las imágenes presentadas realizando sus aportes al tema y a los textos que se trataron en las diferentes sesiones la dificultad fue a la hora de expresar ideas en público orientadas por las preguntas realizadas en cada una de las sesiones.

## **Elaboración de dibujos**

Fue otra de las actividades de apertura planteada en la secuencia didáctica con el fin de activar los conocimientos previos en los estudiantes. El dibujo se ha caracterizado como un medio para expresar sentimientos, emociones, ideas e información.

Para el análisis de los dibujos realizados por las niñas y los niños se tuvieron en cuenta autores como Cabezas (2007) e Izquierdo (2015).

Para Cabezas (2007) los dibujos de un niño son: “una de las actividades más importantes para su desarrollo intelectual. Mediante estos dibujos el niño es capaz de expresar su estado psicológico y bienestar emocional ya que estos le permiten relacionar su mundo interno con el mundo externo” (Cabezas, 2007, pág. 5).



Además, Izquierdo (2015), expone las etapas del dibujo infantil que propone Lowenfeld (1958) las cuales se relacionan con la edad de los niños y las niñas:

- Garabateo.
  - Garabateo sin control: trazos con el lápiz sin un orden específico (de los dos a los tres años)
  - Garabateo controlado: los trazos tienen sentido para los niños y las niñas porque ponen nombre al dibujo, pero no para los adultos (de los tres años a los cuatro).
- Pre esquematismo: se hacen intentos para crear símbolos con significado y los garabatos se transforman en representaciones con mayor definición, estos dibujos se caracterizan por no tener las proporciones correctas, no se encuentran bien situados en el espacio y pueden pintar las personas y los objetos con colores irreales (de los cuatro a los siete años).
- Esquematismo: en esta etapa la repetición convierte los conceptos en esquemas, es decir, conceptos definidos, figura humana expresada por líneas geométricas, establecimiento de la línea de base como primer concepto espacial, se define la relación entre el color y el objeto (de los siete a los nueve años).
- Razonamiento: hay un desarrollo de la inteligencia y un enfoque realista de manera inconsciente, hay una necesidad de expresiones tridimensionales (de los diez a los trece años) (Izquierdo, 2015, pág. 14)

En consecuencia, se tienen dos sesiones donde los estudiantes representaron sus conocimientos previos por medio de dibujos. Sesión dos (2) donde se les pidió que dibujen un venado y contestaron preguntas como:

- ¿Cuál es el hábitat de un venado?
- ¿Qué comen los venados?

En la sesión tres (3), los estudiantes dibujaron el mar tal como lo han visto de forma personal o en la televisión o como se lo han descrito. Además, respondieron las preguntas:



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

- ¿Cómo es el mar?
- **Facultad de Educación**  
¿En qué lugares hay mar?
- ¿Qué animales habitan en el mar?
- Si ha visitado el mar ¿cuál es la mayor experiencia que se tuvo allí?

A continuación, se muestran los dibujos realizados por los estudiantes iniciando con el del venado y luego con el del mar, en respectivo orden iniciando con E1 y terminando con E5:







E1 y E2 presentaron dibujos que se ubican en la etapa pre esquemática donde manejaron con dificultad las proporciones naturales de los cuerpos, se limitaron a usar colores de forma desordenada y utilizaron líneas rectas, E3, E4 y E5 presentaron dibujos acercados a la realidad y tonalidades adecuadas de color. Estando de esta forma más inclinados hacia la etapa de esquematismo, en la que los niños y las niñas tienen un acercamiento a la realidad, pero que aún falta más precisión en el trazo de las líneas y en la aplicación del color.

Entonces, E1 y E2 según Izquierdo (2015) aún están en la etapa donde “no tienen las proporciones correctas, tampoco se encuentran bien situados en el espacio, además, el color no tiene tanta importancia como la forma y pueden pintar las personas y los objetos de colores irreales” (Izquierdo, 2015, pág. 18) Según el anterior autor E1, E2, E3, E4 y E5, por la edad deberían estar en la etapa gráfica del realismo naciente o razonamiento donde tienen una mayor visión de la realidad y son capaces de plasmarla en sus dibujos.

Al preguntarles a los estudiantes por el hábitat del venado, E1 no responde, E2 dice: “viven en el monte” E3 responde: “en el bosque” E4 dijo: “mi papá los ha visto en el potrero” y E5 dijo: “como son salvajes deben de vivir en la selva”. Con relación a la alimentación de los venados todos coincidieron en que comían pasto como las vacas.

En cuanto a las respuestas de las preguntas relacionadas con el mar se obtuvo lo siguiente: E1 “el mar es un motón de agua, hay mar en Cartagena y en él hay ballenas y delfines”. E2 “he visto en la televisión que es mucha agua de color azul, mi vecina ha ido al mar a un lugar que se llama Coveñas, también en la TV he visto que en el mar hay unos peces muy raros”. E3 “yo he ido al mar en Santa Marta y allá es mucha agua salada y de lejos se ve azul, en la playa vi un erizo de mar, cangrejos y conchas de caracol, cuando me metí al agua vi unos peces pequeños, sobre el agua volaban unos pájaros grandes y un señor me dijo que se llamaban pelicanos”. E4 “el mar de San Andrés no es azul, tiene muchos colores y muchos peces; grandes, pequeños, azules, rojos, bueno de muchos colores”. E5 “el mar en Coveñas es grande y el agua es muy salada, hay arena suave, vi unos pájaros con alas grandes y peces pequeños”

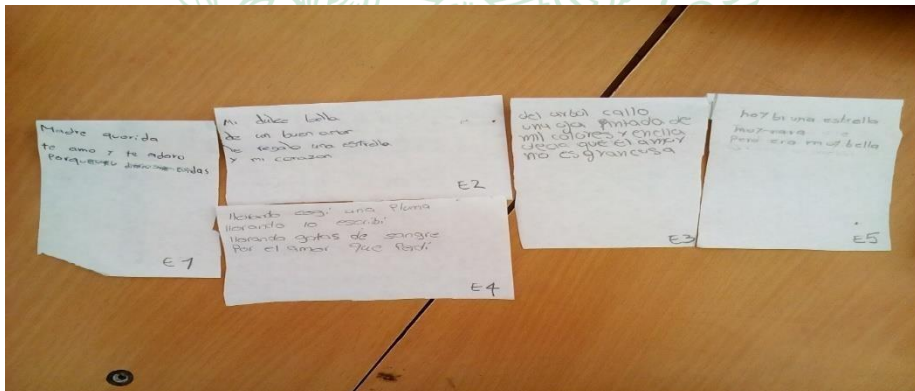


En la ejecución de esta actividad se notó participación activa de los estudiantes, las respuestas a las preguntas se mostraron apropiadas a los conocimientos que cada uno tenía. La dificultad radicó en plasmar de forma clara por medio de dibujos los conceptos que tenían sobre los venados y el mar.

## Escritos

La última de las actividades de apertura realizadas en la secuencia didáctica la cual se trabajó en la sesión seis (6). Se les pidió a los estudiantes que crearan una estrofa de un poema de cuatro versos con un tema libre donde rimara el segundo verso con el cuarto. Y después que contestaran de forma oral y voluntaria a los interrogantes:

- Qué es la poesía.
- Qué tipo de texto es la poesía.
- Qué relación tiene una poesía con una canción.



E1, E3 y E5 expresaron sus ideas en el escrito del verso con dificultad ya que se les dificultó escribir con rima e iniciaron con un tema y lo olvidaron al final, E2 y E4 escribieron siguiendo las instrucciones dadas para el desarrollo de la actividad. Al responder la pregunta ¿qué es la poesía? E1 no participa. E2 dice que: “es algo inventado”. E3 responde: “algo que rima”. E4 dice: “escribir de un tema con sentimiento” y E5: “una forma de expresión”. Con relación a la pregunta sobre el tipo de texto al cual pertenece la poesía, el único que participó



facultad de Educación fue E2 quien dijo: “es un texto poético” y la respuesta a la pregunta ¿qué relación tiene una poesía con una canción? E2 respondió: “que las dos hablan de cosas bonitas” a lo que refutó E2: “no siempre porque hay canciones muy groseras”

En esta sesión se notó dificultad, en la mayoría de los estudiantes para seguir las instrucciones sobre la creación de la estrofa, se presume que olvidaron el concepto de verso y rima trabajado en otros grados. Expusieron sus ideas con relación a las preguntas planteadas de forma clara.

### **Actividades de desarrollo.**

Según Díaz Barriga (2013) estas actividades tienen la finalidad de que el estudiante: “interaccione con una nueva información. Afirmamos que hay interacción porque el estudiante cuenta con una serie de conocimientos previos —en mayor o menor medida adecuados y/o suficientes— sobre un tema, a partir de los cuáles le puede dar sentido y significado a una información” (Díaz-Barriga, 2013, p. 9). Las actividades de desarrollo que propuso nuestra secuencia fueron: lectura de diferentes tipos de texto de forma silenciosa y lectura compartida (cada estudiante leía un párrafo en voz alta), extracción de las palabras desconocidas de la lectura, deducir su significado según el contexto de la misma y confrontarlo con el del diccionario.

Dichas actividades estuvieron divididas en tres partes: una llamada hora lectora, otra curioseando y la tercera confrontando. A continuación, se describe de manera más amplia lo que se hizo en cada una de estas partes, para qué y con qué fin.

Hora lectora: en esta sección los estudiantes tuvieron la oportunidad de leer un texto según la tipología textual que correspondía para cada semana. Cada estudiante recibía una copia del texto para leerlo de forma individual; luego se hacía una lectura colectiva y en voz alta, esto con el fin de facilitar la comprensión lectora.



**Curioseando:** en esta sección los estudiantes extrajeron los términos desconocidos que aparecían en el texto que fue leído en la sección anterior, esto se hizo para saber acerca de los conocimientos previos que cada estudiante poseía sobre las palabras desconocidas y ampliar su vocabulario. Se indagó sobre que sabían de dichos términos y cuáles eran sus posibles significados a través de un conversatorio, esto con el fin de que haya una mejor comprensión del texto que fue leído.

**Confrontando:** en esta sección los estudiantes confrontaron lo que dijeron en la sección anterior con los conceptos que aparecían en material bibliográfico, para ello utilizaron recursos como el diccionario, el internet o libros que hablaran del tema trabajado, se les hizo preguntas como: ¿Qué significa?, ¿te acercaste a la respuesta?, ¿qué tan cerca estuviste? El confrontar sirvió para que los estudiantes compararan los significados que ellos dieron con los conceptos de otras fuentes y así enriquecer más su vocabulario y por ende comprender con más facilidad la lectura en cada una de las semanas.

De acuerdo con lo anterior, Díaz Barriga (2013) sugiere lo siguiente sobre las actividades de desarrollo “En estos casos es conveniente que apoye la discusión de los alumnos con determinadas preguntas guía. Durante las actividades de desarrollo del contenido el profesor puede realizar una exposición sobre los principales conceptos, teorías, habilidades” (Díaz Barriga, 2013, p.9).

En las actividades de desarrollo el E1 participó de la lectura individual y colectiva, pero se notaba un poco nervioso, esto se pudo evidenciar porque utilizaba muletillas, no respetaba los signos de puntuación y repetía la pronunciación de algunas palabras, extrajo los términos, pero a la hora de dar los posibles significados, estos no fueron muy coherentes de acuerdo con los textos. E4 cumplió con todas las actividades de desarrollo, pero presentó timidez para participar y decir los significados de las palabras que seleccionó, es un estudiante muy callado. E2 y E3 mostraron dificultades ya que leyeron por silabeo, cambiaron de líneas en el párrafo, presentaron un tono de voz bajo y omitieron los signos de puntuación. E5 fue el que leyó con menos dificultad, pues utilizó mejor entonación, acentuación, pronunciación y respetó los signos de puntuación en la lectura. A la hora de buscar el significado de las



palabras desconocidas según el contenido del texto, E1, E3 y E4 se les dificultó identificar el contexto de la palabra dentro de la lectura. E2 y E5 hicieron aproximaciones al significado de la palabra dentro del texto y la confrontación con el significado del diccionario.

Trabajar la tipología textual con los estudiantes del grado quinto (5°) ayudó a que estos mejoraran su comprensión en lectura crítica. Textos descriptivos, informativos, expositivos, argumentativos, narrativos, líricos, instructivos y científicos seleccionados teniendo en cuenta el grado de escolaridad de los niños y niñas beneficiarios del proyecto. Algunos textos más llamativos que otros, pues, los gustos por la temática o contenidos abordados en cada una de las lecturas fueron diferentes por parte de los estudiantes. En las que más se notó interés por parte de ellos fue: el texto descriptivo en la semana uno (1), el texto narrativo en la semana dos (2), el texto informativo en la semana cinco (5), el texto lírico en la semana seis (6) y el texto instructivo en la semana siete (7). En el texto expositivo, argumentativo y científico demostraron menos interés a la hora de realizar el ejercicio lector, además poca participación en el momento en que se les preguntó por los significados de los términos desconocidos. Con relación a lo anterior, Solé (1994) nos habla de los tipos de textos diciendo lo siguiente:

La diversidad de textos con que los lectores nos enfrentamos, así como hacer ver por qué es necesario, a mi juicio, que la lectura en la escuela no se limite a uno o dos tipos de textos. Considero que algunos textos son más adecuados que otros para determinados propósitos de lectura, además agrega que en la escuela los alumnos deben leer distintos tipos de textos que conozcan y se acostumbren a diversas superestructuras para una lectura más ágil, productiva y para una mejor comprensión (Solé, 1994, págs. 72-73)

¿Cuáles son los tipos de tipos de textos o superestructuras existentes? la autora cita distintos autores que llegan a conclusiones diferentes, uno de ellos es Adam (1985), quien propone retener los siguientes textos:

Narrativo. Texto que presupone un desarrollo cronológico y que aspira a explicar unos sucesos en un orden dado.



Descriptivo. Su intención es describir un objeto o fenómeno mediante comparaciones y otras técnicas. **Facultad de Educación** Este tipo de texto es frecuente tanto en la literatura como en los

diccionarios, las guías turísticas, los inventarios, etc.

Expositivo. Relacionado con el análisis y la síntesis de representaciones conceptuales, explica determinados fenómenos y proporciona informaciones sobre estos.

Instructivo –inductivo. Agrupa aquí los textos cuya pretensión es inducir a la acción del lector.

Solé además agrega que “es importante distinguir entre los textos que manejamos porque, como tales, son distintos. No es lo mismo leer este libro que una novela, ni un informe de investigación que una aventura de Tintín” (Solé, 1994, p.71). Compartimos la opinión de la autora pues a la hora de desarrollar nuestra secuencia didáctica, nos pudimos dar cuenta de que la expectativa de los estudiantes por la lectura se dio dependiendo del tipo de texto al que se enfrentó.

### **Actividades de cierre.**

Es la parte final de la secuencia y en nuestro caso, las actividades realizadas fueron: una prueba escrita de tres a cinco preguntas de selección múltiple con única respuesta sobre el contenido del texto leído en clase y un conversatorio sobre el trabajo realizado. Díaz Barriga dice que las actividades de cierre buscan que: “el estudiante logre reelaborar la estructura conceptual que tenía al principio de la secuencia, reorganizando su estructura de pensamiento a partir de las interacciones que ha generado con los nuevos interrogantes y la información a la que tuvo acceso.” (Díaz-Barriga, 2013, pág. 11)

Para realizar el análisis de las evaluaciones del trabajo realizado durante las secciones se establece a siguiente tabla, en la que se tiene la sesión, cada competencia (C) y en las siguientes celdas la muestra (E1, E2, E3, E4 y E5), P como pregunta,  para respuestas correctas y X para los desaciertos.



## Resultados de las pruebas Facultad de Educación

Se si ón	C 1	C 2	C 3	E1		E2		E3		E4		E5	
				✓	X	✓	X	✓	X	✓	X	✓	X
1	P2	P3	P1	P1	P2,3			P3a	P2,1	P1,2	P3	T	
2	P2	P1	P3	P3	P1,2	P1, p3	P2	T		P1,2	P3	P1	P2,3
3			T	T		P1,2	P3	P1,2	P3	P1, 3	P2	P1,2	P3
4		P2	P1, 3	P3	P1,2	P1,3	P2		T	P1, 3	P2	T	
5	P4	P1	P2,3, 5	P1	P2,3,4,5	P2	P1,3,4,5	P1,4	P2,3,4	P1,3,5	P2,4	P3,4	P1,2,5
6	P3	P1	P4,2			P1,2,3	P4			P1,2,4	P3	P2,4	P1,3
7	P4	P1	P3,2, 5	P1,2,3	P3,4	P1,3	P2,3,4	P1,2,3	P4,5	P1,2,5	P2,4	P1,3	P2,4,5

La tabla muestra los resultados obtenidos en cada una de las preguntas aplicadas en las diferentes sesiones de trabajo de la secuencia didáctica de los cinco estudiantes seleccionados.

El consolidado de preguntas, de las diferentes sesiones dio un total de 31 preguntas de las cuales nueve (9) correspondieron a C1, siete (7) a C2 y quince (15) a C3, cada muestra se analiza de forma independiente.

E1 respondió de forma correcta a una (1) pregunta de C1, tres (3) de C2 y seis (6) de C3. No responde nueve (9) preguntas ya que no asistió a clase. El resto de preguntas las contestó de forma incorrecta. Teniendo en cuenta únicamente los aciertos de E1 se puede observar que reflexiona a partir de un texto y puede evaluar su contenido C3 y presenta dificultades en identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto C1.

El caso de E2 respondió dos (2) preguntas correctas de C2 y ocho (8) de C3. No responde ocho (8) preguntas ya que no asistió a clase. El resto de preguntas las contestó de forma incorrecta. Teniendo en cuenta únicamente los aciertos de E2 se puede observar que



reflexiona a partir de un texto y puede evaluar su contenido C3 y presenta dificultades en identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto C1.

Para E3, el caso fue el siguiente: respondió dos (2) preguntas de C1, cuatro (4) de C2 y cinco (5) de C3. No responde a nueve (9) preguntas por que no asistió a la clase. El resto de preguntas las respondió de forma incorrecta. Teniendo en cuenta únicamente los aciertos de E3 se puede observar que reflexiona a partir de un texto y puede evaluar su contenido C3, además comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global C2 y presenta dificultades en identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto C1.

E4 se comportó así: respondió dos preguntas correctas de C1, cuatro (4) de C2 y once de C3. No responde cinco preguntas ya que no asistió a clase. El resto de preguntas las contestó de forma incorrecta. Teniendo en cuenta únicamente los aciertos de E4 se puede observar que reflexiona a partir de un texto y puede evaluar su contenido C3 y presenta dificultades en identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto C1.

Para finalizar, E5 respondió tres (3) preguntas correctas de C1, cinco (5) de C2 y diez (10) de C3. El resto de preguntas las contestó de forma incorrecta. Teniendo en cuenta únicamente los aciertos de E5 se puede observar que reflexiona a partir de un texto y puede evaluar su contenido C3 y presenta dificultades en identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto C1.

Al obtener la anterior información se encuentra que los estudiantes que hicieron parte de la muestra tuvieron falencia de la C1 de nueve (9) preguntas correspondientes a esta competencia los estudiantes tuvieron un promedio de 2,3 respuestas correctas con relación a las nueve (9), esto en tres (3) estudiantes los demás fue incorrecto o no respondieron. Para que se dé esta competencia en el lector es necesario tener los siguientes criterios:

- Identificar el tema, reconocer el contenido del discurso, de acuerdo con la información disponible y los esquemas activados en la memoria.





- Realizar interpretaciones al identificar opiniones, punto de vista e ideología; detectar ironías, doble sentido, ambigüedad, formular inferencias, construir representaciones y valorarlas. (Serrano de Moreno, 2007).

Se evidenció así la falta de habilidades para identificar palabras y frases claves dentro del texto, asimismo no identifican ni entienden con claridad las acciones realizadas por los personajes dentro de las lecturas aplicadas en cada una de las evaluaciones.

En la C2 las respuestas de los estudiantes mejoraron aumentando el promedio en 3,6 las respuestas correctas, para ellos se hace más factible comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido completo. Los estudiantes mejoran su comprensión ya que se le proporcionaron conocimientos sobre el tipo de texto, la estructura y sus funciones, de igual manera la forma como podían reconocer el cómo estaban organizados los contenidos.

Pero fue en la C3 que los estudiantes a lo largo de las evaluaciones de la sección mostraron un promedio de ocho (8) respuestas correctas entre los cinco (5) estudiantes, pudiéndose entender que los estudiantes tuvieron las herramientas para reflexionar sobre los propósitos de los textos empleados en cada una de las sesiones para el momento de la evaluación, también pudieron dar valoración mediante los conocimientos previos y la implementación del diccionario a los términos propuestos por el autor en los textos, así como reflexionaron sobre cuáles eran los tipos de texto estudiados en cada sesión.

Según lo planteado por Serrano de Moreno & Madrid de Forero (2007) la cual la enuncia como competencia valorativa y afectiva, en esta se lograba reconocer:

- Reflexionar y compartir ideas y percepciones acerca de sus impresiones y apreciaciones del contenido del texto leído.
- Aprender a valorar las ideas para analizar y determinar lo favorable y desfavorable que es posible apreciar en ellas. Acompañar la crítica con sugerencias o soluciones y el compromiso de trabajar para alcanzarlas.



- Valorar la incorporación de la lectura crítica a la vida para la satisfacción de necesidades, desarrollo de la sensibilidad y el gusto estético.
- Aprender a desarrollar la capacidad crítica lo ayuda a alcanzar una mayor comprensión del mundo, de su entorno, de sí mismo y de los demás (Serrano de Moreno & Madrid de Forero, 2007, pág. 65)

Es así como los estudiantes asumieron un rol crítico y valorativo, enriqueciendo sus ideas analizarlos contenidos evaluados. Fue una competencia en la que se hizo mayor énfasis por considerarse aquella en la que los estudiantes tenían mayor dificultad.

Para concluir tomamos la siguiente definición por parte del Icfes (2016) quien dice que:

Las competencias se evalúan mediante textos que difieren en su tipo y propósito. La razón es que, si bien la lectura crítica de todo texto exige el ejercicio de las competencias mencionadas, éstas se ejercitan de diferentes maneras en función de las características particulares del texto que se trate (Icfes, 2016, pág. 4)

En esta competencia podemos ver como supone las dos anteriores. Las preguntas que la evalúan piden del estudiante que se aproxime al texto de una manera crítica, considerándolo desde distintas perspectivas. Se pide, por ejemplo, que establezca la validez de argumentos, que identifique estrategias retóricas y argumentativas, y que advierta presupuestos y derive implicaciones.

### **5.1.3 Aplicación y análisis del pos test**

Teniendo en cuenta los parámetros de pre test, en el pos test se evaluaron los procesos de formación obtenidos en la aplicación de la secuencia didáctica, se aplicó el mismo test inicial, el que tenía 10 preguntas de selección múltiple con única respuesta, con la diferencia de que se les cambió el orden a las preguntas y que en este participaron solo 24 estudiantes de las 27 iniciales.



Como ya se había establecido en el pre test las preguntas estaban relacionadas con la competencia C1, C2 y C3, en el crítico de la lectura, se decidió por efectos de análisis mantener las categorías que se habían establecido para el pre test, además solo se analizó cinco estudiantes que fueron seleccionados por haber obtenido el menor número de preguntas acertadas en el pre test comparándolas con los resultados del pos test después de la aplicación de la SD.

Tabulación del pos test:

Tabla 15

*Resultados del pos test*

PREGUNTA	C1	C2	C3	CORRECTAS	PORCENTAJE	INCORRECTAS	PORCENTAJE
1	X			19	79%	5	21%
2	X			7	29%	17	71%
3			X	15	62%	9	38%
4			X	8	33%	16	77%
5			X	6	25%	18	75%
6		X		14	58%	10	42%
7	X			21	87%	3	13%
8	X			15	63%	9	37%
9		X		16	66%	8	34%
10			X	4	17%	20	83%

La tabla muestra el total de los estudiantes evaluados con su resultado en el pos test



Facultad de Educación  
Comparación de pre test y pos test

PREGUNTA	C1	C2	C3	CORRECTAS		INCORRECTAS	
				Pre test	Pos test	Pre test	Pos test
1	X			18	19	9	5
2	X			19	7	8	17
3		X		20	15	7	9
4	X			8	8	19	16
5			X	18	6	9	18
6			X	10	14	17	10
7			X	4	21	23	3
8			X	7	15	20	9
9		X		7	16	20	8
10	X			21	4	6	20

La tabla relaciona los resultados de las dos pruebas, pre test y pos test de todos los estudiantes.

A continuación, se presenta el análisis del pos test con relación con cada una de las preguntas y su relación con las competencias, así como el contraste con el pre test, este análisis está estructurado de la misma forma que el pre test; las mismas preguntas, pero con un orden diferente, además, solo se analizó a cinco estudiantes los cuales fueron nombrados de la siguiente manera: E1, E2, E3, E4 y E5.

**Análisis de las preguntas de la C1**

En la siguiente tabla se presenta el análisis de las preguntas que pertenecen a la C1 y su contraste entre pre test y pos test en cuanto a respuestas correctas e incorrectas.



Facultad de Educación  
Comparación de pre test y pos test con relación a la C1

Estudiantes	Pre test				C1	Pos test			
	P1	P2	P4	P10		P8	P1	P2	P7
E1	X	✓	X	✓		✓	✓	X	✓
E2	X	✓	✓	✓		X	✓	X	✓
E3	✓	X	✓	X		X	✓	✓	✓
E4	X	✓	X	X		X	✓	X	✓
E5	X	X	✓	X		X	✓	X	✓

La tabla resume los resultados del pre test y el pos test, para la muestra de E1 al E5 en la C1

Observando la anterior tabla se nota que E1, E3, E4 y E5 presentaron una mejoría en el pos test con relación al pre test por el número de aciertos.

Con relación a la pregunta 1 en el pre test y 8 en el pos test se mantuvo en número de aciertos y desaciertos, pero E1 mejoró y E3 desmejoró. En la gráfica se muestra una visión general de los resultados sobre la pregunta.



Figura 11. Comparación de la pregunta 1 en el pre test y 8 en el pos test de la C1

Los estudiantes, en su mayoría, mostraron dificultades en identificar los eventos narrados de manera explícita en un texto (literario, descriptivo, caricatura o cómic) y los personajes involucrados (si los hay), tanto en el pre test como el en el pos test.



En la pregunta 2 en el pre test y 1 en el pos test se notó una mejoría en E3 y E5. En la gráfica se muestran los resultados sobre la pregunta.



Figura 12. Comparación de la pregunta 2 en el pre test y 1 en el pos test de la C1

La totalidad de los estudiantes al final de la aplicación de la SD entendieron el significado de los elementos locales que constituyen un texto.

La pregunta 4 en el pre test y 2 en el pos test mostró el siguiente resultado: desmejoró ya que en el pre test E2, E3 y E5 acertaron en sus respuestas. En el pos test solo E3 dio la respuesta correcta. La siguiente gráfica muestra los resultados sobre la pregunta.



Figura 13. Comparación de la pregunta 4 en el pre test y 2 en el pos test de la C1



En el pre test, el 60% de los estudiantes lograron entender el significado de los elementos locales que constituyen un texto, mientras que el pos test el 80% no lo pudieron hacer.

Para terminar con las preguntas relacionadas con C1 se tiene que la pregunta 10 en el pre test y 7 en el pos test mostró una mejoría significativa ya que todos los estudiantes al finalizar la aplicación de la SD pudieron dar con la opción correcta de la pregunta. La gráfica siguiente muestra los resultados relacionados con la misma.

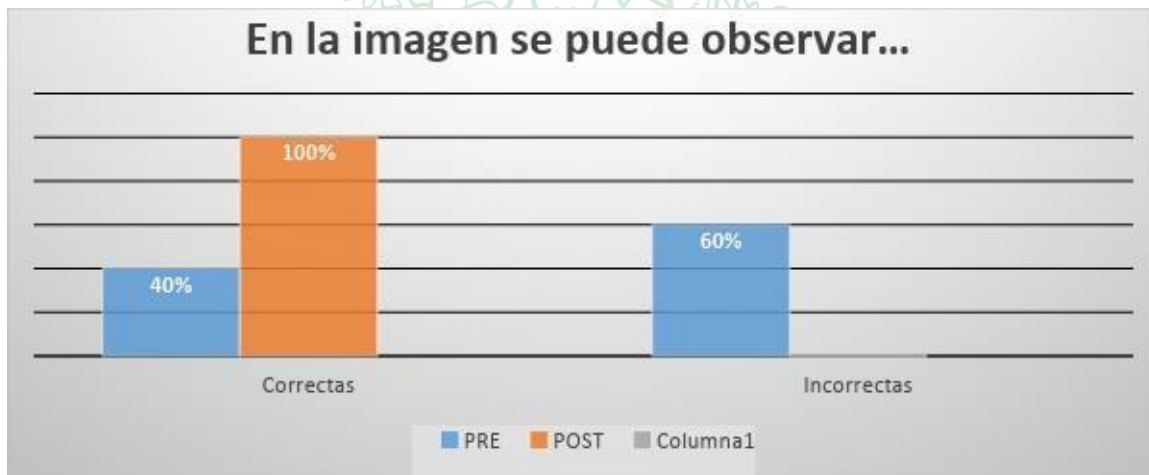


Figura 14. Comparación de la pregunta 10 en el pre test y 7 en el pos test de la C1

Con relación a esta pregunta se notó una mejoría total en comparación de los resultados del pre test y el pos test. Se concluye que al final de la aplicación de la SD el 100% de los estudiantes identificaron los eventos narrados de manera explícita en un texto (literario, descriptivo, caricatura o cómic) y los personajes involucrados (si los hay).

Con las anteriores preguntas se pretendía que los estudiantes desarrollaran unas destrezas o habilidades en cuanto a la C1 de la lectura crítica; según el Icfes (2016) estas son: “identificar y comprender los eventos, ideas, afirmaciones y demás elementos locales que componen un texto” entonces, su evaluación está dirigida a: “la comprensión del significado de palabras, expresiones o frases que aparecen explícitamente en el texto” (Icfes, 2016, pág. 4)

A nivel general, después de la aplicación de la SD se notó una mejoría en la C1 comparando los resultados del pre test con los del pos test ya que en el pre test se obtuvieron



9 aciertos y en el pos test 12; donde E1, E3, E4 y E5 subieron su número de aciertos en el pos test y E2 los bajó.

**Facultad de Educación**

**Análisis de las preguntas de la C2**

A continuación, se presenta el análisis, de las preguntas que pertenecen a la C2 y su contraste pre test- pos test en cuanto a respuestas correctas e incorrectas.

Tabla 18

*Comparación del pre test y pos test con relación a la C2*

Estudiantes	Pre test		C2	Pos test	
	P3	P9		P9	P6
E1	X	X		✓	X
E2	X	X		✓	✓
E3	X	X		X	X
E4	✓	X		✓	X
E5	✓	X		X	X

La tabla resume los resultados del pre test y el pos test, para la muestra de E1 al E5 en la C2

Para la pregunta 1 de la C2 que corresponde a la pregunta 3 en el pre test y a la pregunta 9 en el pos test se tuvo el siguiente resultado: E1, E2 y E3 habían respondido desacertadamente en el pre test y en el pos test E1 y E2 mejoraron su resultado en el pos test contestando acertadamente a la pregunta. E4 y E5 habían respondido acertadamente en el pre test, pero en el pos test E4 conservó su resultado y E5 falló en su respuesta.

Como puede notarse, el resultado del pos test con relación al pre test mejoró en un 20%, pues el resultado pre test de los cinco estudiantes seleccionados había sido de un 40% en respuestas acertadas y en el pos test subió a 60%. El hecho de que sean 3 las respuestas acertadas nos permiten decir que tres estudiantes identifican y caracterizan las diferentes voces o situaciones presentes en un texto, a los otros dos aún se les dificulta.





Figura 15. Comparación de la pregunta 3 en el pre test y 9 en el pos test de la C2

En la pregunta 2 de la C2 que en el pre test fue la 9 y en el pos test la 6, se obtuvo el siguiente resultado: en el pre test los cinco estudiantes respondieron desacertadamente y en el pos test solo el E2 logró un resultado significativo. Como podemos ver, el hecho de que sean 4 las respuestas desacertadas en el pos test, deducimos que al 80% de los cinco estudiantes seleccionados se les dificulta identificar y caracterizar las ideas o afirmaciones presentes en un texto.



Figura 16. Comparación de la pregunta 9 en el pre test y 6 en el pos test de la C2



Icfes (2015) propone que:

Las preguntas que evalúan esta competencia piden del estudiante que relacione distintos elementos del texto (o de diferentes textos), desde el punto de vista tanto formal como semántico. Por ejemplo, que reconozca qué partes operan como introducción, conclusión, etc.; que reconozca un buen resumen; que identifique la tesis en un ensayo, los argumentos y las relaciones lógicas entre estos. La comprensión de las relaciones entre las partes supone, naturalmente, la comprensión de las partes. Sin embargo, la comprensión de las relaciones enriquece a su vez la comprensión de las partes. Como se señalaba, la interpretación puede entenderse como un proceso dialéctico que va de la parte al todo y del todo a la parte; de esta manera, procede en una espiral de construcción de sentido, que da lugar a lo que en la tradición filosófica se entiende como “el círculo hermenéutico” (Gadamer, 1996) (Icfes, 2015, pág. 22) **Análisis de las preguntas de la C3**

A continuación, se presenta el análisis, de las preguntas que pertenecen a la C3 y su contraste pre test- pos test en cuanto a respuestas correctas e incorrectas.

Tabla 19

*Comparación del pre test y pos test con relación a la C3*

Estudiantes	Pre test				C3	Pos test			
	P5	P6	P7	P8		P3	P4	P10	P5
E1	X	X	X	X		X		✓X	X
E2	X	X	X	X		X		✓	✓
E3	X	✓	X	X			✓	✓X	X
E4	X	X	X	X		X	X		✓
E5	X	X	✓	X		X	X	X	X

La tabla resume los resultados del pre test y el pos test, para la muestra de E1 al E5 en la C3



En la pregunta 1 de la C3 que en el pre test fue la 5 y en el pos test la 3, se evidencia que en el pre test no hubo ninguna respuesta correcta, pero en el pos test fue de una respuesta correcta siendo este 20% en los aciertos, dado por el E3, solo él pudo reflexionar que el contenido del texto tenía unas intenciones, reflexionó sobre quienes se benefician de esos planteamientos y puntos de vista y quienes se perjudican con ellos.



Figura 17. Comparación de la pregunta 5 en el pre test y 3 en el pos test de la C3

La pregunta 2 de la C3 siendo 6 en el pre test y 4 en el pos test, arrojó el siguiente resultado: en el pre test solo hubo una respuesta correcta de los cinco estudiantes, pero al mirar la aplicación del pos test, tres de ellos responden acertadamente, la pregunta estuvo relacionada con el propósito fundamental del texto, dentro de la secuencia se destacaron las tipologías textuales y la finalidad de los mismas, esto pudo contribuir a que se diera un avance en los estudiantes que respondieron acertadamente el postes. A modo individual mejora E2, E3 y E4.

En la gráfica se observó la disminución de un 40% en lo desaciertos, aunque se disminuye falta aún que algunos estudiantes mejoren para alcanzar esta capacidad.



Figura 18. Comparación de la pregunta 6 en el pre test y 4 en el pos test de la C3

En la pregunta 3 de la C3 donde la 7 es del pre test y la 10 es del pos test, se obtuvo lo siguiente: en la tabla se observa que en el pre test solo un estudiante respondió de forma acertada mientras que en el pos test dos lo hacen, esta pregunta que indagaba por el tipo de texto, el cómo este podía ser empleado, es así como los estudiantes que responden acertadamente logran desarrollar una actitud crítica frente a lo que leyeron quizás desde la secuencia o por que no también fuera de ella, esto para percibir y comentar lo que hay de positivo dentro del texto cuestionando los planteamiento propuestos en él.

Tres estudiantes no responden de forma acertada aún les falta fortalecer esta capacidad, se destacó el E4 pues es la primera pregunta que respondió de forma correcta. Aumenta en un 20% con el segundo estudiante que responde acertadamente.



Figura 19. Comparación de la pregunta 7 en el pre test y 10 en el pos test de la C3



## Facultad de Educación

En la pregunta 4 donde 8 corresponde al pre test y 5 al pos test, se observó lo siguiente: en la tabla ningún estudiante responde acertadamente en el pre test y en el pos test dos de los estudiantes que responden acertadamente la anterior pregunta vuelven a acertar en esta pregunta, la cual indaga sobre la intención que tenía el autor, en esta el estudiante reflexionaba sobre lo leído respondiendo a las impresiones que la lectura causaba valorando así el contenido del texto.

Los dos estudiantes que presentaron la habilidad al relacionar y evaluar el texto tomado para desarrollar la prueba alcanza un 40%, en el avance con relación al resto de la muestra.



Figura 20. Comparación de la pregunta 8 en el pre test y 5 en el pos test de la C3 Al observar la tabla 7 de forma general se encuentra que los estudiantes E2, E3 y E4 avanzaron aumentando el número de aciertos, para el E1 solo aumenta en un acierto y el E5 no presenta aciertos entendiéndose que no desarrolló la C3 de la lectura crítica.



### 6. Discusión

Al inicio de la investigación, mediante el diagnóstico de la lectura crítica en cada una de las tres (3) competencias de los niños y niñas del grado 5° se evidenció que existe un bajo nivel de comprensión lectora en cuatro (4) de las preguntas presentadas en el pre test. Una de la C1, una de la C2 y dos de la C3. Además, se evidenció que cinco (5) de los veintisiete (27) niños y niñas evaluados no realizaban una lectura oral fluida, clara y expresiva, lo que dificultó la pronunciación apropiada y una mejor comprensión.

Con relación a la C1 se pudo observar una mejoría ya que en el pre test se obtuvo 45% en los aciertos y después de la aplicación de la secuencia un 60% donde E1, E3 y E5 aumentaron su desempeño en un 25%. E4 lo aumentó en un 50% y E2 lo disminuyó en un 25% se presume que fue porque faltó con frecuencia a la ejecución de la SD.

El pre-test evidenció en la C2 de lectura crítica de los cinco (5) estudiantes analizados un acierto del 40% en una de sus preguntas y después de desarrollar la SD y posteriormente aplicar el pos test, se evidenció una mejoría del 20% subiendo el resultado a 60% y en la otra pregunta de la C2, en el pre test no hubo aciertos por parte de ninguno de los cinco estudiantes, pero después de aplicada la SD, uno de ellos logra responder acertadamente en el pos test consiguiendo así subir de 0% a 20%.

En la C3, la cual evidenció la capacidad que tiene los estudiantes para evaluar y reflexionar ante un texto se pudo apreciar unos porcentajes más altos de avance en el proceso que estos tuvieron, ya que, para responder a las preguntas de esta capacidad, en tres (3) de las cuatro (4) preguntas que la componían, los estudiantes presentaron un aumento del 20% en los aciertos. Y, en la pregunta en la que se indagó por el propósito del texto se evidenció que uno (1) de los estudiantes después de recibir la SD, sus aciertos mejoraron en un 40%, fortaleciendo así sus habilidades.



Consideramos que los cambios de la comprensión en lectura crítica fueron significativos, dentro de los estudiantes fueron instruidos en las diferentes tipologías textuales, así como en la estructura e intención comunicativa de cada uno de los textos estudiados; podría inferirse que esta primera aplicación de la SD fue clave para contribuir con el mejoramiento de la comprensión de la lectura crítica desde sus tres (3) competencias en los estudiantes que hicieron parte de la propuesta.

Después de realizar un diagnóstico para detectar el problema que sería intervenido, diseñar y aplicar la secuencia didáctica *El tren de la lectura crítica y la comprensión* y analizar los instrumentos que fueron aplicados y los datos que fueron recopilados, podemos decir que los hallazgos de nuestra investigación resultaron pertinentes para el fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes del grado 5°, pues consideramos que los cambios de la comprensión en este tipo de lectura a pesar de no ser muy altos si fueron significativos en algunas de sus competencias, las actividades planeadas en la SD fueron acertadas para que ellos pudieran entrar en este proceso de mejorar su lectura crítica.

Es entonces, que la comprensión lectora está enmarcada dentro de un contexto social y que es una actividad cultural. Por tal motivo se debe empezar por cambiar la actitud negligente o de “pereza” que poseen las personas de la región güintareña frente a la lectura. Esta situación genera un interrogante: ¿Cómo fomentar el hábito de la lectura reflexiva en la comunidad de una institución educativa?

La aplicación de secuencias didácticas en los ambientes educativos está tomando fuerza y está desplazando el enfoque tradicional de educación. Por lo tanto, la ejecución de la SD aportó en la mejora de la comprensión de la lectura crítica en sus tres (3) competencias porque los niños y las niñas, en especial los cinco (5) analizados (análisis de casos negativos) presentaron resultados satisfactorios después de la aplicación de la misma. De igual manera se evidenció que hace falta que como docentes se brinden herramientas que fortalezcan las habilidades de lectura crítica en los estudiantes de cada uno de los niveles educativos no solo con el fin de alcanzar una mayor calidad en los procesos académicos, sino en educar seres humanos pensantes que no acepten de manera directa o total las ideas o razonamientos de un



autor, por el contrario, que coloquen suma atención a la información, la distingan, la cuestionen, la validen desde sus propios puntos de vista y puedan dar una opinión contraria que se contraste con otras alternativas.

La implementación de estrategias didácticas nuevas siempre aporta a la formación integral de estudiantes y docentes incentivando el interés para la creación de espacios agradables, lúdicos y creativos.

Es entonces, que las secuencias didácticas son una alternativa para un aprendizaje significativo en las que se involucran Los Estándares Básicos de Competencias, los Lineamientos Curriculares, Derechos Básicos de Aprendizaje y otros referentes educativos nacionales; por lo tanto, consideramos que se deben de implementar en todas las áreas y para ello los docentes deben recibir capacitación para su manejo adecuado.

En consecuencia, la comprensión lectora no es un tema que atañe únicamente a los educadores de lenguaje, debe ser una preocupación de todos los integrantes de la comunidad educativa. A pesar de todas las recomendaciones brindadas por el MEN y otras entidades sobre las diferentes estrategias didácticas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes y de los maestros mismos, continuamos siguiendo parámetros obsoletos en educación, entonces: ¿Qué hacer para que todos los docentes de una institución educativa se apropien de nuevas herramientas didácticas que fortalezcan la capacidad crítica en los estudiantes y en ellos mismos?

La secuencia didáctica *El tren de la lectura crítica* es una estrategia que en un principio se diseñó para ser aplicada con veintisiete (27) estudiantes del grado 5° de la sede principal, después de los resultados obtenidos se podría pensar en la articulación al PEI para que sea aplicada en cada una de las sedes y todos los docentes adopten un papel de investigadores en el aula y puedan nutrir la secuencia, diseñar otras y contribuir al fortalecimiento del nivel educativo de la institución mediante la articulación de todas las áreas.





# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Basados en el problema encontrado se recomienda a los docentes de la Institución Educativa Rural Ascensión Montoya de Torres que utilicen los diferentes tipos de lectura comprensiva que permita a los niños interactuar con un texto de forma crítica, para un mejor rendimiento académico y también para mejorar el ICSE, la herramienta que nos apoya en el seguimiento del progreso de nuestra institución educativa como nos lo propone el MEN con las Pruebas SABER. Siendo pertinente enseñar en todos los niveles de educación y desde todas las áreas las competencias de la lectura crítica ya que estas no solo se deberían fortalecer desde el área de lenguaje.

Poner más énfasis en el trabajo de la lectura crítica en sus tres competencias desde la primera infancia, desarrollando Secuencias Didácticas de lectura con diferentes tipos de textos y en diferentes áreas. Además, se podría articular al PMI (Plan de Mejoramiento Institucional) y al SIE (Sistema Institucional de Evaluación), documentos a los que estaría amarrado nuestro proyecto para lograr mejores resultados en pruebas internas y externas, también, se podría llevar a cada una de las sedes no solo para el grado 5° sino para todos los grados de la Institución Educativa Rural Ascensión Montoya de Torres para lograr así un mejor desempeño en comprensión de lectura crítica.

Finalmente, se recomienda seguir trabajando en las aulas de clase sobre los diferentes tipos de textos (argumentativos, expositivos, instructivos, informativos, narrativos, entre otros) para fortalecer esa parte crítica de la lectura ya que para obtener resultados en el campo educativo se requiere de un proceso permanente y constante donde haya una reflexión sistémica que sirva de insumo para el mejoramiento continuo.

UNIVERSIDAD  
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



- Almachi Coro. (2014). “Incidencia de la lectura crítica en el rendimiento académico de los estudiantes de tercero y cuarto año de educación básica de la escuela Fiscal Mixta “Teófilo Segovia” del recinto Puumbo, Parroquia el Tingo, Cantón Pujilí, periodo lectivo 2012-2013”. La Maná Ecuador.
- Becerra y Tello. (2016). La Lectura Crítica en el desarrollo de la Comprensión Lectora de los niños y niñas de cuarto año de Educación Básica, de La Unidad Educativa “Juan De Velasco”, De La Ciudad de Riobamba, Provincia de Chimborazo, Período Lectivo 20142015”. Riobamba- Ecuador.
- Cabezas, C. (2007). Análisis y características del dibujo infantil.
- Cassany. (2006). Aproximaciones a la lectura crítica. Teoría, ejemplos y reflexiones. 12. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Colombia Aprende. (2003). *Niveles de comprensión lectora*. Obtenido de [http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/plegable\\_niveles\\_de\\_comprehension\\_lectora\\_leng.pdf](http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/plegable_niveles_de_comprehension_lectora_leng.pdf).
- Consejo Académico. (2014). Proyecto Educativo Institucional. Güítar- Anzá.
- Consejo Académico. (2015). Sistema Institucional de Evaluación.
- Daniel Cassany. (2006). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. 120. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Díaz, B. (s,f.). GUÍA PARA LA ELABORACIÓN DE UNA SECUENCIA DIDACTICA. 1.
- Díaz-Barriga. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica.4.
- Díaz-Barriga, Á. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 15.
- Elliott, John. (1990). La Investigación-acción en educación. 1ra. ed. 24. Madrid, España: Ediciones Morata.



Garcés y Henao. (2015). Secuencia didáctica de enfoque interactivo para comprender textos narrativos. *Facultad de Educación*. Risaralda Colombia.

González. (2016). La lectura Crítica: encuentro de subjetividades frente al contexto socio-cultural. La Pintada Antioquia.

Icfes. (2015). Marco de referencia para la evaluación, Icfes.

ICFES. (2015). Marco de Referencia para la Evaluación, ICFES. *Módulo de Lectura Crítica Saber 11°, Saber Pro*, 22. Bogotá.

ICFES. (2016). GUÍA DE ORIENTACIÓN. *Módulo de Lectura Crítica Saber Pro 2016-2*, 4.

Bogotá.

Icfes. (2016). *Informe por colegio*.

Icfes. (2016). Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2013.

ICFES. (2016). *Módulo de lectura Crítica Saber Pro 2016 -2*. Bogotá.

Icfes. (2016-2). Guía de Orientación. *Módulo de Lectura Crítica*.

Izquierdo, L. (2015). Análisis de los dibujos infantiles.

MEN. (1998). *Lineamientos curriculares de lenguaje*. Bogotá.

MEN. (2008). Guía para el el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento.

MEN. (2012). *Pruebas Saber 3°, 5° y 9°*. Obtenido de [mineducacion.gov.co/1621/article244735.html](http://mineducacion.gov.co/1621/article244735.html)

MEN. (2014). Prácticas de lectura en el aula - orientaciones didácticas para docentes.

MEN. (2015). Líneas estratégicas de la política educativa del Ministerio de. Bogotá.

Monroy, J., & Gómez, B. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*.

Pérez Serrano, G. (1998). Investigación cualitativa: Retos e Interrogantes. La Investigación Acción. Tomo I. Madrid: Muralla.

Moreno, S. S. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*.

Ossa. (2016). Incidencia de la lectura crítica de cuentos infantiles para el desarrollo de las competencias emocionales - empatía y regulación emocional- de niños y niñas del grado transición de una Institución pública del corregimiento de San Cristóbal. Medellín.



Pérez, M. (2003). Evaluación de competencias en comprensión de textos ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia? Ministerio de Educación Nacional - Universidad Pedagógico Nacional.

Pérez, S. (1994). *investigación cualitativa, retos e interrogantes I Métodos*. Madrid: La Muralla.

Sampieri, R. H. (2006). Metodología de la Investigación. México.

Sánchez, G. (2009). EL USO DE LA IMÁGENES EN LA CLASE E/LE PARA EL DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA. *Suplemento*.

Serrano de Moreno, S. /. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *ACCIÓN PEDAGÓGICA*, N° 16, 64.

Serrano de Moreno, S., & Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica: una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, ISSN-e 1315-401X, Vol. 16, N° 1, 65.

Serrano, P. (1994). *investigación cualitativa, retos e interrogantes I Métodos*. Madrid: La Muralla.

Solé. (2009). Procesos de Comprensión Lectora. Minatitlan, México: Sexta Edición.

Solé. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Solé. (1995). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.

Solé, I. (1994). *Estrategias de Lectura* (cuarta ed.). Barcelona: Graó.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación* N° 59, 50.

Tarquino, L. F. (2013). Un acercamiento a la lectura crítica para niños de grado cuarto por medio de herramientas TIC. Bogotá.



### Anexo 1: Secuencia Didáctica

#### SECUENCIA DIDÁCTICA

¿Te gustaría viajar en el TREN DE LA LECTURA CRÍTICA Y LA COMPRENSIÓN?, ¿Ser el pasajero principal de esta aventura en el mundo de la lectura?, ¿formarte en lectura crítica, aprovechando al máximo las actividades propuestas en esta Secuencia Didáctica?

Ahora, la lectura será la mejor aliada para fortalecer la comprensión en lectura crítica desde sus tres competencias en los estudiantes del grado quinto (5°) de la Institución Educativa Rural Ascensión Montoya de Torres.

### EL TREN DE LA LECTURA CRÍTICA Y LA COMPRENSIÓN

Es una secuencia Didáctica que presenta una serie de actividades propuestas a través de siete estaciones, las cuales serán recorridas por los estudiantes del grado quinto (5°) de básica primaria para que se formen en lectura crítica desde sus tres competencias.

Esta Secuencia Didáctica la soporta desde lo teórico ciertos planteamientos de los Lineamientos Curriculares en Lengua Castellana, los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, La Matriz de Referencia de Lenguaje, documentos suministrados por el Ministerio de Educación Nacional y las Pruebas Saber de Lenguaje del ICFES.

A continuación, se presenta la Secuencia Didáctica ya estructurada.

Veamos...

SECUENCIA DIDÁCTICA DE LECTURA EL TREN DE LA LECTURA CRÍTICA Y LA COMPRENSIÓN	
<b>IDENTIFICACIÓN:</b>	
Institución: I.E.R. Ascensión Montoya de Torres	
Grado: 5° Básica Primaria	
Área: Lenguaje	
Tiempo asignado: 8 semanas	
Número de estaciones: 7	
Horas semanales: 4 horas	
<b>PROBLEMA A INTERVENIR:</b> Es necesario formar en lectura crítica a partir de sus tres competencias a los estudiantes del grado quinto a través de esta secuencia didáctica de lectura.	
<b>OBJETIVO:</b> Desarrollar las actividades propuestas en cada una de las estaciones del tren de la lectura crítica y la comprensión con el fin de formar en sus tres competencias.	
<b>TÍTULO DE LA SECUENCIA:</b> El Tren de la Lectura crítica y la Comprensión	
<b>COMPETENCIA:</b> Comunicativa – Lectora (Lectura Crítica)	
<b>ESTÁNDAR BÁSICO DE COMPETENCIA:</b> COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL Comprendo diversos tipos de texto, utilizando algunas estrategias de búsqueda, organización y almacenamiento de la información.	



SEMANA N° 1		TEMA: El texto descriptivo			TEXTO: ¿Jaguar o leopardo?	
OBJETIVO: Identificar la intención y propósito del texto mostrando las diferencias y semejanzas mediante la descripción física de los dos felinos.						
ACTIVIDADES DE APERETURA		ACTIVIDADES DE DESARROLLO			ACTIVIDADES DE CIERRE	
1 HORA		2 HORAS			1 HORA	
1ra. ESTACIÓN PUNTO DE PARTIDA	2da. ESTACIÓN EXPLORACIONES	3ra. ESTACIÓN LEE YA	4ta. ESTACIÓN QUE ES...	5ta. ESTACIÓN ¿QUÉ SIGNIFICA?	6ta. ESTACIÓN ESTA ES...	7ma. ESTACIÓN DEJA QUE TE CUENTE
EN SUS MARCAS, LISTOS YA	ENRUTÉMONOS	HORA LECTORA	CURIOSEANDO	CONFRONTANDO	DEMOSTRANDO MI COMPRENSION	COMPARTIENDO MI EXPERIENCIA
Para aventurarnos en este viaje, los pasajeros se reunirán en la primera estación. Punto de partida, allí tendrán la oportunidad de observar a su alrededor variedad de imágenes relacionadas con el texto que leerán más adelante, las describirán de forma oral y detallada interpretando lo que estas representan e infiriendo de qué creen que trata la lectura.	En esta estación voy en busca de conceptos, aquí los estudiantes van a decir lo que saben acerca de lo que es un jaguar y lo que es un leopardo, donde creen que habitan, que comen, de qué color son, de qué tamaño, en qué se parecen, en qué se diferencian; todo lo que sepan de estos.	Queridos pasajeros, hemos llegado a la estación LEE YA, aquí disfrutarás de un texto que titula: ¿JAGUAR O LEOPARDO? Cada estudiante recibirá una copia del texto para leerlo de forma individual; luego se hará una lectura colectiva y en voz alta, esto con el fin de facilitar la comprensión.  Así que... A LEER	Bienvenidos a esta estación, y es hora de curiosear. Aquí sacaremos a flote todos los términos desconocidos, extraños encontrados en el texto leído en la estación anterior; vamos a distribuirlos por todos los muros de la estación que queden visibles para todos. Vamos a preguntar a los viajeros por los significados, quien sabe o tiene según sus conocimientos previos un significado o posible significado.	Hora de confrontar lo dicho en la estación anterior, y se hará utilizando la herramienta del diccionario, el internet entre otras fuentes que me ayuden a encontrar el significado de los términos expuestos en la estación # 4. ¿Qué significa? ¿Me acerqué a la respuesta? ¿Qué tan cerca estuve?	En esta estación demostraremos la comprensión lectora de cada uno de los pasajeros que hacen parte de la gran aventura, a través de tres preguntas de selección múltiple que nos permitirá valorar la comprensión en lectura crítica desde sus tres competencias.	Nos detenemos en esta estación para que compartamos la experiencia vivida desde el momento de emprender el recorrido en el tren de la lectura y la comprensión. Deja que te cuente como me sentí en el viaje, cual fue la estación que más me llamó la atención, qué dificultades presenté en las estaciones anteriores.
RECURSOS: Afiches, copias con la lectura, diccionarios						

## SEMANA N° 1

### TEMA: EL TEXTO DESCRIPTIVO

#### TEXTO: ¿JAGUAR O LEOPARDO?

Los jaguares y los leopardos son tan parecidos que es difícil distinguirlos. Sin embargo, los jaguares son en general más grandes que los leopardos. Tienen cuerpo muscular robusto, cabeza ancha, piernas cortas y macizas, y grandes zarpas. Las manchas del jaguar forman anillos circulares con un punto en el centro. A estos patrones se les llama rosetas. Las manchas de los leopardos son más chicas y no tienen el punto central.

Los jaguares son los terceros felinos del mundo, en tamaño. Sólo los leones y los tigres son más grandes que ellos. El jaguar macho pesa entre 120 y 200 libras (de 54 a 90 kg), mientras la hembra por lo común pesa entre 80 y 100 libras (de 36 a 45 kg). Su cuerpo puede llegar a medir más de 7 pies (2 metros) de la nariz a la cola. El leopardo es el miembro más pequeño de la familia de "grandes felinos": gatos que rugen y no ronronean. Los leopardos pueden pesar entre 65 y 180 libras (de 29 a 82 kg). Su longitud varía entre 5 y 7 pies (de 1,5 a 2 metros). En general, los machos son dos veces más grandes que las hembras.

Tanto los jaguares como los leopardos tienen cachorros que parecen negros al nacer. En vez de la piel amarilla de los adultos, la de ellos es café negruzco, con manchas negras. El pelaje de manchas doradas de los jaguares y leopardos adultos les ayuda a confundirse con su entorno. Cuando brilla el sol a través de pastizales y hojas, produce un patrón moteado de oscuridad y luz, semejante al que se ve en el pelaje de los grandes felinos. Esto ayuda a los gatos a ocultarse, tanto de depredadores como de su presa.

El leopardo y el jaguar tienen largos bigotes que les permiten sentir su camino mientras andan al acecho de la presa en la oscuridad. El blando acojinado de sus patas y la piel que tienen entre los dedos de los pies les ayudan a caminar con agilidad entre ramitas y hojas. Pueden recoger sus garras mortales dentro de bolsitas especiales de las patas, para conservarlas afiladas.

La cola, tanto del jaguar como del leopardo, es larga y gruesa, y esto les ayuda a conservar el equilibrio cuando se abalanzan sobre la presa. Estas prácticas colas son blancas por abajo, y eso ayuda a los cachorros pequeños a seguir a su madre a través de la espesura de la maleza.

Tomado de: Cole, Melisa (2002). Los jaguares y los leopardos. China: Thomson Gale.



## PREGUNTA DE SELECCIÓN MÚLTIPLE

1. El texto anterior tiene como propósito fundamental
  - A. describir las diferencias y semejanzas entre el jaguar y el leopardo.
  - B. definir los aspectos del hábitat natural de los felinos.
  - C. informar sobre el tiempo de apareamiento de los felinos.
  - D. argumentar la razón por la cual se considera salvaje al leopardo.
  
2. En el párrafo tres, la expresión “Esto ayuda a los gatos a ocultarse” hace referencia a
  - A. Que tanto los jaguares como los leopardos tienen cachorros que parecen negros al nacer.
  - B. Que el pelaje de manchas doradas de los jaguares y leopardos adultos les ayuda a confundirse con su entorno.
  - C. Que cuando brilla el sol a través de pastizales y hojas, produce un patrón moteado de oscuridad y luz.
  - D. Que la piel de los adultos es amarilla y la de los cachorros es café negruzco, con manchas negras.
  
3. Tu profesora de lenguaje te pide que escribas un mensaje publicitario sobre la conservación y protección de los animales. Te sientas a escribir y la mejor frase para incluir en un afiche publicitario es:
  - A. “Cuida los animales, sin ellos no puedes vivir”.
  - B. “Debemos conservar y proteger nuestra fauna, los animales son importantes en la naturaleza”.
  - C. “Proteger los animales es tarea de todos”.
  - D. “Cuida los animales”.

SEMANA Nº 2		TEMA: El texto narrativo		TEXTO: La piel del venado (Leyenda maya)		
OBJETIVO: Reconocer la situación de comunicación que se encuentra en el texto identificando varios elementos y su función en la historia.						
ACTIVIDADES DE APERTURA		ACTIVIDADES DE DESARROLLO			ACTIVIDADES DE CIERRE	
1 HORA		2 HORAS			1 HORA	
1ra. ESTACIÓN PUNTO DE PARTIDA	2da. ESTACIÓN EXPLORACIONES	3ra. ESTACIÓN LEE YA	4ta. ESTACIÓN QUE ES...	5ta. ESTACIÓN ¿QUÉ SIGNIFICA?	6ta. ESTACIÓN ESTA ES...	7ma. ESTACIÓN DEJA QUE TE CUENTE
EN SUS MARCAS, LISTOS YA	ENRUTÉMONOS	HORA LECTORA	CURIOSEANDO	CONFRONTANDO	DEMOSTRANDO MI COMPRESION	COMPARTIENDO MI EXPERIENCIA
En esta primera estación vamos a dibujar.  Aquí los estudiantes pondrán a volar su imaginación y se divertirán dibujando un venado.  ¿cómo se imaginan a un venado? ¿cuál crees que es su hábitat?	Ahora los conocimientos previos de cada uno de los estudiantes. ¿Que saben acerca de las leyendas? ¿Qué tipo de texto creen que es? Que mencionen algunas leyendas que hayan leído o escuchado. ¿Qué saben de los venados? Luego que observen a su alrededor las imágenes que hay pegadas sobre una leyenda que será leída en la tercera estación.	Queridos pasajeros, hemos llegado a la estación LEE YA, aquí tendremos la oportunidad de leer una leyenda, esta hace parte del texto narrativo. Cada estudiante tendrá la lectura para leerla de forma individual, luego se hará de forma colectiva y en voz alta.  Así que... A LEER	Bienvenidos a esta estación, y es hora de curiosear. Aquí hablaremos de los términos desconocidos que hay en el texto narrativo que se ha leído en la anterior estación, que sabe cada estudiante de esos términos. ¿cuál es su opinión acerca de lo que pasó en el relato? Se hará un conversatorio.	Hora de confrontar lo dicho en la estación anterior, y se hará utilizando diccionarios o libros que hablen acerca del tema que nos plantea el texto leído. ¿Qué significa cada término? ¿Me acerqué a la respuesta? ¿Qué tan cerca estuve?	En esta estación demostraremos la comprensión lectora de cada uno de los pasajeros que hacen parte de la gran aventura.  Tres preguntas de selección múltiple con las que evaluaremos la lectura crítica en sus tres competencias.	Nos detenemos en esta estación para que compartamos la experiencia vivida desde el momento de emprender el recorrido en el tren de la lectura crítica y la comprensión. Deja que te cuente como me sentí en el viaje, cual fue la estación que más me llamó la atención, qué dificultades presenté en las estaciones anteriores.
RECURSOS: Hojas de block, colores, copias con la lectura de la semana, diccionarios, libros entre otros.						



**TEMA: EL TEXTO NARRATIVO**

**TEXTO: LA PIEL DEL VENADO (Leyenda maya)**

Los mayas cuentan que la piel del venado era muy clara, siendo así presa fácil para los cazadores, quienes apreciaban el sabor de su carne y la resistencia de su piel en la construcción de escudos. Por eso el venado era perseguido y casi desaparece de El Mayab.

Un día, un pequeño venado bebía agua cuando escuchó voces extrañas; al voltear vio que era un grupo de cazadores que disparaban sus flechas contra él. Muy asustado, el cervatillo corrió tan veloz como se lo permitían sus patas. Justo cuando una flecha iba a herirlo, resbaló y cayó dentro de una cueva oculta por matorrales.

En esta cueva vivían tres genios buenos, quienes escucharon al venado quejarse, ya que se había lastimado una pata al caer. Compadecidos por el sufrimiento del animal, los genios aliviaron sus heridas y le permitieron esconderse unos días. El cervatillo estaba muy agradecido y no se cansaba de lamer las manos de sus protectores, así que los genios le tomaron cariño.

En unos días, el animal sanó así que se despidió de los tres genios, pero antes de que se fuera, uno de ellos le dijo:

— ¡Espera!, queremos concederte un don, pídenos lo que más desees.

El cervatillo lo pensó un rato y después les dijo con seriedad:

— Lo que más deseo es que los venados estemos protegidos de los hombres, ¿ustedes pueden ayudarme?

— Claro que sí — aseguraron los genios. Luego, lo acompañaron fuera de la cueva. Entonces uno de los genios tomó un poco de tierra y la echó sobre la piel del venado, al mismo tiempo que otro de ellos le pidió al sol que sus rayos cambiaran de color al animal. Poco a poco, la piel del cervatillo dejó de ser clara y se llenó de manchas, hasta que tuvo el mismo tono que la tierra que cubre el suelo de El Mayab. En ese momento, el tercer genio dijo:

— A partir de hoy, la piel de los venados tendrá el color de nuestra tierra y con ella será confundida. Así los venados se ocultarán de los cazadores, pero si están en peligro, podrán entrar a lo más profundo de las cuevas, allí nadie los encontrará.

El cervatillo agradeció a los genios el favor que le hicieron y corrió a darles la noticia a sus compañeros. Desde ese día, la piel del venado representa a El Mayab: su color es el de la tierra y las manchas que la cubren son como la entrada de las cuevas. Todavía hoy, los venados sienten gratitud hacia los genios, pues por el don que les dieron muchos de ellos lograron escapar de los cazadores y todavía habitan las tierras de los mayas.

Leyendas mayas - Autor: S.E.P. México, Versión escrita: Gloria Morales Veyra Ilustración: Isaac Hernández  
Diseño: Javier Caballero S. Tomado de: <http://www.bibliotecasvirtuales.com/biblioteca/narrativa/leyendas>.





# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## PREGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE

- En la historia, ¿quién dice "A partir de hoy, ¿la piel de los venados tendrá el color de nuestra tierra ..."?
  - Un cazador.
  - El cervatillo.
  - El tercer genio.**
  - Un venado.
- La expresión "lo pensó un rato y después les dijo con seriedad" hace referencia a
  - El cazador
  - El venado**
  - Uno de los genios
  - El narrador
- El texto tiene como propósito fundamental
  - Contar una leyenda sobre un animal que habita las tierras mayas.**
  - Describir como es la piel de un venado.
  - Narrar la historia de los venados.
  - Informar acerca de lo que hacen los cazadores con los venados.

SEMANA N° 3						
TEMA: El texto expositivo			TEXTO: El mar como espacio vital			
OBJETIVO: Evaluar la validez o pertinencia de la información del texto presentado interpretándolo a partir de sus estrategias discursivas y su adecuación al contexto comunicativo.						
ACTIVIDADES DE APERTURA		ACTIVIDADES DE DESARROLLO			ACTIVIDADES DE CIERRE	
1 HORA		2 HORAS			1 HORA	
1ra. ESTACIÓN PUNTO DE PARTIDA	2da. ESTACIÓN EXPLORACIONES	3ra. ESTACIÓN LEE YA	4ta. ESTACIÓN QUE ES...	5ta. ESTACIÓN ¿QUÉ SIGNIFICA?	6ta. ESTACIÓN ESTA ES...	7ma. ESTACIÓN DEJA QUE TE CUENTE
EN SUS MARCAS, LISTOS YA	ENRUTÉMONOS	HORA LECTORA	CURIOSEANDO	CONFRONTANDO	DEMOSTRANDO MI COMPRENSION	COMPARTIENDO MI EXPERIENCIA
En esta estación cada niño se va a imaginar el mar, como es el mar, en qué lugares hay mar y que animales habitan en este espacio.  Luego van a representarlo con un dibujo.	Vamos ahora con los conocimientos previos, qué saben acerca del mar, quienes conocen el mar, como se lo imaginan, qué tipos de seres habitan allí.  En esta estación los estudiantes tendrán la experiencia de contar lo que saben acerca del mar.  Además se les explicará un poco sobre el texto expositivo.	Queridos pasajeros, hemos llegado a la estación LEE YA, aquí tendremos la oportunidad de leer el texto expositivo: El mar como espacio vital. Cada estudiante tendrá la lectura para leerla de forma individual, luego se hará de forma colectiva y en voz alta.  Así que... A LEER	Bienvenidos a esta estación, y es hora de curiosear.  Aquí hablaremos de los términos desconocidos que hay en el texto expositivo que se ha leído en la anterior estación, qué sabe cada estudiante de esos términos.  Se hará un conversatorio.	Hora de confrontar lo dicho en la estación anterior, y se hará utilizando diccionarios o libros que hablen acerca del tema que nos plantea el texto expositivo que fue leído  ¿Qué significa cada término? ¿Me acerqué a la respuesta? ¿Qué tan cerca estuve?	En esta estación demostraremos la comprensión lectora de cada uno de los pasajeros que hacen parte de la gran aventura.  tres preguntas de selección múltiple acerca del texto: El mar como espacio vital.  Con dichas preguntas se evaluará lectura crítica desde sus tres competencias.	Nos detenemos en esta estación para que compartamos la experiencia vivida desde el momento de emprender el recorrido en el tren de la lectura y la comprensión.  Deja que te cuente como me senti en el viaje, cual fue la estación que más me llamó la atención, qué dificultades presenté en las estaciones anteriores.
RECURSOS: Video beam, computador, copias con la lectura de la semana, diccionarios, libros entre otros.						



**TEMA: EL TEXTO EXPOSITIVO**

**TEXTO: EL MAR COMO ESPACIO VITAL**

En el mar, al igual que en tierra firme, viven plantas y animales. Sin embargo, a pesar de que el espacio vital del mar es cien veces mayor que el de tierra firme, alberga escasamente una octava parte de las especies de animales y plantas que conocemos, alrededor de 250.000. Asimismo, los animales del mar tienen una estructura mucho más sencilla que los de tierra firme, y hay poca diferencia entre unos y otros. Algo similar ocurre con las plantas marinas.

Las condiciones de vida en el mar son más uniformes y estables que las de la tierra, donde reinan los contrastes en las condiciones del medio ambiente externo. Pensemos simplemente en los calores del trópico y los fríos del Ártico, en los quemantes desiertos, los infinitos pantanos y las selvas impenetrables. A esto sumémosle las variaciones de la temperatura, durante el día y cada estación del año. Los habitantes del mar no tienen que adaptarse a tales condiciones de su medio ambiente.

Aun así, en el mar existen seres vivientes muy diferentes. Los más diminutos, las bacterias, son más pequeños que la milésima parte de un milímetro. Los más grandes, la ballena azul, pueden pesar hasta 150 toneladas. Por su parte, las plantas marinas más grandes, el alga gigante o alga Kelp, puede medir hasta 50 metros de largo. El promedio de individuos pertenecientes a las especies de peces que viven en los mares también es enorme, cerca de 10.000 millones de animales.

Los científicos subdividen a los habitantes marinos en tres grandes grupos. El primero vive encima o directamente encima de la superficie del mar; se le denomina bentos y a él pertenecen plantas fijas en el suelo marino (algas y pasto marino), almejas, caracoles, cangrejos y lombrices. El segundo grupo, el necton, está compuesto por los animales del mar con mayor desarrollo. Entre ellos se cuentan los peces, moluscos (pulpos) y mamíferos marinos: ballenas y focas. Ellos mismos buscan su ubicación en el mar y son capaces de nadar contra las corrientes. El tercer grupo, el plancton (que en griego significa "errante") vive en mar abierto. A este grupo pertenecen animales diminutos y plantas que, por ser tan ligeros, viven suspendidos en el agua.

Tomado de: Crummener, Rainer (2004). Oceanografía. México: Altea.

**PREGUNTA DE SELECCIÓN MÚLTIPLE**

1. El texto puede considerarse
  - A. **adecuado para informar sobre las especies que habitan en el mar.**
  - B. inadecuado para clasificar las especies que viven en el mar.
  - C. Adecuado para proteger las especies que habitan en el mar
  - D. inadecuado para mostrar las diferencias entre los seres que viven en el mar.
2. El texto anterior tiene como propósito fundamental
  - A. Contar de forma narrativa cómo se vive en el mar.
  - B. Transmitir una noticia acerca del mar como espacio vital.
  - C. Describir de forma poética la belleza del mar.
  - D. **Exponer de forma explicativa el tema del mar como espacio vital.**
3. Teniendo en cuenta la lectura "El mar como espacio vital" y si tu profesora de lenguaje te pidiera que construyeras una valla publicitaria sobre el mismo, el mensaje que seleccionarías es:
  - A. "El mar es hermoso, ven y disfrútalo".
  - B. **"En el mar, al igual que en la tierra viven plantas y animales, conservémoslo".**
  - C. "Cuidemos el mar, este es muy importante para las personas"
  - D. "El mar: excelente lugar para pasar tus vacaciones".



SEMANA N° 4

TEMA: El texto argumentativo

TEXTO: El aseo personal

OBJETIVO: Reconocer las estrategias argumentativas del texto presentado reflexionando y evaluando su contenido.

ACTIVIDADES DE APERTURA		ACTIVIDADES DE DESARROLLO			ACTIVIDADES DE CIERRE	
1 HORA		2 HORAS			1 HORA	
1ra. ESTACIÓN PUNTO DE PARTIDA	2da. ESTACIÓN EXPLORACIONES	3ra. ESTACIÓN LEE YA	4ta. ESTACIÓN QUE ES...	5ta. ESTACIÓN ¿QUÉ SIGNIFICA?	6ta. ESTACIÓN ESTA ES...	7ma. ESTACIÓN DEJA QUE TE CUENTE
EN SUS MARCAS, LISTOS YA	ENRUTÉMONOS	HORA LECTORA	CURIOSEANDO	CONFRONTANDO	DEMOSTRANDO MI COMPRENSIÓN	COMPARTIENDO MI EXPERIENCIA
En esta estación vamos a encontrar imágenes relacionadas con una lectura que se leerá en tercera estación; esto con el fin de acercarnos al tema que se va a abordar en la clase. ¿qué les dice cada una de las imágenes que se les proyectará con el video beam?, una secuencia de imágenes relacionadas con el mar.	Vamos ahora con los conocimientos previos, ¿qué saben acerca del aseo personal, ¿por qué es importante el aseo personal? ¿qué pasa si no nos aseamos bien? ¿cuándo o en qué momentos nos debemos lavar las manos? Los estudiantes darán sus argumentos en cada una de las anteriores preguntas a través de un conversatorio dirigido por la profesora.	Queridos pasajeros, hemos llegado a la estación LEE YA, aquí tendremos la oportunidad de leer el texto argumentativo relacionado con el aseo personal. Cada estudiante tendrá la lectura para leerla de forma individual, luego se hará de forma colectiva y en voz alta. Así que... A LEER	Bienvenidos a esta estación, y es hora de curiosear. Aquí hablaremos de los términos desconocidos que hay en el texto que se ha leído en la anterior estación, ¿qué sabe cada estudiante de esos términos. Por ejemplo: transmisión, hábito, bacterias y virus. Se hará un conversatorio.	Hora de confrontar lo dicho en la estación anterior, y se hará utilizando diccionarios o libros que hablen acerca del tema que nos plantea el texto que fue leído ¿Qué significa cada término? ¿Me acerqué a la respuesta? ¿Qué tan cerca estuve?	En esta estación demostraremos la comprensión lectora de cada uno de los pasajeros que hacen parte de la gran aventura. Tres preguntas de selección múltiple acerca del texto y el afiche sobre el aseo personal.	Nos detenemos en esta estación para que compartamos la experiencia vivida desde el momento de emprender el recorrido en el tren de la lectura y la comprensión. Deja que te cuente como me senti en el viaje, cual fue la estación que más me llamó la atención, qué dificultades presenté en las estaciones anteriores.

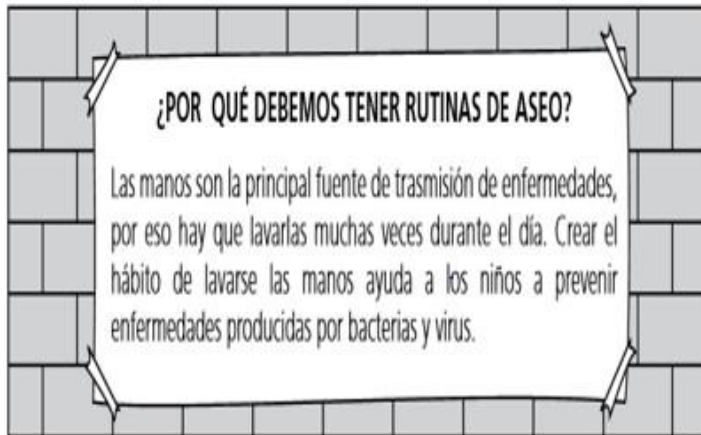
RECURSOS: Video beam, computador, copias con la lectura de la semana, diccionarios, libros entre otros.

SEMANA N° 4 GRADO 5°

TEMA: EL TEXTO ARGUMENTATIVO

TEXTO: EL ASEO PERSONAL

## EL ASEO PERSONAL





Responder teniendo en cuenta el texto leído y el afiche sobre el aseo personal.

1. El texto “¿POR QUÉ DEBEMOS TENER RUTINAS DE ASEO?” puede considerarse
  - A. Descriptivo porque describe como debemos lavarnos las manos
  - B. Narrativo porque nos cuenta la historia de dos niños teniendo buenas rutinas de aseo.
  - C. Argumentativo porque responde a un interrogante que fue planteado al inicio del texto.
  - D. Expositivo porque explica paso a paso el proceso para tener las manos limpias.
  
2. ¿Qué hace el afiche?
  - A. Explica cómo lavarse las manos.
  - B. Informa sobre cuándo es importante recordar lavarse las manos.
  - C. Explica cómo se puede disfrutar del lavado de las manos.
  - D. Informa en qué lugares se deben lavar las manos
  
3. ¿Para qué utilizarías el afiche anterior?
  - A. Para crear hábitos de aseo.
  - B. Para ayudar a cuidar los parques.
  - C. Para enseñar a utilizar el baño.
  - D. Para recomendar un producto de aseo.



SEMANA Nº 5						
TEMA: El texto Informativo			TEXTO: Buscan prohibir el uso de celulares en la escuela			
OBJETIVO: Aprender acerca del texto informativo a través del texto que se presentará en la estación número tres.						
ACTIVIDADES DE APERTURA		ACTIVIDADES DE DESARROLLO			ACTIVIDADES DE CIERRE	
1 HORA		2 HORAS			1 HORA	
1ra. ESTACIÓN PUNTO DE PARTIDA	2da. ESTACIÓN EXPLORACIONES	3ra. ESTACIÓN LEE YA	4ta. ESTACIÓN QUE ES...	5ta. ESTACIÓN ¿QUÉ SIGNIFICA?	6ta. ESTACIÓN ESTA ES...	7ma. ESTACIÓN DEJA QUE TE CUENTE
EN SUS MARCAS, LISTOS YA	ENRUTÉMONOS	HORA LECTORA	CURIOSEANDO	CONFRONTANDO	DEMOSTRANDO MI COMPRENSIÓN	COMPARTIENDO MI EXPERIENCIA
En esta estación vamos a ver dos videos relacionados con la lectura que se verá en la estación Nº 3  Luego la profesora dirigirá un conversatorio sobre lo visto en los videos.	Vamos ahora con los conocimientos previos, qué saben acerca de la prohibición del uso del celular en la escuela, por qué lo deberían prohibir o por qué no lo deberían prohibir.  Tratarán de redactar una noticia, aviso publicitario, informe o cualquier otro texto informativo acerca de la prohibición o no del celular en la escuela. Leerán algunos de forma voluntaria.	Queridos pasajeros, hemos llegado a la estación LEE YA, aquí tendremos la oportunidad de leer el texto informativo: “Buscan prohibir el uso de celulares en la escuela”.  La profesora leerá en voz alta y los estudiantes seguirán la lectura mentalmente.  Así que... A LEER	Bienvenidos a esta estación, y es hora de curiosear.  Aquí hablaremos de los términos desconocidos que hay en el texto informativo que se ha leído en la anterior estación, qué sabe cada estudiante de esos términos.  Se hará un conversatorio.	Hora de confrontar lo dicho en la estación anterior, y se hará utilizando diccionarios o libros que hablen acerca del tema que nos plantea el texto informativo que fue leído  ¿Qué significa cada término?  ¿Me acerqué a la respuesta?  ¿Qué tan cerca estuve?	En esta estación demostraremos la comprensión lectora de cada uno de los pasajeros que hacen parte de la gran aventura  Una o dos preguntas de selección múltiple acerca del texto:  “Buscan prohibir el uso de celulares en la escuela”.	Nos detenemos en esta estación para que compartamos la experiencia vivida desde el momento de emprender el recorrido en el tren de la lectura y la comprensión.  Deja que te cuente como me senti en el viaje, cual fue la estación que más me llamó la atención, qué dificultades presenté en las estaciones anteriores.
RECURSOS: Video beam, computador, copias con la lectura de la semana, diccionarios, libros entre otros.						

**TEMA: EL TEXTO INFORMATIVO**

**TEXTO: BUSCAN PROHIBIR EL USO DE LOS CELULARES EN LA ESCUELA**

Sin duda alguna, lo que empezó como una necesidad se convirtió en moda y ahora resulta todo un problema. Acaba de aprobarse un proyecto en la Cámara de Diputados que elimina los celulares de las aulas porque "generan trastornos de aprendizaje" y, además, pueden ser usados como "machetes electrónicos". El Senado votaría la ley la semana próxima.

Esta veda telefónica será únicamente en horarios de clases e incluirá a docentes y alumnos. A partir de la sanción definitiva, los colegios tendrán 90 días para la aplicación de la medida.

Los celulares fueron incorporados como elementos de control de los padres. ¿Dónde estás? ¿A qué hora llegas? Un registro de seguridad. Pero el intercambio entre móviles también fue adoptado por los "vigilados".

El efecto imitación hizo el resto. El "celu" fue incorporado por funcionalidad, pero también como vestidura. Para una franja de clase media y media alta su uso es tan habitual que el traslado a la escuela es automático. Los mensajes de texto conforman la red del sistema. Elaboran las tendencias, uniforman los discursos y constituyen un lenguaje propio. Es un hábito legitimado. "No confrontamos con la ciencia. Sólo reglamentamos su utilización en los colegios", explicó el diputado José del Valle (UCR).

La dirección General de Escuelas ya aplica este criterio a través de los Códigos de Convivencia. Allí, profesores, padres y alumnos establecen mecanismos internos para asegurar métodos de enseñanza y de comportamientos. Algunos establecimientos provinciales, incluso, aplican la restricción a los celulares desde hace meses.

¿Copiarse?, descrea el director de Educación Polimodal bonaerense, Jorge Livoratti. Para el funcionario es "imposible", porque el mensaje de texto es limitado para desarrollar respuestas ante un cuestionario.

Según el proyecto, pocos chicos se entusiasman con el aprendizaje intensivo. Y los islotes aptos para incorporar conocimiento "son perturbados por estas formas activas, virtuales, de comunicación".

Para otros, seguramente menos cercanos al problema, castigar el uso de celular, o cualquier herramienta de comunicación en el aula, es un acto inapropiado y poco pedagógico, lo que se necesita es orientación y educación sobre la utilización de estas herramientas.

Lo cierto es que el diputado José del Valle, afirmó que el uso de celulares en las escuelas bonaerenses quedaría prohibido antes de fin de año.

Adaptado de: Lara, Rodolfo" Buscan prohibir el uso de celulares en la escuela". Clarín La Plata. Corresponsal. Disponible en [laplata@clarin.com](mailto:laplata@clarin.com)



- Al final del texto, quien afirmó que "el uso de celular en las escuelas quedaría prohibido antes de fin de año" es
  - Jorge Livoratti.
  - un profesor.
  - un padre de familia.
  - José del Valle.**
- El término "vigilados" que aparece en el tercer párrafo se refiere a
  - Jorge Livoratti.
  - Los padres
  - Los hijos**
  - Los celulares
- El texto leído tiene como propósito fundamental
  - narrar la historia de los celulares.
  - explicar acerca del uso de los celulares.
  - describir como se usan los celulares en la escuela.
  - informar acerca de la prohibición de los celulares en la escuela.**
- En el texto, ¿según quién, pocos chicos se entusiasman con el aprendizaje intensivo?
  - Lara, Rodolfo
  - un proyecto que elimina los celulares de las aulas**
  - el diputado José del Valle
  - Los celulares
- El texto puede considerarse
  - Adecuado para informar acerca del uso de los celulares en la escuela**
  - Inadecuado para prohibir los celulares en la escuela
  - Adecuado para aprender sobre el uso de los celulares en la escuela.
  - Inadecuado para aprender sobre el uso de los celulares en la escuela.







**Responder según el texto:**

1. ¿Qué representa el sol en el poema?
  - A. Un guerrero que lanza flechas.
  - B. Un protector de la naturaleza.
  - C. Un ser que maltrata la vegetación.
  - D. Un enemigo de los seres humanos.
2. ¿Qué siente el hablante por el sol?
  - A. Temor.
  - B. Aprecio.
  - C. Rechazo.
  - D. Indiferencia.
3. ¿Qué le pide el hablante al sol?
  - A. Que envíe su luz y calor a la tierra.
  - B. Que lo defienda con sus flechas.
  - C. Que no apremie a las plantas.
  - D. Que no arda tan fuerte.
4. A partir del poema, ¿cómo describirías la relación del hablante con la naturaleza?
  - A. Es una relación distante y exigente.
  - B. Es una relación de temor y obediencia.
  - C. Es una relación de respeto y adoración.
  - D. Es una relación de muchas peleas y rebeldía.

SEMANA N° 7						
TEMA: El texto instructivo			TEXTO: Receta de panqueques			
OBJETIVO: Identificar el propósito de una receta diferenciando las clases de esta.						
ACTIVIDADES DE APERTURA		ACTIVIDADES DE DESARROLLO			ACTIVIDADES DE CIERRE	
1HORA		2 HORAS			1 HORA	
1ra. ESTACIÓN PUNTO DE PARTIDA	2da. ESTACIÓN EXPLORACIONES	3ra. ESTACIÓN LEE YA	4ta. ESTACIÓN QUE ES...	5ta. ESTACIÓN ¿QUÉ SIGNIFICA?	6ta. ESTACIÓN ESTA ES...	7ma. ESTACIÓN DEJA QUE TE CUENTE
EN SUS MARCAS, LISTOS YA	ENRUTÉMONOS	HORA LECTORA	CURIOSEANDO	CONFRONTANDO	DEMOSTRANDO MI COMPRENSIÓN	COMPARTIENDO MI EXPERIENCIA
En esta estación se mostrará a los niños un video con la preparación de una receta. Luego se hará un conversatorio acerca del mismo.  Después veremos el video musical la gallina cocinera.	En esta estación partiremos de los conocimientos previos de los estudiantes, que saben de las recetas de cocina, que es lo que más les gusta que sus mamá les preparen en la casa.  Qué saben acerca del texto instructivo, cual creen que es su función.  Veremos un video acerca del texto instructivo.	Queridos pasajeros, hemos llegado a la estación LEE YA, aquí tendremos la oportunidad de leer el texto instructivo: Recetas de panqueques. Cada estudiante tendrá la lectura para leerla de forma individual, luego se hará de forma colectiva y en voz alta.  Así que... A LEER	En esta estación cada estudiante escribirá los ingredientes de una receta cualquiera, luego la compartirán ante sus compañeros.	Los estudiantes leerán su receta y luego los compañeros adivinarán cual es la comida que se preparará con esta.  Además, explicarán de forma instructiva su preparación paso a paso.	En esta estación demostraremos la comprensión lectora de cada uno de los pasajeros que hacen parte de la gran aventura, respondiendo cinco preguntas de selección múltiple acerca del texto: Receta de Panqueques. De esta manera mediremos el avance que han tenido cada uno de los estudiantes con respecto a las competencias en lectura crítica.	Nos detenemos en esta estación para que compartamos la experiencia vivida desde el momento de emprender el recorrido en el tren de la lectura y la comprensión. Deja que te cuente como me senti en el viaje, cual fue la estación que más me llamó la atención, qué dificultades presenté en las estaciones anteriores.
RECURSOS: Televisor, USB, computador, copias con la lectura de la semana, hojas en blanco.						





## Facultad de Educación

SEMANA N° 7 GRADO 5°

TEMA: EL TEXTO INSTRUCTIVO

TEXTO: RECETA DE PANQUEQUES

### RECETA DE PANQUEQUES

#### INGREDIENTES

½ litro de leche

1huevo

1 taza de harina sin polvo de hornear

3 cucharadas soperas de aceite

#### PREPARACION

1. Mezclar en un recipiente los ingredientes y batir hasta que quede todo incorporado, debe quedar como un batido de yogurt.
2. Poner a calentar una sartén pequeña de teflón con una pizca, y luego echar en ella una porción de la mezcla (cucharón de sopa) ... se debe dar vuelta varias veces hasta que se dore el panqueque.
3. Rellene a gusto con manjar, mermelada o alguna crema salada.

### RESPONDER LAS PREGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE

1. ¿Qué tipo de texto es el que acabas de leer?  
A. Noticia de cocina  
B. Carta de un cocinero  
C. Reportaje de recetas  
D. Receta de cocina
2. ¿Para qué sirve este tipo de texto?  
A. Explica cómo podemos preparar un postre.  
B. Para saber cómo se encuentra un amigo.  
C. Entrega información de alguna noticia.  
D. Explica cómo aprender a usar algo.
3. Por el contenido del texto se puede afirmar que este va dirigido a  
A. Todas las personas que les gusta comer panqueques  
B. Las mamás que les gusta los panqueques  
C. Los niños que les gusta los panqueques  
D. Las personas que quieran aprender a preparar panqueques.
4. ¿Cuál es la finalidad del título en el texto?  
A. Mostrar que se trata de una receta de panqueques.  
B. Dar a conocer el tiempo que demora preparar la receta.  
C. Explicar cómo vamos a preparar los panqueques.  
D. Mostrar los ingredientes necesarios para preparar la receta.
5. ¿Por qué es necesario escribir los ingredientes?  
A. Porque permite saberla forma de preparar los panqueques.  
B. Porque muestra lo que se necesita para preparar los panqueques.  
C. Porque explica qué alimentos debemos comer para estar sanos.  
D. Porque describe las características de lo que se elabora en la cocina.



SEMANA N° 8						
TEMA: El texto científico		TEXTO: ¿Por qué brillan las estrellas?				
OBJETIVO: Determinar el propósito del artículo leído infiriendo y relacionándolo con otros textos o enunciados.						
ACTIVIDADES DE APERTURA		ACTIVIDADES DE DESARROLLO			ACTIVIDADES DE CIERRE	
1 HORA		2 HORAS			1 HORA	
1ra. ESTACIÓN PUNTO DE PARTIDA	2da. ESTACIÓN EXPLORACIONES	3ra. ESTACIÓN LEE YA	4ta. ESTACIÓN QUE ES...	5ta. ESTACIÓN ¿QUÉ SIGNIFICA?	6ta. ESTACIÓN ESTA ES...	7ma. ESTACIÓN DEJA QUE TE CUENTE
EN SUS MARCAS, LISTOS YA	ENRUTÉMONOS	HORA LECTORA	CURIOSEANDO	CONFRONTANDO	DEMOSTRANDO MI COMPRENSIÓN	COMPARTIENDO MI EXPERIENCIA
En esta estación veremos dos videitos cortos relacionados con las estrellas.	Vamos ahora con los conocimientos previos, ¿qué saben acerca de las estrellas, ¿por qué creen que brillan las estrellas?  ¿Dónde se encuentran las estrellas? ¿Qué significado le das a las estrellas?  Veremos un video en el que se nos explica el texto científico.	Queridos pasajeros, hemos llegado a la estación LEE YA, aquí tendremos la oportunidad de leer el texto científico: ¿Por qué brillan las estrellas?  Cada estudiante tendrá la lectura para leerla de forma individual, luego se hará de forma colectiva y en voz alta.  Así que... A LEER	Bienvenidos a esta estación, y es hora de curiosear.  Aquí hablaremos de los términos desconocidos que hay en el texto científico que se ha leído en la anterior estación, ¿qué sabe cada estudiante de esos términos.  Se hará un conversatorio.	Hora de confrontar lo dicho en la estación anterior, y se hará utilizando diccionarios o libros que hablen acerca del tema que nos plantea el texto expositivo que fue leído  ¿Qué significa cada término? ¿Me acerqué a la respuesta? ¿Qué tan cerca estuve?	En esta estación demostraremos la comprensión lectora de cada uno de los pasajeros que hacen parte de la gran aventura, responderán 5 preguntas de selección múltiple acerca del texto: ¿Por qué brillan las estrellas?	Nos detenemos en esta estación para que compartamos la experiencia vivida desde el momento de emprender el recorrido en el tren de la lectura y la comprensión.  Deja que te cuente como me senti en el viaje, cual fue la estación que más me llamó la atención, ¿qué dificultades presenté en las estaciones anteriores.
RECURSOS: Video beam, computador, copias con la lectura de la semana, diccionarios, libros entre otros.						

## SEMANA N° 8 GRADO 5°

### TEMA: EL TEXTO CIENTÍFICO

### TEXTO: ¿POR QUÉ BRILLAN LAS ESTRELLAS?

#### ¿POR QUÉ BRILLAN LAS ESTRELLAS?

En una noche sin luna, podemos reconocer 2.500 estrellas a simple vista; con la ayuda de un telescopio, muchos millones. Excepto por los planetas de nuestro sistema solar como Venus y Saturno, todas estas estrellas son soles lejanos, es decir esferas gaseosas, en cuya superficie reinan temperaturas de muchos miles de grados Celsius y de hasta muchos millones de grados en su interior.

Algunas de ellas brillan diez mil veces más fuerte que nuestro Sol, otras tienen menos luz que nuestro astro central. Pero hay algo que todas las estrellas tienen en común: en lo profundo de su interior producen energía nuclear, principalmente a través de la transformación de hidrógeno en helio. Esta fuente casi inagotable de energía les da una vida muy larga: nuestro Sol vivirá 10.000 millones de años. La energía que se produce en el centro de una estrella se transporta hacia fuera y desde la superficie de la estrella se emite en forma de rayos UV, rayos X, radiaciones, luz, calor y ondas hertzianas.

Muchas estrellas mueren mediante violentas explosiones. De ellas quedan sólo pequeñas esferas de materia extremadamente densa, a las que se conoce como "enanas blancas", "estrellas de neutrones" y "hoyos negros". Nuestro Sol se convertirá algún día en una de esas enanas blancas.

Tomado de: Überlacker, Erich. (2005). Física moderna. México. Altea.



1. Si el texto se publicara en un periódico, aparecería en la sección de
  - A. economía.
  - B. cultura.
  - C. tecnología.
  - D. ciencia.
  
2. La expresión "otras tienen menos luz que nuestro astro central", el término subrayado hace referencia a
  - A. la luna.
  - B. el sol.
  - C. La tierra.
  - D. júpiter.
  
3. El texto anterior tiene como propósito fundamental
  - A. describir el funcionamiento de las estrellas en el espacio.
  - B. explicar el fenómeno del por qué brillan las estrellas.
  - C. informar acerca del por qué brillan las estrellas.
  - D. contar por qué brillan las estrellas.
  
4. ¿Qué tipo de texto es el que acabas de leer?
  - A. narrativo.
  - B. descriptivo.
  - C. instructivo.
  - D. científico.
  
5. ¿Para qué sirve este tipo de texto?
  - A. para informar acerca de un hecho noticioso.
  - B. para explicar un fenómeno natural o científico
  - C. para argumentar dando un punto de vista.
  - D. para describir de forma detallada un fenómeno científico.

*Antioquia*

AD  
JIA



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación  
Anexo 2: Rendimiento académico semestral

*Informes*

I.E.R ASCENSION MONTOYA DE TORRES					Código	
RESOLUCIÓN DE APROBACIÓN 07235 DE ABRIL 21 DE 2008					Fecha 00-00-0	
REORGANIZACIÓN 135452 DE DICIEMBRE 11 DE 2014 NIT: 811 029 810 - 8						
RENDIMIENTO SEMESTRAL POR GRUPO VS ESTUDIANTE						
Grad 03	Sección:01	SEMESTRE 1 - 2015	Prom. P1	Prom. P2	Rendimiento Semestre Promedio	Desempeño
000320	ALVAREZ MONTOYAXIOMARA		3.56	4.72	4.14	ALTO
000147	ALVAREZ PEREZALISON DANIELA		3.77	4.16	3.97	BASICO
000550	BENITEZ MORENOLUIS MIGUEL		4.30	4.52	4.41	ALTO
995	CANO MONTOYAGERALDIN		4.13	4.69	4.41	ALTO
000024	CARO ALVAREZESMERALDA		0.00	0.36	0.18	BAJO
994	CARO CAROVANESA		4.62	4.75	4.69	SUPERIOR
1015	CARO HERNANDEZSUSANA		3.24	4.12	3.68	BASICO
000003	CARO MONTOYAJHON ESTIVEN		3.33	2.46	2.90	BAJO
992	CARTAGENA CAROESTEFANIA		3.09	4.35	3.72	BASICO
000324	CARTAGENA CAROJUAN CAMILO		3.43	2.13	2.78	BAJO
000006	GARCIA CAROFRANCISCO		4.45	4.48	4.47	ALTO
1043	MOLINA GARCIAJUAN PABLO		3.98	4.08	4.03	ALTO
000327	MONTOYA CAROLAURA MANUELA		3.95	2.38	3.17	BASICO
000010	MONTOYA MONTOYAYOHAN SEBASTIAN		3.93	2.83	3.38	BASICO
000560	MONTOYA OSORIOJUAN DAVID		4.85	4.84	4.85	SUPERIOR
1006	MONTOYA PEREZDUMAR ANDRES		2.87	4.01	3.29	BASICO
1005	MONTOYA PRESIGAMARIA JOSE		3.08	4.13	3.61	BASICO
201521	MONTOYAHUGO ANDRES		2.75	3.65	3.20	BASICO
1001	MUÑOZ ARANGOYEIFER EMMANUEL		3.82	4.57	4.20	ALTO
1052	PALACIO ROJASTOMAS RAUL		3.89	3.03	3.46	BASICO
1000	PEREZ QUICENOYEICY		3.88	4.40	4.14	ALTO
000529	QUICENO MONTOYADANIEL		3.62	2.97	3.30	BASICO
000546	QUICENO PEREZDUVAN		2.49	2.32	2.41	BAJO
1017	ROLDAN ARTEAGAANA SOFIA		2.77	3.84	3.31	BASICO
000554	ROLDAN ARTEAGANELSON DAVID		0.00	0.00	0.00	
000526	RUEDA CAROTOMAS		4.31	2.49	3.40	BASICO
1044	RUEDA GALEANOJUAN DIEGO		2.55	3.71	3.13	BASICO
000523	VELASQUEZ MORENODUVAN ANDRES		4.12	4.39	4.26	ALTO
991	VELASQUEZ MORENOJUAN DAVID		3.15	3.98	3.57	BASICO
1003	VELASQUEZ VELASQUEZMATEO		3.72	4.55	4.14	ALTO

I.E.R ASCENSION MONTOYA DE TORRES					Código	
RESOLUCIÓN DE APROBACIÓN 07235 DE ABRIL 21 DE 2008					Fecha 00-00-0	
REORGANIZACIÓN 135452 DE DICIEMBRE 11 DE 2014 NIT: 811 029 810 - 8						
RENDIMIENTO SEMESTRAL POR GRUPO VS ESTUDIANTE						
Grad 03	Sección:01	SEMESTRE 2 - 2015	Prom. P1	Prom. P2	Rendimiento Semestre Promedio	Desempeño
000320	ALVAREZ MONTOYAXIOMARA		4.31	4.33	4.32	ALTO
000147	ALVAREZ PEREZALISON DANIELA		4.03	3.65	3.84	BASICO
000550	BENITEZ MORENOLUIS MIGUEL		4.43	4.56	4.50	ALTO
995	CANO MONTOYAGERALDIN		4.38	4.43	4.41	ALTO
000024	CARO ALVAREZESMERALDA		0.00	0.00	0.00	
994	CARO CAROVANESA		4.71	4.63	4.67	SUPERIOR
1015	CARO HERNANDEZSUSANA		4.24	3.74	3.99	BASICO
000003	CARO MONTOYAJHON ESTIVEN		4.33	3.46	3.90	BASICO
992	CARTAGENA CAROESTEFANIA		4.01	3.84	3.93	BASICO
000324	CARTAGENA CAROJUAN CAMILO		3.89	2.40	3.15	BASICO
000006	GARCIA CAROFRANCISCO		4.40	4.19	4.30	ALTO
1043	MOLINA GARCIAJUAN PABLO		4.23	4.04	4.14	ALTO
000327	MONTOYA CAROLAURA MANUELA		4.10	3.52	3.81	BASICO
000010	MONTOYA MONTOYAYOHAN SEBASTIAN		3.85	3.96	3.91	BASICO
000560	MONTOYA OSORIOJUAN DAVID		4.84	4.73	4.79	SUPERIOR
1006	MONTOYA PEREZDUMAR ANDRES		3.82	2.55	3.19	BASICO
1005	MONTOYA PRESIGAMARIA JOSE		4.05	3.81	3.93	BASICO
201521	MONTOYAHUGO ANDRES		3.64	3.64	3.64	BASICO
1001	MUÑOZ ARANGOYEIFER EMMANUEL		3.96	4.05	4.01	ALTO
1052	PALACIO ROJASTOMAS RAUL		3.81	3.77	3.79	BASICO
1000	PEREZ QUICENOYEICY		4.04	3.57	3.81	BASICO
000529	QUICENO MONTOYADANIEL		4.13	3.56	3.85	BASICO
000546	QUICENO PEREZDUVAN		3.74	1.89	2.82	BAJO
1017	ROLDAN ARTEAGAANA SOFIA		2.65	3.45	3.05	BASICO
000554	ROLDAN ARTEAGANELSON DAVID		0.35	0.00	0.18	BAJO
000526	RUEDA CAROTOMAS		4.17	4.06	4.12	ALTO
1044	RUEDA GALEANOJUAN DIEGO		3.56	2.38	2.97	BAJO
000523	VELASQUEZ MORENODUVAN ANDRES		4.03	3.68	3.86	BASICO
991	VELASQUEZ MORENOJUAN DAVID		3.74	3.49	3.62	BASICO
1003	VELASQUEZ VELASQUEZMATEO		4.24	3.99	4.12	ALTO



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

I.E.R ASCENSION MONTOYA DE TORRES					Código	
RESOLUCIÓN DE APROBACIÓN 07235 DE ABRIL 21 DE 2008					Fecha	
REORGANIZACIÓN 135452 DE DICIEMBRE 11 DE 2014					00-00-0	
NIT: 811 029 810 - 8						
<b>RENDIMIENTO SEMESTRAL POR GRUPO VS ESTUDIANTE</b>						
Grad 04	Sección:01	SEMESTRE 1 - 2016	Prom. P1	Prom. P2	Rendimiento Semestre	
					Promedio	Desempeño
000320	ALVAREZ MONTOYAXIOMARA		4.34	4.18	4.26	ALTO
000147	ALVAREZ PEREZALISON DANIELA		3.75	3.95	3.85	BASICO
000550	BENITEZ MORENOLUIS MIGUEL		4.46	4.67	4.57	
000222	BOLIVAR MORALESYASMIN ALEJANDRA		4.32	2.80	3.46	BASICO
995	CANO MONTOYAGERALDIN		4.41	3.92	4.17	ALTO
0000315	CARDENAS VARGASJUAN ANDRES		3.69	3.93	3.81	BASICO
994	CARO CAROVANESA		4.68	4.72	4.70	SUPERIOR
1015	CARO HERNANDEZSUSANA		3.97	3.83	3.90	BASICO
000003	CARO MONTOYAJHON ESTIVEN		3.53	2.27	2.90	BAJO
0000314	CARO MONTOYAJUAN FERNANDO		3.89	4.16	4.03	ALTO
000528	CARO MUÑOZLUIS ALFONSO		3.26	2.51	2.89	BAJO
1053	CARTAGENA ALVAREZLUIS MARIO		4.25	2.58	3.42	BASICO
992	CARTAGENA CAROESTEFANIA		4.13	4.05	4.09	ALTO
000324	CARTAGENA CAROJUAN CAMILO		3.22	2.15	2.69	BAJO
000006	GARCIA CAROFRANCISCO		4.43	4.46	4.45	ALTO
1043	MOLINA GARCIAJUAN PABLO		4.19	4.03	4.11	ALTO
000327	MONTOYA CAROLAURA MANUELA		4.01	2.35	3.18	BASICO
000010	MONTOYA MONTOYAYOHAN SEBASTIAN		4.33	2.73	3.53	BASICO
000560	MONTOYA OSORIOJUAN DAVID		4.79	4.80	4.80	SUPERIOR
1005	MONTOYA PRESIGAMARIA JOSE		3.83	3.78	3.80	BASICO
201521	MONTOYAHUGO ANDRES		3.34	3.47	3.41	BASICO
000355	MORENO SANCHEZANGIE PAOLA		3.98	2.65	3.31	BASICO
1001	MUÑOZ ARANGOYEIFER EMMANUEL		4.10	4.05	4.08	ALTO
1052	PALACIO ROJASTOMAS RAUL		4.40	2.75	3.58	BASICO
1000	PEREZ QUICENOYEICY		3.69	3.62	3.66	BASICO
1000	PEREZ QUICENOYEICY		4.42	2.98	3.70	BASICO
000529	QUICENO MONTOYADANIEL		3.59	2.82	3.21	BASICO
1017	ROLDAN ARTEAGAANA SOFIA		3.84	2.28	3.06	BASICO
000526	RUEDA CAROTOMAS		3.76	3.47	3.62	BASICO
000523	VELASQUEZ MORENODUVAN ANDRES		3.76	3.47	3.62	BASICO
991	VELASQUEZ MORENOJUAN DAVID		3.35	3.64	3.50	BASICO
1003	VELASQUEZ VELASQUEZMATEO		4.27	3.85	4.06	ALTO
999	VELASQUEZ VELASQUEZSANTIAGO		3.17	2.87	3.02	BASICO

I.E.R ASCENSION MONTOYA DE TORRES					Código	
RESOLUCIÓN DE APROBACIÓN 07235 DE ABRIL 21 DE 2008					Fecha	
REORGANIZACIÓN 135452 DE DICIEMBRE 11 DE 2014					00-00-0	
NIT: 811 029 810 - 8						
<b>RENDIMIENTO SEMESTRAL POR GRUPO VS ESTUDIANTE</b>						
Grad 04	Sección:01	SEMESTRE 2 - 2016	Prom. P1	Prom. P2	Rendimiento Semestre	
					Promedio	Desempeño
000320	ALVAREZ MONTOYAXIOMARA		4.16	4.20	4.18	ALTO
000147	ALVAREZ PEREZALISON DANIELA		4.26	3.98	4.12	ALTO
000550	BENITEZ MORENOLUIS MIGUEL		4.88	4.49	4.69	SUPERIOR
000222	BOLIVAR MORALESYASMIN ALEJANDRA		4.48	4.14	4.31	ALTO
995	CANO MONTOYAGERALDIN		4.33	4.22	4.28	ALTO
0000315	CARDENAS VARGASJUAN ANDRES		3.16	3.79	3.48	BASICO
994	CARO CAROVANESA		4.91	4.70	4.81	SUPERIOR
1015	CARO HERNANDEZSUSANA		4.47	3.93	4.20	ALTO
000003	CARO MONTOYAJHON ESTIVEN		3.65	3.82	3.74	BASICO
0000314	CARO MONTOYAJUAN FERNANDO		4.38	4.05	4.22	ALTO
000528	CARO MUÑOZLUIS ALFONSO		3.36	3.81	3.59	BASICO
1053	CARTAGENA ALVAREZLUIS MARIO		4.36	3.94	4.15	ALTO
992	CARTAGENA CAROESTEFANIA		4.24	4.08	4.16	ALTO
000324	CARTAGENA CAROJUAN CAMILO		3.17	3.68	3.43	BASICO
000006	GARCIA CAROFRANCISCO		4.60	4.18	4.39	ALTO
1043	MOLINA GARCIAJUAN PABLO		4.31	3.94	4.13	ALTO
000327	MONTOYA CAROLAURA MANUELA		3.98	3.10	3.54	BASICO
000010	MONTOYA MONTOYAYOHAN SEBASTIAN		4.08	3.89	3.99	BASICO
000560	MONTOYA OSORIOJUAN DAVID		4.81	4.66	4.74	SUPERIOR
1005	MONTOYA PRESIGAMARIA JOSE		4.04	3.50	3.77	BASICO
201521	MONTOYAHUGO ANDRES		0.00	0.00	0.00	
000355	MORENO SANCHEZANGIE PAOLA		4.65	0.00	2.33	BAJO
1001	MUÑOZ ARANGOYEIFER EMMANUEL		4.02	3.35	3.69	BASICO
1052	PALACIO ROJASTOMAS RAUL		4.09	3.48	3.79	BASICO
1000	PEREZ QUICENOYEICY		3.59	4.17	3.88	BASICO
000529	QUICENO MONTOYADANIEL		4.47	4.35	4.41	ALTO
1017	ROLDAN ARTEAGAANA SOFIA		3.77	1.54	2.66	BAJO
000526	RUEDA CAROTOMAS		4.27	4.03	4.15	ALTO
000523	VELASQUEZ MORENODUVAN ANDRES		4.12	3.44	3.78	BASICO
991	VELASQUEZ MORENOJUAN DAVID		4.28	3.85	4.07	ALTO
1003	VELASQUEZ VELASQUEZMATEO		4.04	3.81	3.93	BASICO
999	VELASQUEZ VELASQUEZSANTIAGO		3.95	3.99	3.97	BASICO



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

## Facultad de Educación

I.E.R ASCENSION MONTOYA DE TORRES					Código		
RESOLUCIÓN DE APROBACIÓN 07235 DE ABRIL 21 DE 2008					Fecha 00-00-0		
RESOLUCIÓN DE REORGANIZACIÓN 135452 DE DICIEMBRE 11 DE 2014							
NIT: 811 029 810 - 8							
RENDIMIENTO SEMESTRAL POR GRUPO VS ESTUDIANTE							
Grad 05	Sección:01	SEMESTRE 1 2014		Prom. P1	Prom. P2	Rendimiento Promedio	Semestre Desempeño
217004	ALVAREZ ARAQUESANTIAGO	4.58	4.44	4.51			
000320	ALVAREZ MONTOYAXIOMARA	4.38	4.16	4.27			ALTO
000147	ALVAREZ PEREZALISON DANIELA	3.58	3.75	3.67			BASICO
000550	BENITEZ MORENOLUIS MIGUEL	4.87	4.43	4.65			SUPERIOR
000222	BOLIVAR MORALESYASMIN ALEJANDRA	4.10	2.79	3.45			BASICO
995	CANO MONTOYAGERALDIN	4.52	4.53	4.53			
0000315	CARDENAS VARGASJUAN ANDRES	4.03	3.54	3.79			BASICO
994	CARO CAROVANESA	4.84	4.79	4.82			SUPERIOR
1015	CARO HERNANDEZSUSANA	3.66	2.66	3.16			BASICO
000003	CARO MONTOYAJHON ESTIVEN	3.05	1.56	2.31			BAJO
0000314	CARO MONTOYAJUAN FERNANDO	4.07	3.32	3.70			BASICO
000528	CARO MUÑOZLUIS ALFONSO	1.96	1.20	1.58			BAJO
1053	CARTAGENA ALVAREZLUIS MARIO	4.37	2.44	3.41			BASICO
992	CARTAGENA CAROESTEFANIA	4.47	4.44	4.46			ALTO
000324	CARTAGENA CAROJUAN CAMILO	3.97	1.96	2.97			BAJO
000006	GARCIA CAROFRANCISCO	3.56	4.00	3.78			BASICO
1043	MOLINA GARCIAJUAN PABLO	4.36	3.99	4.18			ALTO
000327	MONTOYA CAROLAURA MANUELA	4.57	2.50	3.54			BASICO
000010	MONTOYA MONTOYAYOHAN SEBASTIAN	4.03	2.30	3.17			BASICO
000560	MONTOYA OSORIOJUAN DAVID	4.93	4.73	4.83			SUPERIOR
1005	MONTOYA PRESIGAMARIA JOSE	4.41	3.30	3.86			BASICO
1052	PALACIO ROJASTOMAS RAUL	3.29	2.28	2.79			BAJO
217072	PAYARES VELEZEYIDIS SOFIA	3.79	3.71	3.75			BASICO
1000	PEREZ QUICENOYEICY	4.67	3.53	4.10			ALTO
1030	PULGARIN FERNANDEZEYISON ESTIBEN	4.36	2.26	3.31			BASICO
000529	QUICENO MONTOYADANIEL	4.39	2.23	3.31			BASICO
000526	RUEDA CAROTOMAS	3.79	1.89	2.84			BAJO
000523	VELASQUEZ MORENODUVAN ANDRES	4.02	3.24	3.63			BASICO
991	VELASQUEZ MORENOJUAN DAVID	3.58	3.54	3.56			BASICO
1003	VELASQUEZ VELASQUEZMATEO	3.93	3.69	3.81			BASICO
999	VELASQUEZ VELASQUEZSANTIAGO	3.28	2.11	2.70			BAJO

I.E.R ASCENSION MONTOYA DE TORRES					Código		
RESOLUCIÓN DE APROBACIÓN 07235 DE ABRIL 21 DE 2008					Fecha 00-00-0		
RESOLUCIÓN DE REORGANIZACIÓN 135452 DE DICIEMBRE 11 DE 2014							
NIT: 811 029 810 - 8							
RENDIMIENTO SEMESTRAL POR GRUPO VS ESTUDIANTE							
Grad 05	Sección:01	SEMESTRE 2 2014		Prom. P1	Prom. P2	Rendimiento Promedio	Semestre Desempeño
217004	ALVAREZ ARAQUESANTIAGO	4.52	4.33	4.43			ALTO
000320	ALVAREZ MONTOYAXIOMARA	4.37	4.52	4.45			ALTO
000147	ALVAREZ PEREZALISON DANIELA	3.41	3.94	3.68			BASICO
000550	BENITEZ MORENOLUIS MIGUEL	4.62	4.49	4.51			
000222	BOLIVAR MORALESYASMIN ALEJANDRA	4.05	4.26	4.16			ALTO
995	CANO MONTOYAGERALDIN	4.36	4.73	4.55			
0000315	CARDENAS VARGASJUAN ANDRES	3.38	4.19	3.79			BASICO
994	CARO CAROVANESA	4.64	4.80	4.72			SUPERIOR
1015	CARO HERNANDEZSUSANA	3.27	3.92	3.60			BASICO
000003	CARO MONTOYAJHON ESTIVEN	0.74	0.00	0.37			BAJO
0000314	CARO MONTOYAJUAN FERNANDO	3.65	4.05	3.85			BASICO
000528	CARO MUÑOZLUIS ALFONSO	1.13	0.00	0.57			BAJO
1053	CARTAGENA ALVAREZLUIS MARIO	4.05	4.72	4.39			ALTO
992	CARTAGENA CAROESTEFANIA	4.15	4.59	4.37			ALTO
000324	CARTAGENA CAROJUAN CAMILO	2.99	0.60	1.80			BAJO
000006	GARCIA CAROFRANCISCO	4.12	3.74	3.93			BASICO
1043	MOLINA GARCIAJUAN PABLO	4.11	3.97	4.04			ALTO
000327	MONTOYA CAROLAURA MANUELA	4.27	4.63	4.45			ALTO
000010	MONTOYA MONTOYAYOHAN SEBASTIAN	4.20	4.16	4.18			ALTO
000560	MONTOYA OSORIOJUAN DAVID	4.82	4.79	4.81			SUPERIOR
1005	MONTOYA PRESIGAMARIA JOSE	3.42	4.03	3.73			BASICO
1052	PALACIO ROJASTOMAS RAUL	3.49	4.39	3.94			BASICO
217072	PAYARES VELEZEYIDIS SOFIA	0.40	0.00	0.20			BAJO
1000	PEREZ QUICENOYEICY	3.15	4.28	3.72			BASICO
1030	PULGARIN FERNANDEZEYISON ESTIBEN	4.27	4.66	4.47			ALTO
000529	QUICENO MONTOYADANIEL	3.80	3.59	3.70			BASICO
000526	RUEDA CAROTOMAS	3.63	4.00	3.82			BASICO
000523	VELASQUEZ MORENODUVAN ANDRES	3.56	4.31	3.94			BASICO
991	VELASQUEZ MORENOJUAN DAVID	3.85	4.29	4.07			ALTO
1003	VELASQUEZ VELASQUEZMATEO	3.25	4.05	3.65			BASICO
999	VELASQUEZ VELASQUEZSANTIAGO	2.60	3.68	3.14			BASICO



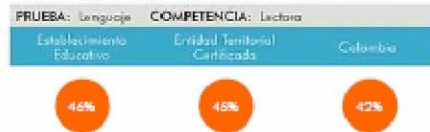
CURSO	VELOCIDAD	CALIDAD	Comprensión		
			Literal	Inferencial	Crítica
5.1	Muy lento	C	No cumple	No cumple	No cumple
5.1	Muy lento	C	No cumple	No cumple	No cumple
5.1	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
5.1	Rápido	C	No cumple	Cumple	No cumple
5.1	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
5.1	Muy lento	C	No cumple	No cumple	No cumple
5.1	Muy lento	C	Cumple	No cumple	No cumple
5.1	Muy lento	C	No cumple	No cumple	No cumple
5.1	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
5.1	Muy lento	C	No cumple	No cumple	No cumple
5.1	Muy lento	C	Cumple	No cumple	Cumple
5.1					
5.1	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
5.1	Muy lento	C	No cumple	No cumple	No cumple
5.1	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
5.1	Muy lento	B	Cumple	No cumple	No cumple
5.1	Muy lento	C	No cumple	No cumple	No cumple
5.1	Muy lento	C	No cumple	Cumple	No cumple
5.1	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
5.1	Óptimo	D	No cumple	Cumple	No cumple
5.1	Muy lento	B	Cumple	No cumple	No cumple

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

5.1	Muy lento	C	No cumple	No cumple	No cumple
5.1	Muy lento	C	No cumple	No cumple	No cumple
5.1	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
5.1	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
5.1	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
5.1	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
5.1	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
5.1	Muy lento	C	Cumple	No cumple	No cumple
5.1	Muy lento	B	Cumple	Cumple	No cumple

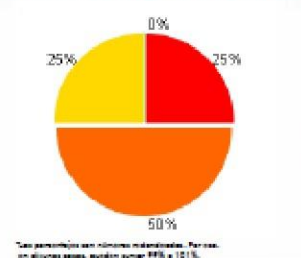


### 1. Descripción general de la competencia



**Interpretación**  
El 46% de los estudiantes NO contó con dominio los ítems correspondientes a la competencia Lectora en la prueba de Lenguaje.

### 2. Descripción general de los aprendizajes



**Interpretación**  
De los aprendizajes evaluados en la competencia, su establecimiento educativo tiene el 76% de aprendizajes en rojo, el 24% en naranja, el 25% en amarillo y 0% en verde.  
Ponga especial énfasis en los aprendizajes que están en rojo y naranja para implementar acciones pedagógicas de mejoramiento y siga fortaleciendo los que están en amarillo y verde.

A continuación encontrará los aprendizajes en los que se recomienda trabajar para mejorar su semestra.

### 3. Aprendizajes por mejorar

- E1 **84%** de los estudiantes no evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación (las relaciones emisor/destinatario están determinadas por las relaciones sociales de poder, de funciones y de status, con discursos reales y por comportamientos culturales a partir de los cuales los interlocutores categorizan las situaciones de interacción verbal.)
- E1 **72%** de los estudiantes no reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.
- E1 **56%** de los estudiantes no identifica la estructura explícita del texto (pilveta textual)
- E1 **48%** de los estudiantes no compara textos de diferente formato y finalidad para dar cuenta de sus relaciones de contenido.

INFORMACIÓN CONFIDENCIAL





## Facultad de Educación

### Anexo 5: Diagnóstico por área, plan de mejoramiento y acta comunidad de aprendizaje.

#### DIAGNÓSTICO POR ÁREA: LENGUA CASTELLANA.

D	O	F	A
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compresión e interpretación de textos.</li> <li>- Producción y argumentación textual.</li> <li>- Apatía por la lectura y la escritura.</li> <li>- Inasistencia de personal capacitado para los estudiantes con necesidades especiales educativa.</li> <li>- Poco compromiso de las familias en la formación personal de los estudiantes.</li> <li>- Inexistencia de la conexión a internet.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Secuencias didácticas.</li> <li>- El Programa Todos a Aprender.</li> <li>- La comunidad de aprendizaje</li> <li>- Las tics</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Docentes capacitados y con experiencia.</li> <li>- Docentes abiertos al cambio.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cambio de gobierno y directrices para el trabajo.</li> <li>- Traslado de docentes.</li> </ul>



#### PLAN DE MEJORAMIENTO INSTITUCIONAL.

#### INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL ASCENSIÓN MONTOYA DE TORRES.

#### BÁSICA PRIMARIA.

#### ÁREA DE HUMANIDADES LENGUA CASTELLANA

OBJETIVOS	PLAN DE MEJORAMIENTO INSTITUCIONAL. METAS	INDICADORES	ACCIONES	RESPONSABLE	PLAZOS	
					INICIA	TERMINA
Mejorar la comprensión, la interpretación y producción de textos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Al finalizar el año 2014, un 70% de los estudiantes construirán textos coherentes según el nivel en el que se encuentren.</li> <li>- Al finalizar el año 2014, un 70% de los estudiantes leerán textos, en voz alta y haciendo buen uso de los signos de puntuación según el nivel en el que se encuentren.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Narra en la bitácora lo comprendido en los momentos de lectura de las respectivas áreas.</li> <li>- Participa en los ejercicios de lectura programados diariamente.</li> <li>- Crea textos a partir de imágenes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentivar la escritura diariamente utilizando la bitácora.</li> <li>- Realizar dictados en las diferentes áreas y corregir los posibles errores de ortografía y caligrafía.</li> <li>- Crear textos a partir de imágenes ampliando el espectro artístico de ella y saliéndonos de las tipologías textuales.</li> <li>- Fomentar la lectura diariamente utilizando la colección semilla.</li> <li>- Fomentar la escritura como un ejercicio evaluativo.</li> </ul>	Todos los docentes de primaria de la Institución Educativa Rural Ascensión Montoya de Torres	25 de marzo de 2014	21 de noviembre de 2014



## Facultad de Educación



PROGRAMA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA - TODOS A APRENDER

### ACTA DE REUNION

DATOS GENERALES			
Nombre del Establecimiento Educativo: Institución Educativa Rural Ascension Montoya de Torres.			Acta No. 4
Entidad Territorial	Secretaría de Educación de Antioquia	Tema de la reunión	Planes de mejoramiento por área.
Fecha:	26 de marzo de 2014	Lugar	Sede central de la básica primaria.
Hora de Inicio	03:15 p.m.	Hora de Final	04:30 p.m.

OBJETIVO DE LA REUNION
Incluir en las secuencias didácticas los planes de mejoramiento que se realizaron por cada una de las áreas de Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas y Humanidades Lengua Castellana.

ORDEN DEL DIA
1. Saludo.
2. Lectura del acta anterior.
3. Acordar la forma cómo se debe articular las acciones realizadas en el plan de mejoramiento a las secuencias didácticas.
4. Opiniones diversas.
5. Refrigerio.

DESARROLLO DE LA REUNION
A medida que los asistentes iban llegando, se saludaban en medio de charlas y comentarios de actividades ocurridas en el transcurso del día o de la semana.
El docente, Edison Rivera Caro, hizo la lectura del acta anterior. Después de haberla puesto en consideración, Marta Arellano Muñoz, profesora de la vereda El Gredal, hizo una reflexión sobre el porcentaje que se había acordado para la meta del plan de mejoramiento del área de Ciencias Naturales diciendo: "Creo que el 70% es muy alto debemos bajar ese porcentaje". Lo que dijo la profesora Marta se puso en consideración y el profesor Luis Carlos Pertuz Delgado propuso que fuera el 60%, todos los asistentes estuvieron de acuerdo en dejar este porcentaje en la meta. Se hizo la corrección pertinente en el plan de mejoramiento del área de Ciencias Naturales.
Después de un debate, se acordó que los planes de mejoramiento durante el segundo periodo se evidenciarían, en cuanto a su aplicación, en los diarios de campo y que a partir del tercer periodo se articulan claramente a las secuencias didácticas ya que las del segundo periodo, estaban elaboradas con anterioridad al plan de mejoramiento.
En el espacio de las opiniones diversas, se dialogó del poco compromiso que tienen los padres de familia, en cuanto a la formación académica de los hijos. La mayoría de papás y mamás no revisan los cuadernos de sus hijos, no firman las



PROGRAMA PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA - TODOS A APRENDER

notas que se mandan en los cuadernos de los estudiantes como medio de comunicación, no animan a los niños y niñas para que hagan sus tareas o repasen los conceptos aprendidos en la clase.

No se acordó una agenda de trabajo para la próxima reunión, porque el tutor viene la próxima semana y dejamos a libre albedrío de él la escogencia de las diferentes actividades que se van a realizar.

Por último, se compartió una gaseosa con galletas y mientras degustábamos el refrigerio se hacían charlas sobre el diario vivir.

CONCLUSIONES Y OBSERVACIONES
Se debe pedir al tutor que nos revise detalladamente el trabajo realizado hasta el momento, para tener la certeza que lo que estamos haciendo sobre los planes de mejoramiento por áreas, está bien o por lo contrario se requiere de algunas correcciones.

COMPROMISOS		
ACCIONES A SEGUIR	RESPONSABLE	FECHA LIMITE
Investigar la diferencia entre enfoque metodológico y modelo pedagógico	Todos los docentes de básica primaria.	Miércoles, 2 de abril de 2014.

ELABORO	CARGO	FIRMA
GLORIA SOFÍA LÓPEZ CARO.	DOCENTE	

Se anexa a la presente lista de asistentes.



Anexo 6: Pre test

### Formación en lectura crítica a partir de los aportes de la pragmática

*Una experiencia con estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Rural Ascensión*

*Montoya de Torres (Güúntar, Anzá) PRE TEST*

### LEER, LUEGO RESPONDER LAS PREGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE

#### LOS DOS VIEJOS

Vivían en la misma aldea dos ancianos. Uno era honrado y dulce; el otro, de avinagrada voz y ojos astutos, era envidioso y avaro. Como las dos casas estaban frente a frente, el envidioso se pasaba el día observando a su vecino. Se enojaba cuando que las hortalizas del buen viejo estaban más lozanas que las suyas, o si llegaban a su casa más gorriones.

El aldeano de buen corazón tenía un perro al que quería mucho. Cierta día observó que escarbaba en un rincón del huerto y no cesaba de ladrar.

- ¿Qué te pasa? le preguntó el viejo.

Y el fiel animal, sin dejar de escarbar, siguió ladrando y dando aullidos. Al poco rato su herramienta chocó con algo duro. Era un antiguo cofre, cubierto de moho. Lo abrió, y en su interior encontró un maravilloso tesoro.

El vecino envidioso había visto todo y se preguntaba: “¿Por qué siempre le salen bien las cosas a ese vejete?” Por la tarde, dominando su rabia, se presentó con el agraciado.

—Amigo no soy figón, bien lo sabes, pero los aullidos de tú perro eran tan insistentes que quise ver si pasa algo. ¿Me prestas tu perro unos días?

El buen viejo estuvo de acuerdo, y el envidioso se llevó al perro. A los pocos días lo vio escarbar junto al tronco de un árbol, y creyó que había encontrado un tesoro. Al fin iba a ser rico y poderoso. Corrió en busca de un azadón. Al regreso vio que el can seguía aún escarbando.

Se puso a cavar ansiosamente, pero no encontraba nada. Luego de descansar un rato volvió a la tarea. De pronto, el azadón golpeó con algo. ¡Al fin! Dejó la herramienta y escarbó ávidamente con las manos. ¿Sería su cofre? Entre la tierra aparecieron sólo trozos de madera carcomida, piedras rotas, trapos sucios. El viejo volvió a cavar el azadón, pues las manos le sangraban. Pasó más de una hora y abrió, al fin, un hoyo muy profundo, pero no halló más que escombros.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Soltó la herramienta y se sentó en el suelo. Lo inundaba el sudor y le dolía la espalda. Entretanto, el perro, que se había sentado no lejos del hoyo, miraba al viejo con ojos de burla pues sabía que no había ningún tesoro.



“Los dos viejos”, en Cuentos del Japón. México.SEP-Celística,2005

1. La expresión “avinagrada voz y ojos astutos” hace referencia a A. El perro.  
B. El viejo honrado y dulce.  
C. **El viejo envidioso.**  
D. Los dos viejos.
2. La expresión “¿Por qué siempre le salen bien las cosas a ese vejete?” indica que el hombre sentía  
A. Alegría porque al otro viejo le iba bien.  
B. Tristeza porque a él nunca le iba bien.  
C. **Envidia porque al otro viejo le estaba yendo bien.** D. Rabia porque a él no le estaba yendo bien.
3. En la historia, ¿quién se sentó no lejos del hoyo y miraba al viejo con ojos de burla pues sabía que no había ningún tesoro?  
A. El viejo envidioso y avaro.  
B. **El perro.**  
C. El viejo honrado y dulce.  
D. El narrador.
4. En el texto la frase “¡Al fin!” que aparece en el séptimo párrafo indica A. Asombro o sorpresa por lo que encontró.  
B. Tristeza por lo que encontró.  
C. Horror por lo que encontró. **D. Alegría porque encontró algo.**
5. Por el contenido del texto, se puede afirmar que este va dirigido a A. Los viejos para que busquen tesoros.  
B. Los niños para que se diviertan.  
C. Los envidiosos para que dejen de ser así.  
D. **Todas las personas para que aprendan a no ser avaros ni a envidiar a los demás.**
6. El texto anterior tiene como propósito fundamental  
A. **Contar la historia de dos viejos: uno honrado y dulce y otro envidioso y avaro.**  
B. Describir dos viejos.  
C. Informar sobre las cualidades y valores de dos viejos.  
D. Argumentar la razón por la cual no podemos ser envidiosos ni avaros.
7. El texto puede considerarse  
A. Adecuado para informar acerca del comportamiento de las personas.  
B. Inadecuado para enseñar valores.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

C. **Adecuado para enseñar buenos valores.**

D. Inadecuado para los ancianos.

## Facultad de Educación

8. La intención del autor al compartir el cuento es
- A. Mostrar que no todos somos iguales.
  - B. Transmitir un mensaje para que seamos buenas personas.
  - C. **Contar acerca de la forma de ser de dos viejos, mostrando lo positivo y lo negativo de cada uno de ellos.**
  - D. Informar acerca de la vida de dos ancianos.
9. ¿Cuál de las siguientes expresiones contradice la forma de ser del viejo envidioso y avaro?
- A. **“Amigo no soy fisgón”**
  - B. “abrió, al fin, un hoyo muy profundo, pero no halló más que escombros”.
  - C. “el otro, de avinagrada voz y ojos astutos”
  - D. “Se enojaba cuando las hortalizas del buen viejo estaban más lozanas que las suyas, o si llegaban a su casa más gorriones.
10. En la imagen se puede observar
- A. un perro comiendo.
  - B. **un perro que escarba en la tierra.**
  - C. un perro desesperado por querer ayudar a su amo.
  - D. un perro que mira al viejo con ojos de burla.

FIN DE LA PRUEBA.

# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



## LEER, LUEGO RESPONDER LAS PREGUNTAS DE SELECCIÓN MÚLTIPLE

### LOS DOS VIEJOS

Vivían en la misma aldea dos ancianos. Uno era honrado y dulce; el otro, de avinagrada voz y ojos astutos, era envidioso y avaro. Como las dos casas estaban frente a frente, el envidioso se pasaba el día observando a su vecino. Se enojaba cuando que las hortalizas del buen viejo estaban más lozanas que las suyas, o si llegaban a su casa más gorriones.

El aldeano de buen corazón tenía un perro al que quería mucho. Cierta día observó que escarbaba en un rincón del huerto y no cesaba de ladrar.

- ¿Qué te pasa? le preguntó el viejo.

Y el fiel animal, sin dejar de escarbar, siguió ladrando y dando aullidos. Al poco rato su herramienta chocó con algo duro. Era un antiguo cofre, cubierto de moho. Lo abrió, y en su interior encontró un maravilloso tesoro.

El vecino envidioso había visto todo y se preguntaba: “¿Por qué siempre le salen bien las cosas a ese vejete?” Por la tarde, dominando su rabia, se presentó con el agraciado.

—Amigo no soy fisgón, bien lo sabes, pero los aullidos de tú perro eran tan insistentes que quise ver si pasa algo. ¿Me prestas tu perro unos días?

El buen viejo estuvo de acuerdo, y el envidioso se llevó al perro. A los pocos días lo vio escarbar junto al tronco de un árbol, y creyó que había encontrado un tesoro. Al fin iba a ser rico y poderoso. Corrió en busca de un azadón. Al regreso vio que el can seguía aún escarbando.

Se puso a cavar ansiosamente, pero no encontraba nada. Luego de descansar un rato volvió a la tarea. De pronto, el azadón golpeó con algo. ¡Al fin! Dejó la herramienta y escarbó ávidamente con las manos. ¿Sería su cofre? Entre la tierra aparecieron sólo trozos de madera carcomida, piedras rotas, trapos sucios. El viejo volvió a cavar el azadón, pues las manos le sangraban. Pasó más de una hora y abrió, al fin, un hoyo muy profundo, pero no halló más que escombros.

Soltó la herramienta y se sentó en el suelo. Lo inundaba el sudor y le dolía la espalda. Entretanto, el perro, que se había sentado no lejos del hoyo, miraba al viejo con ojos de burla pues sabía que no había ningún tesoro.



“Los dos viejos”, en Cuentos del Japón.  
México.SEP-Celística,2005



## Facultad de Educación

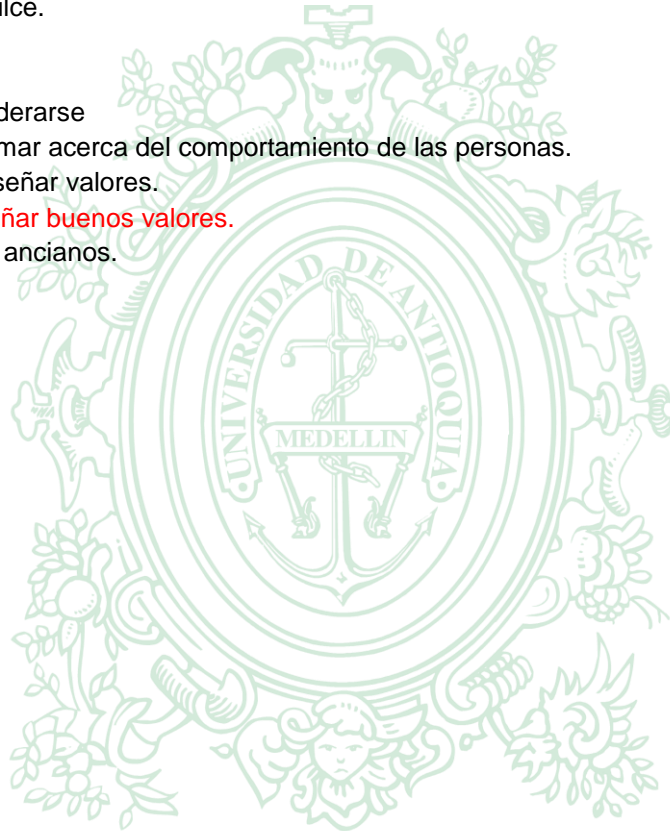
- La expresión “¿Por qué siempre le salen bien las cosas a ese vejete?” indica que el hombre sentía  
A. Alegría porque al otro viejo le iba bien.  
B. Tristeza porque a él nunca le iba bien.  
C. **Envidia porque al otro viejo le estaba yendo bien.**  
D. Rabia porque a él no le estaba yendo bien.
- En el texto la frase “¡Al fin!” que aparece en el séptimo párrafo indica  
A. Asombro o sorpresa por lo que encontró.  
B. Tristeza por lo que encontró.  
C. Horror por lo que encontró.  
D. **Alegría porque encontró algo.**
- Por el contenido del texto, se puede afirmar que este va dirigido a  
A. Los viejos para que busquen tesoros.  
B. Los niños para que se diviertan.  
C. Los envidiosos para que dejen de ser así.  
D. **Todas las personas para que aprendan a no ser avaros ni a envidiar a los demás.**
- El texto anterior tiene como propósito fundamental  
A. **Contar la historia de dos viejos: uno honrado y dulce y otro envidioso y avaro.**  
B. Describir dos viejos.  
C. Informar sobre las cualidades y valores de dos viejos.  
D. Argumentar la razón por la cual no podemos ser envidiosos ni avaros.
- La intención del autor al compartir el cuento es  
A. Mostrar que no todos somos iguales.  
B. Transmitir un mensaje para que seamos buenas personas.  
C. **Contar acerca de la forma de ser de dos viejos, mostrando lo positivo y lo negativo de cada uno de ellos.**  
D. Informar acerca de la vida de dos ancianos.
- ¿Cuál de las siguientes expresiones contradice la forma de ser del viejo envidioso y avaro?  
A. **“Amigo no soy fisgón”**  
B. “abrió, al fin, un hoyo muy profundo, pero no halló más que escombros”.  
C. “el otro, de avinagrada voz y ojos astutos”  
D. “Se enojaba cuando las hortalizas del buen viejo estaban más lozanas que las suyas, o si llegaban a su casa más gorriones.
- En la imagen se puede observar  
A. un perro comiendo.  
B. **un perro que escarba en la tierra.**  
C. un perro desesperado por querer ayudar a su amo.  
D. un perro que mira al viejo con ojos de burla.
- La expresión “avinagrada voz y ojos astutos” hace referencia a:  
A. El perro.



# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

- B. El viejo honrado y dulce.
  - C. **El viejo envidioso.**
  - D. Los dos viejos.
- Facultad de Educación**

9. En la historia, ¿quién se sentó no lejos del hoyo y miraba al viejo con ojos de burla pues sabía que no había ningún tesoro?
- A. El viejo envidioso y avaro.
  - B. **El perro.**
  - C. El viejo honrado y dulce.
  - D. El narrador.
10. El texto puede considerarse
- A. Adecuado para informar acerca del comportamiento de las personas.
  - B. Inadecuado para enseñar valores.
  - C. **Adecuado para enseñar buenos valores.**
  - D. Inadecuado para los ancianos.



FIN DE LA PRUEBA.

# UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3







### Anexo 9: Imágenes aseo personal

