

Efectos del programa *Comprender* en la movilización de las concepciones relacionadas con la comprensión lectora y el desarrollo de los modos de lectura inferencial y crítico-intertextual de los estudiantes del grado quinto pertenecientes al Centro Educativo Petalitos

Mary Luz Castro Castro

Daniela Díaz Gil

Asesor: Rubén Darío Hurtado Vergara

Grupo de investigación Calidad de la Educación y P.E.I.

Universidad de Antioquia

Seccional Oriente

Licenciatura en pedagogía infantil

2017



Contenido

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Resumen	2
1.0 Planteamiento del problema	3
2.0 Objetivos	6
2.1. General:	6
2.2. Específicos:	6
3.0. Preguntas de investigación	6
4.0. Estado del arte	7
4.1 Comprensión lectora:	7
4.2. Estrategias de comprensión lectora.....	15
4.3. Concepciones	23
5.0. Marco Teórico	26
5.1. Lectura y sociedad.....	26
5.2 Comprensión lectora.....	34
5.3. Las Concepciones y su relación con la comprensión lectora.....	45
5.4. Estrategias didácticas.....	53
6.0. Metodología	59
6.1. Tipo de investigación:.....	59
6.2. Población y Muestra.....	59
6.3. Técnicas e instrumentos de recolección de la información:.....	60
6.4. Proceso seguido en la experiencia:.....	62
7.0. Análisis e interpretación de datos	64
7.1 Análisis de Evaluación de comprensión	65
7.2 Análisis de entrevistas de concepciones relacionadas con la comprensión lectora.....	69
7.3 Análisis de diarios de campo	74
8. Conclusiones y recomendaciones	83
8.1 Conclusiones.....	83
8.2 Recomendaciones	85
Bibliografía	86
Cibergrafía	90
Anexos	91

Efectos del programa *Comprender* en la movilización de las concepciones relacionadas con la comprensión lectora y el desarrollo de los modos de lectura inferencial y crítico-intertextual de los estudiantes del grado quinto pertenecientes al Centro Educativo Petalitos

Resumen

Este texto presenta los resultados de la investigación: “efectos del programa *Comprender* en la movilización de las concepciones de lectura y el desarrollo de los modos de lectura inferencial y crítico intertextual en los niños y niñas del grado quinto del Centro Educativo Petalitos, del municipio de Rionegro”, que se desarrolló acorde a lo planteado por el programa *Comprender*, perteneciente al departamento de extensión, de la Facultad de Educación, de la Universidad de Antioquia

Para tal fin, se dispuso de dieciséis encuentros, siendo el primero y el último destinado a la realización de unas pruebas con el propósito de conocer el nivel de comprensión lectora, y las concepciones relacionadas con esta temática, y las catorce restantes para desarrollar una serie de intervenciones didácticas centradas en potenciar los modos de lectura inferencial y crítico-intertextual, y la movilización de las concepciones relacionadas a la comprensión lectora, tomando como base temáticas vigentes como el medio ambiente, la tecnología, la corporeidad y la paz. Los resultados hallados se validan en lo consignados en las gráficas que se presentan en el apartado de “Análisis y resultados”, mostrando a modo comparativo la diferencia obtenida desde la prueba inicial hasta la prueba final, tanto en la de comprensión lectora, del recuento y también de las concepciones de lectura. Se da cierre con las conclusiones y las recomendaciones que se detectaron tras la ejecución del proyecto.

1.0 Planteamiento del problema

Según los datos en educación arrojados por el departamento de Antioquia en 2015, se demuestra un avance en cobertura y un descenso en materia de deserción, gracias a la gratuidad de la educación y a los demás esfuerzos hechos para que los niños, niñas y jóvenes permanezcan en el sistema educativo como lo han sido los restaurantes escolares, el mejoramiento de las infraestructuras, la formación de sus docentes y el manejo de incentivos de permanencia. Esto lleva a preguntarse sobre otros aspectos que van más allá de la cantidad y es lo relacionado con la calidad de la educación brindada, donde pruebas estandarizadas como la *prueba Saber* que pretende evaluar las competencias básicas de los estudiantes de los grados de 3°, 5° y 9° en áreas como: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y competencia ciudadana, ubican actualmente Antioquia en el puesto 16 (sobre 32) donde presentó un retroceso de 3 puestos frente a los resultados del 2014 en el cual obtuvo el puesto 13, (periódico el Colombiano, 2015) esto hace pensar que el departamento, ha hecho una amplia inversión en infraestructura, pero aún no se encuentra totalmente preparado en materia de calidad.

Específicamente en el área del lenguaje *la prueba saber* evalúa lo alcanzado en cuanto a procesos de comprensión lectora, haciendo énfasis en dos aspectos, la lectura semántica y la lectura crítica, los resultados arrojados demuestran que los estudiantes antioqueños se ubican en un nivel de desempeño entre mínimo y satisfactorio, con una brecha amplia al nivel avanzado, esto indica, que aún, gran parte de los estudiantes no están preparados para ir más allá del texto, es decir, presentan múltiples dificultades en la identificación de los aspectos que no se encuentran explícitos en el texto.

Para aclarar un poco el término de comprensión lectora, Lerner (citado por Hurtado, Serna & Sierra, 2001, p. 3) la define como “un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto” es así como la comprensión se produce en la medida que el lector logra establecer una relación entre los distintos elementos del texto, reconstruyendo su significado, es por esto que se constituye como un proceso que no es mecánico, sino que por el contrario implica un esfuerzo cognitivo que conlleva tiempo, además se destaca que el proceso de construcción de los significados es relativo, pues cada lector comprende un texto de acuerdo a su experiencia previa, a su nivel del desarrollo cognitivo y a su situación emocional, por tanto, la comprensión de un texto no es estándar pero sí subjetiva, pues varía de persona a persona, pero sí se puede garantizar cierto nivel de “objetividad” en la medida que se debe respetar el contenido del texto.

La comprensión de textos no solo es un problema que afecta a los estudiantes del territorio antioqueño, sino al país en general, y esta falencia se debe a que dentro del sistema educativo colombiano se han desarrollado métodos que suponen que las primeras experiencias en lectura deben hacer énfasis en la mecanización del código hasta llegar a automatizarlo y sólo después, trabajar la comprensión, dividiendo de esta forma la lectura en dos fases, una mecánica y otra comprensiva (Hurtado et al, 2001) son precisamente los métodos de marcha sintética, los que se centran básicamente en la decodificación, ya que parten de elementos no significativos de la palabra, en esta perspectiva los métodos más empleados son los alfabéticos y silábicos, los cuales se han apoyado en el uso de libros de texto como *Coquito o Nacho lee* para enseñar a leer, los cuales fomentan un aprendizaje fragmentado de la lengua.

De esta manera, muchas de las instituciones educativas le han dado prioridad a los aspectos técnicos de la lectura, como por ejemplo, la fluidez lectora, que si bien son importantes, no son la esencia del proceso lector, el hecho de enfocarse sólo en estos componentes de este proceso, obstaculizan el desarrollo de la comprensión, y con ella la creatividad y la capacidad de argumentar en los estudiantes hasta el punto incluso de afectar su motivación por la lectura.

Por otro lado, se le suma a esta problemática que muchos de los docentes no poseen el hábito de la lectura, situación que repercute en la forma como éstos la promueven, la cual se caracteriza por una lectura superficial de textos. La falta de comprensión lectora no sólo es una dificultad de los docentes, sino de la comunidad educativa en general, y como ya se sabe los bajos niveles de comprensión lectora pueden llegar a incidir de manera directa en problemas relacionados con el desempeño académico, pues la lectura y la escritura median en todas las áreas del conocimiento.

Partiendo de esta problemática, desde la práctica pedagógica de las estudiantes de Licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia seccional oriente, nos interesa investigar los *efectos del programa Comprender en la movilización de las concepciones de la comprensión lectora, y el desarrollo de los modos de lectura inferencial y crítico-intertextual* de los de los estudiantes del grado quinto pertenecientes al Centro Educativo Petalitos de la ciudad de Rionegro.

2.0 Objetivos

2.1. General:

Describir los efectos del programa Comprender en la movilización de las concepciones relacionadas con la comprensión lectora y el desarrollo de los modos de lectura inferencial y crítico intertextual en los niños y niñas del grado quinto.

2.2. Específicos:

- Diseñar situaciones didácticas para desarrollar la comprensión lectora inferencial y crítico intertextual.
- Experimentar situaciones didácticas para cualificar la comprensión lectora inferencial y crítico intertextual.
- Identificar las transformaciones en las concepciones sobre la comprensión lectora en los niños del grado quinto.
- Establecer los cambios de la comprensión lectora inferencial y crítico intertextual.
- Determinar las dificultades más frecuentes para comprender los textos expositivos.

3.0. Preguntas de investigación

¿Qué concepciones poseen los niños y niñas del grado quinto del centro educativo Petalitos con respecto a la comprensión lectora y cuál es el nivel de comprensión lectora inferencial y crítico intertextual?

¿Cuáles son los efectos del programa Comprender en la movilización de las concepciones sobre la comprensión lectora y los modos de lectura inferencial y crítico intertextual en los niños y niñas de quinto grado del centro educativo Petalitos?

4.0. Estado del arte

Para la construcción de este estado del arte se tuvieron en cuentas las siguientes temáticas: *comprensión lectora, lectura inferencial y crítica, concepciones y estrategias didácticas*, alrededor de estas categorías se focalizó la exploración bibliográfica. Para tal fin se revisaron revistas como: “Cultura y Educación”, “Infancia y aprendizaje”, “Revista de Educación”, “Lectura y vida” así como algunos libros, donde se determinó como filtro que sus publicaciones fueran del año 2000 en adelante. De las revistas en mención se reseñaron treinta artículos de los cuales solo algunos serán mencionados en este apartado, por su mayor pertinencia y aporte significativo con la temática a abordar.

A continuación se presentan las reseñas de los artículos seleccionados, organizados en tres categorías macro que lograran sintetizar las temáticas elegidas.

4.1 Comprensión lectora:

La autonomía del lector: Un análisis didáctico: Delia Lerner. Revista: Lectura y vida (2002)

Formar lectores autónomos es un propósito indelegable de la educación obligatoria. Una situación frecuente es la posición de dependencia que ocupa en la institución escolar el alumno, y la tarea para que llegue a ser un lector autónomo. La autora menciona en su texto que cuando se puso a los estudiantes por primera vez sobre una mesa muchos cuentos y se les pidió que cada uno eligiera el que quisieran leer, todos hojearon los libros, eligieron y colocaron el libro escogido sobre su pupitre, pero ninguno de ellos comenzó a leer.

Esperaban el permiso para hacerlo. Habían sido autorizados explícitamente a elegir, pero no a leer.

En los procesos de enseñanza, es usual que la iniciativa le corresponda al maestro y el alumno está a la expectativa: sólo actúa si se le indica qué debe hacer y cómo debe hacerlo. Para salir de la posición de espera y atreverse a tomar alguna iniciativa, así como los contenidos que se suceden en el aula para asumir el propio de aprendizaje. Por eso, es necesario formar lectores autónomos y que puedan ejercer como tales en el aula. Relación tiempo-saber conservando la memoria de la clase para que ellos puedan retomar lo ya aprendido y relacionarlo con lo que se está aprendiendo.

Se señala, finalmente en el texto de Lerner, que un resorte esencial para favorecer la autonomía de los alumnos como lectores es generar situaciones en las cuales cada uno de ellos asuma la responsabilidad de su propia comprensión frente a otros. La formación de lectores autónomos plantea un conjunto de problemas cuya resolución requiere una cuidadosa construcción didáctica, una construcción que permita afrontar las complejas tensiones que se producen en la institución escolar en relación con la autonomía.

Los significados de la comprensión crítica: Daniel Cassany. Revista: Lectura y vida (2004)

Este texto presenta una riqueza en su contenido por tratar a la comprensión con la característica desde lo crítico, con aportes desde la Teoría crítica de la Escuela de Frankfurt, la cual rechaza la aceptación abnegada del mundo tal cuál es, con sus desigualdades e injusticias, con la dominación de unas clases sobre otras. Pasando por los

aportes de Freire, sus ideas y la personalidad de este pedagogo brasileño han tenido un impacto indiscutible en el desarrollo de la literacidad crítica. Con él, lo crítico penetra en la educación con un sentido más social, comprometido y político. Foucault, ha redefinido conceptos como poder, conocimiento y discurso, en puntos de vista que hoy son centrales en la literacidad crítica.

Herederas de la teoría de Freire, la pedagogía crítica extiende y profundiza la reflexión sobre la alfabetización a toda la educación. Propone conceptos famosos e importantes como el de “*currículum oculto*” para referirse a los objetivos y contenidos que transmite la escuela a los estudiantes aunque no se hayan formulado explícitamente en los documentos fundacionales. El pensamiento crítico busca fortalecer la responsabilidad en las ideas propias, la tolerancia a las de los otros y el intercambio libre de opiniones. El conocimiento que aporta el discurso y la interpretación que hace el lector dependen de las culturas respectivas del autor y del lector.

Evaluación de la comprensión lectora: Mabel Condemarín G. Revista: Lectura y vida (2004)

Este texto es una reflexión que se presenta como insumo para los maestros. Si se considera que la lectura constituye un proceso activo de reconstrucción del significados y sentidos del lenguaje representado por símbolos gráficos (Brooks, 1970), el problema de la evaluación de la comprensión lectora debe plantearse como función del nivel de habilidad lectora del sujeto y su relación con el grado de complejidad del material impreso. En este interjuego el autor del texto o emisor del mensaje, selecciona un contenido, lo organiza y lo

codifica utilizando palabras que se insertan en estructuras sintácticas y el lector o receptor decodifica el mensaje gracias a sus habilidades lectoras, su experiencia con el vocabulario, la sintaxis y los conceptos empleados por el autor.

El conocer los niveles de habilidad lectora de los alumnos le permite al profesor seleccionar los materiales adecuados para que ellos sigan desarrollando y expandiendo sus intereses y su nivel de información, a través de la lectura. Existirían entonces dos situaciones por las cuales los maestros necesitarían conocer los niveles de funcionamiento lector de sus alumnos: 1. Seleccionar los materiales de lectura para propósitos diferentes. 2. Determinar qué habilidades y destrezas específicas necesitan aprender.

Los maestros pueden evaluar el nivel lector de sus alumnos utilizando procedimientos informales y medidas con referencia a criterios, evaluaciones taxonómicas y tests estandarizados, además del uso de lecturas de diferentes características, técnicas como la de completar, evaluaciones taxonómicas, para hallar las dimensiones cognitivas y afectivas de la comprensión lectora, dando una mirada crítica al modo evaluativo de la comprensión lectora, pero va más allá, al ofrecer diversas estrategias evaluativas.

La evaluación de la lectura y la escritura mediante pruebas escritas en las etapas de Educación Primaria (6-12) y Secundaria (12-16): Isabel Solé; Mariana Miras & Núria Castells. Revista: Lectura y vida (2000)

Este texto pretende profundizar en el análisis de las tareas de evaluación de la lectura y la escritura propuestas en las pruebas escritas, que fueron objeto de atención en un trabajo anterior de las mismas autoras denominado “Evaluación en el área de lengua:

pruebas escritas y opiniones de los profesores”, (2000). La investigación se desarrolló a través de cuestionarios orientados a la evaluación del aprendizaje de los alumnos en diversos ámbitos del conocimiento, donde participaron 240 maestros de Educación Primaria y 66 profesores especialistas de Lengua y Literatura de Educación Secundaria.

La interpretación de los datos otorgados por los docentes y el análisis de las pruebas, pudieron determinar como conclusiones, que la evaluación de la lectura y de la escritura es una actividad poco problemática, se realiza fundamentalmente sobre productos de carácter individual realizados en clase, bajo los parámetros y la supervisión del docente. En el ámbito de la comprensión la evaluación se realiza de forma estereotipada, con base a las típicas preguntas de comprensión, donde existe una fuerte focalización de la evaluación en el producto de la lectura realizada y la nula presencia de tareas que permitan evaluar estrategias vinculadas a la preparación y al proceso de lectura. Por su parte la evaluación de la escritura en la mayoría de los casos se reduce a una evaluación de sus aspectos más formales y normativos mediante tareas que no implican un proceso de composición, o bien suponen niveles de composición muy simples.

¿Qué aprenden los niños sobre la lectura y la escritura cuando ya saben leer y escribir? Jimena Dib, Cinthia Kuperman. Revista: Lectura y vida (2006)

Este texto presenta una secuencia didáctica llevada a cabo en una escuela de Buenos Aires con niños y niñas de cuarto grado de primaria con extra edad, donde se motivó a los niños a reescribir un cuento conocido para crear un libro que ocuparía un espacio en la biblioteca de la institución. Esta secuencia se desarrolló con el fin de determinar qué

aprenden sobre la lectura y la escritura los niños que ya saben leer y escribir convencionalmente.

La secuencia fue basada en el trabajo a partir de la lectura de “cuentos maravillosos” y desarrollo las siguientes actividades: 1) Comunicación de la propuesta de lectura y escritura a los niños, 2) lectura del cuento “El Príncipe Rana” por parte del maestro, 3) Relectura compartida cada uno con su texto, donde se propone retomar partes escuchadas y releer fragmentos conocidos, hacer la voz de la rana o de la princesa etc. 4) Comparación de versiones de varios “Príncipe Rana”, propiciando discusiones en torno a sus semejanzas y diferencias. 5) Trabajo de escritura colectiva en torno a las características de las princesas y los príncipes, donde se les propone a los alumnos recopilar datos sobre los príncipes y las princesas de los cuentos leídos, para poder ser retomados en el momento de escribir. El objetivo es profundizar en la comparación y mostrar algunas maneras de escribir sobre el texto leído. 6) Renarración escrita del Príncipe Rana, 7) Lectura de las versiones escritas en otros grupos y 8) Escritura individual de cuentos maravillosos para elaborar una antología.

En esta investigación se llega a la conclusión que los niños pueden aprender más acerca de la lectura y la escritura cuando tienen textos a su disposición, y que este tipo de secuencias permiten que se evite la fragmentación de los contenidos y las actividades sueltas y repetitivas, además de hacer del aula una comunidad de lectores y escritores, donde cada niño se vea a sí mismo como un integrante de la cultura escrita.

Diferencias entre estudiantes con alta y baja competencia lectora: un estudio con metodología de pensar en voz alta: Luis Ramos y Eduardo Vidal-Abarca. Revista: Cultura y Educación (2014)

El estudio analiza las diferencias entre estudiantes con alta y baja capacidad de comprensión cuando realizan una tarea típica de competencia lectora, como responder preguntas de un texto pudiendo usar el texto. Esta investigación se realizó con ciento cincuenta y ocho estudiantes de los cursos de 1º y 2º de ESO “educación secundaria obligatoria” pertenecientes a dos centros educativos de poblaciones del área metropolitana de Valencia (España)

Las hipótesis que orientaron el proceso fueron tres: 1) Los alumnos con altas capacidades en comprensión contestarán mejor a las preguntas en contraste con los alumnos con bajas capacidades en comprensión. 2) los estudiantes con alta comprensión tendrían criterios parcialmente diferentes a los criterios de los estudiantes de baja comprensión para decidir releer. 3) Los estudiantes con alta comprensión tendrían mejores estrategias de relectura y búsqueda de información que los de baja comprensión.

Los resultados hallados durante esta investigación demuestran que los estudiantes con alta comprensión se diferencian de los de baja comprensión, en la precisión y elaboración de la información cuando releen el texto, lo que les lleva a usarla mejor cuando se ven enfrentados a responder a distintos tipos de preguntas. Además los estudiantes con mejor comprensión elaboraron criterios más consolidados para determinar si es necesaria o no la relectura del texto para responder a los cuestionamientos.

Argumentación y educación: apuntes para un debate: Puy Pérez-Echeverría, Yolanda Postigo & Merce Garcia-Mila. Revista: Infancia y aprendizaje (2015)

El artículo tiene como objetivo analizar cuáles son las relaciones entre argumentación y educación, poniendo énfasis en las dificultades para definir en qué consisten las competencias argumentativas y en los debates que esta indefinición ocasiona. Los participantes de esta investigación son estudiantes dentro de la Enseñanza formal académica, analizando las habilidades argumentativas o los efectos de la instrucción en estudiantes de Educación Secundaria, Bachillerato y Universidad. La argumentación es un rasgo fundamental a tener en cuenta en la comprensión, dado que sería el efecto o resultado de ésta, además genera brechas de conocimiento, permitiendo la indagación y distinción entre la argumentación cotidiana y académica, posibilitando, además, por medio de sus características, la aprehensión de virtudes como rasgos de ellos y un dinamismo en su desarrollo y planteamiento.

Otra característica común a la mayoría de los trabajos analizados en la investigación exige la escritura como medio de externalización de la argumentación, aunque se estudian otras formas argumentativas como la discusión oral o los 'chats'. La presencia de criterios diferentes lleva a inferir dos aspectos que coinciden en gran parte de los estudios sobre argumentación. El primer aspecto está relacionado con la discusión acerca del origen y alcance de esta competencia, el segundo hace referencia a la existencia de un conjunto de normas o reglas, relacionadas con las disciplinas, que permiten discernir entre qué es una buena y una mala argumentación.

Los contextos son diferentes, sean cotidianos, académicos o científicos, tanto como los modelos discursivos que se emplean. No basta con que el argumento responda a unas

determinadas normas o tenga una determinada estructura, sino que además debe ser relevante y significativo o de tal manera que pueda ser usado para cuestionarlas. No obstante, algunos estudios señalan que niños muy pequeños son capaces de argumentar, especialmente, cuando quieren lograr sus deseos o apetencias. También la mayor parte de nosotros somos capaces de argumentar apasionadamente de temas de interés.

4.2. Estrategias de comprensión lectora

Construcción de organizadores gráficos para promover y desarrollar la lectoescritura: José Villalobos. Revista: Lectura y vida (2001)

Este texto es el resultado de una investigación realizada en 1999, orientada al estudio de los organizadores gráficos dentro del proceso de comprensión y producción de textos. Se define a un organizador gráfico como “una representación visual del conocimiento, una forma de estructurar la información, de ordenar en un patrón los aspectos importantes de un concepto o tema utilizando rótulos.” (Villalobos, 2001, p. 1). El objetivo que orientó esta investigación fue el de averiguar cómo los organizadores gráficos ayudan en la comprensión y producción de textos escritos en contextos de educación básica, es así como para cumplir con el objetivo se llevaron a cabo una serie de observaciones y entrevistas durante tres meses a una docente del nordeste de Iowa en Estados Unidos.

Alrededor de las observaciones realizadas a la docente en sus clases de lectura y escritura, se vislumbró que utiliza diferentes organizadores gráficos para los distintos

momentos de la lectura (antes, durante y después) con el fin de lograr una mejor comprensión de los textos y estimular el proceso de escritura de sus alumnos, a partir de esto se logró determinar que los organizadores gráficos aportan en cada momento lo siguiente: en la prelectura, la evaluación del conocimiento previo, ampliación del vocabulario y preparación del ambiente; durante la lectura, llamar la atención de los estudiantes sobre alguna información específica o desarrollar conceptos; en la poslectura, en la narración o retención de lo que se ha leído, como esquema en las actividades del proceso de escritura para la planificación y organización de las ideas antes de escribirlas y como guía de estudio para una revisión posterior.

La conclusión a la que se llega a partir de la investigación es que los organizadores gráficos ponen de relieve el vocabulario clave, proporciona una representación visual organizada del conocimiento y facilita la discusión de las ideas y la información y el compartirlas con los demás.” (Villalobos, 2001)

Leer para aprender en la escuela: Patricia S. Ratto. Revista: Lectura y Vida (2002)

Este texto cuenta la experiencia vivida en la ejecución del proyecto “Leer para aprender en la escuela” el cual fue llevado a cabo durante el ciclo lectivo 2000, por la Sala Abierta de Lectura Infanto-Juvenil y la Escuela N° 32, con niños y niñas de los cursos tercero A y B, en Buenos Aires, Argentina. Es un proyecto que busca posibilitar la adquisición de las estrategias y los conocimientos necesarios para comprender textos difíciles (libros que no han sido escritos para niños.) y para lograr este objetivo, desde el proyecto se les planteó a los niños la propuesta “hacerse expertos” la cual consistía

precisamente, en volverse expertos en un tema elegido por ellos, para luego exponer o leer lo investigado ante los padres y alumnos de otros cursos.

Es así como el proyecto se dividió en tres etapas, el primer momento se destinó para la elección del tema y se llevó a cabo a través de una feria del libro donde se presentaron diferentes portadores de texto, con el fin de que todos los niños tuvieran la oportunidad de acercarse a tocar, hojear o leer los libros y así poder expandir las posibilidades de elección de los temas. Una vez elegido los temas se pasa a la segunda etapa, la cual fue de *investigación* donde se llevaron a cabo distintas situaciones de lectura y escritura, y la etapa final fue la *exposición* ante los padres y compañeros.

Los resultados demuestran que fue un proyecto altamente positivo y observaron que los niños, al finalizar el ciclo lectivo podían: seleccionar material bibliográfico para investigar acerca de un tema, buscar un dato específico en un texto, seleccionar información pertinente o desechar la que no lo era, relacionar un texto con otro leído anteriormente, tomar notas para conservar la información obtenida, responder preguntas acerca del tema investigado y Autoevaluar su participación y los logros alcanzados

¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura. Mediante libros ilustrados: Evelyn Arizpe, Morag Styles. Lectura y vida (2002)

Cuando se lee un libro ilustrado para niños, pocas veces se piensa en la función de las imágenes y en su relación con el texto escrito. Sin embargo, si se quiere entender cabalmente, es necesario atender a lo que ambos expresan. Según una publicación reciente, que se presenta en el artículo reseñado, sobre libros ilustrados, los niños comprenden esto

instintivamente, saben que la lectura (y la re-lectura) de texto e imagen conducen a una mejor interpretación del libro en su totalidad.

Los libros escogidos se leyeron en siete escuelas primarias con alumnos de distintos niveles socioeconómicos: tres escuelas se encuentran en barrios multiétnicos de bajos niveles económicos en las afueras de Londres; tres en la ciudad de Cambridge y una en la región de Essex, con predominancia de alumnos de clase media y ascendencia inglesa. Se escogieron tres grupos de cada escuela (de preescolar a sexto grado) y se pidió a las maestras que seleccionaran a cuatro niños de distintas habilidades lectoras para ser entrevistados. Tras la lectura por parte de la maestra de uno de los libros escogidos, se entrevistaron a los 84 niños durante 45 minutos cada uno. Se trabajó con 126 alumnos a quienes también se les pidió que realizaran un dibujo a partir de su experiencia con el libro sobre los elementos intertextuales y acerca de la manera en que el autor había utilizado color, línea y perspectiva.

El análisis mostró cómo los lectores iban avanzando hacia una interpretación más profunda, cómo se acercaban a los significados irónicos y cómo iban llenando la ‘brecha’ entre palabras e imágenes. Casi todos respondieron positivamente a los retos presentados por el texto posmoderno: surrealismo, intertextualidad, juegos sugestivos, significados múltiples y finales inconclusos. Leyeron color, línea, diseño, metáforas y bromas visuales. Reconocieron que era necesario trabajar para sacarle mayor provecho a los libros. Se identificaron con los aspectos morales, sociales, espirituales y ecológicos de los libros y querían analizarlos con el grupo de investigación y con sus compañeros. Lo que sorprendió fue la seriedad intelectual con que los niños se aproximaron a los textos.

Tareas de escritura y estrategias interactivas para favorecer el procesamiento de la información científica: Alicia Vázquez, María Celia Matteoda, Pablo Rosales. Revista: Lectura y vida (2002)

Se describe en este texto, una experiencia de innovación pedagógica en el nivel universitario que se realizó en Didáctica General, asignatura de régimen cuatrimestral, del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, de Argentina. La propuesta pedagógica implementada puede considerarse innovadora en lo concerniente a la optimización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, porque se contempla la articulación de estrategias interactivas para la comprensión de la información científica con tareas de escritura tendientes a favorecer la sistematización de la información.

Por la sistematización anterior, se identifica los modelos, es el de “*decir conocimiento*”, la producción del texto que se genera por la localización de un tópico (conocimiento conceptual), un género (conocimiento discursivo) y la estimulación de un proceso de activación. El segundo modelo, “transformar el conocimiento”, es más complejo, identificado con un proceso de resolución de problemas; en el que el texto va generándose mediante un proceso interactivo y dialéctico entre espacio-problemas del contenido (conceptual) y retórico. La incorporación de tareas de escritura como estrategia para favorecer el aprendizaje contempla situaciones que parecen contribuir a generar procesos de conocimiento insertándose progresivamente en situaciones de escritura.

Estrategias de aprendizaje, comprensión de la lectura y rendimiento académico:

María Cristina Rinaudo, Antonio González Fernández. Revista: Lectura y Vida (2002)

Este texto es el resultado de una investigación dada desde el programa de investigaciones “*Aprender en la universidad. Calidad del desempeño en tareas complejas*” de la universidad de Córdoba, Argentina, la cual está orientada a las estrategias de aprendizajes. Los participantes de este estudio fueron 98 estudiantes de séptimo a duodécimo grado de escolarización de un colegio público de Argentina, son adolescentes cuyas edades oscilan entre 12 y 17 años con diferente nivel socioeconómico y cuyos padres tienen diferentes niveles de escolaridad. Dentro de esta investigación se desarrollaron distintos instrumentos, como el cuestionario ACRA –Escala de Estrategias de Aprendizaje– (Adquisición de la información, Codificación o almacenamiento, Recuperación o evocación y Apoyo al procesamiento de la información), que consiste en una serie de 119 preguntas divididas en 4 escalas. Además de esta prueba también se realizó una orientada a la comprensión lectora, la cual consta de 50 ítems presentados bajo el formato de opciones múltiples con 4 alternativas.

Bajo la hipótesis de las relaciones existentes entre nivel de escolarización y uso de estrategias de aprendizaje, los análisis de los resultados no permitieron confirmar el supuesto acerca de una asociación entre mayor escolarización y mayor uso de estrategias, ni asociar niveles de escolarización con el uso particular de una clase de estrategias. Tampoco fue posible hallar una tendencia de mayor uso de estrategias de apoyo en correspondencia con mayores niveles de escolarización. Por otro lado tampoco se pudo corroborar las relaciones positivas entre el uso de estrategias de aprendizaje y la prueba de comprensión lectora.

La generación de preguntas y la comprensión lectora: Ana Taboada. Revista: Lectura y vida (2006)

Este texto empieza resaltando la capacidad de curiosidad que poseen los niños y como las preguntas median toda su capacidad imaginativa, y como en múltiples ocasiones la escuela no capitaliza estas habilidades, mucho menos en el campo de la lectura, donde es el docente quien lleva preguntas pre formuladas, y son pocas las veces que se organizan ejercicios de comprensión orientados desde preguntas generadas por los mismos lectores, es por esto que se decide en este artículo desarrollar algunos postulados que destacan el papel que juega en la comprensión que los mismos lectores generen las preguntas sobre el texto.

En primera instancia la autora presenta una investigación realizada por ella en años anteriores, con alumnos de 3 y 4 de primaria, donde se realizaron preguntas en relación a textos expositivos de ciencias naturales, antes de leer el material se les pidió a los niños que hicieran un ensayo entorno a los temas a tratar en la lectura, después de esto los alumnos hojearon los textos y formularon preguntas de lo que deseaban saber sobre esta temática. Los resultados de estos ensayos determinaron que cuando existe un nivel de conocimiento bajo aparece información de manera aislada o en lista y no se explican conceptos ni relaciones, mientras que si el nivel de conocimiento es alto se incluyen relaciones entre los conceptos, y no solo se menciona una lista de palabras.

Desde otra perspectiva la autora pasa a desarrollar la pregunta ¿Qué tipos de preguntas conducen a la comprensión lectora? Y para esto retoma otras de sus investigaciones donde desarrolló una escala que caracteriza las preguntas en tipos y niveles,

que fue diseñada y utilizada con textos expositivos-informativos. En un nivel básico, el nivel 1, las preguntas son simples en su formulación y requieren una respuesta afirmativa o negativa. El nivel 2 incluye preguntas que requieren información sobre conceptos del área de conocimiento respectiva que estén predefinidos dentro del área. Las preguntas del nivel 3, requieren respuestas acerca de un aspecto específico del concepto, es decir, requieren respuestas de orden conceptual a través del uso de algún aspecto específico de un concepto. Las preguntas de nivel 4 contemplan la inclusión de más de un concepto para establecer una red conceptual.

La progresión desde el nivel 1 al nivel 4, está dada por la complejidad de las preguntas, que requieren mayor elaboración de explicaciones conceptuales en las respuestas. Es así como se concluye el texto, y se resalta que para próximas investigaciones se tratará de ampliar el rango de edades y los tipos de texto, así como un mayor desarrollo analítico de los procesos que contribuyen a la comprensión lectora.

Leer y escribir textos expositivos en primer grado: Verónica s. Sánchez Abchi, Guillermina Romanutti y Ana maría Borzone. Lectura y vida (2007)

Este texto desarrolla una experiencia llevada a cabo con un grupo de niños de primer grado de la ciudad de Colonia Caroya, en Argentina, la cual pretende resaltar la importancia de los textos expositivos en los primeros años de la escuela primaria, pues estos tipos de texto se han considerado como “complejos y de difícil comprensión” para los niños ya que no es tan común que ellos interactúen con estos portadores de texto.

La experiencia se desarrolló en tres fases o momentos, el primer momento se denominó “lectura compartida”, el cual consistió en la lectura de un texto expositivo donde se les precisó a los niños la diferencia de estos textos en relación con los textos narrativos, haciendo énfasis en aspectos lingüísticos y discursivos, con el fin de que los niños comenzarán a familiarizarse con los rasgos y la estructura de éstos. El segundo momento “investigación bibliográfica y puesta en común” consistió en un ejercicio de investigación bibliográfica en torno al tema del texto leído en el primer momento (las arañas), para posteriormente poner en común lo encontrado, donde se leía en voz alta y se resaltaba o subrayaba la información más relevante y los datos de interés. Como tercer y último momento se tiene “escritura de texto” donde a partir de toda la información recolectada los niños elaboran sus propios textos de carácter expositivo, que son encarpados y puestos en circulación entre las familias con el objeto de que los textos de los niños se socialicen, y se rescate de esta forma la función social de la escritura.

Dentro de las conclusiones que presenta el texto se destaca la posibilidad de promover no solo la comprensión sino también la producción de textos expositivos en el aula, desde los primeros grados y el hecho de que los niños estén aprendiendo a leer y a escribir no constituye un límite para la exploración de un tipo textual más complejo que la narración. Además el trabajar con temáticas de interés, facilita y estimula el abordaje de la tarea.

1 8 0 3

4.3. Concepciones

La historia se repite: Las concepciones espontáneas sobre el movimiento y la gravedad, Juan Ignacio pozo, Infancia y aprendizaje, 1987

En el amplio campo del conocimiento científico se ha abordado el estudio de las concepciones espontáneas de los estudiantes en diversas áreas, pero entre todas las investigadas, quizá la más estudiada sea la mecánica, estudios sobre las ideas de fuerza y movimiento, gravedad, velocidad, aceleración, entre otras.

Aquí se destaca la indudable relevancia didáctica de estos temas, que están presentes en los currículos, considerando razones metodológicas, como el análisis conceptual, y desde la justificación epistemológica e histórica. Estas investigaciones científicas han tenido gran avance, dados también sus inicios desde la antigüedad. De esta investigación lo que resulta esencial es la perspectiva de concepciones y el impacto que puede generar.

Concepciones de los niños acerca de la zona de desarrollo próximo al aprender a escribir, Montserrat de la Cruz, María Faustina Huarte y Nora Scheuer, Cultura y Educación 2006

Este trabajo estudia la zona de desarrollo próximo desde la perspectiva del estudiante, investigado a partir de sus propias concepciones, con niños y niñas de distintos grados escolares y entornos sociales a través de ayudas ofrecidas a la familia, por parte de la maestra en el momento de escribir, y de que esta labor sea desarrollada como la maestra lo indica. Para este propósito se entrevistó individualmente a 80 alumnos en cuatro grados

escolares, en escuelas públicas de Bariloche, Argentina, haciendo el análisis con el método léxico métrico.

Las respuestas variaban según el nivel académico, las dimensiones de complejidad, internalización de la agencia al aprender y la flexibilidad de las ayudas, relacionados directamente con los avances en la adquisición de la escritura y el desarrollo de la metacognición. Las respuestas dadas también se vieron influenciadas por el nivel social de los estudiantes. Todos los entrevistados valoraron positivamente la ayuda familiar.

Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias, Silvia Lucía Vilanova, María del Mar Mateos y María Basilisa García, 2011

En este escrito se presenta un análisis del contenido y la naturaleza de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, en la Universidad Nacional del Mar del Plata en Argentina, considerando, para su elaboración categorías como: “Concepciones sobre el aprendizaje” e “índice de consistencia, teniendo en cuenta teorías implícitas y el diseño ex post facto prospectivo. Para la recolección de datos se planteó un cuestionario de dilemas, a partir del cual se desarrolló con 100 personas. Los resultados arrojaron que los maestros tienen concepciones en las que predomina la teoría constructivista del aprendizaje, en cuanto a cómo se aprende y qué se aprende, mientras en el aspecto de la evaluación y cómo se hace, predomina la teoría interpretativa.

Como se puede analizar en esta revisión de artículos, se evidencia la diversidad temática, sin embargo, la comprensión lectora se mantiene como un denominador común;

algunos textos de acuerdo a su incidencia y posible aporte al proyecto será retomado más adelante en el Marco Conceptual.

Para concluir este apartado, es importante insistir en la vigencia de la temática relacionada con la comprensión lectora, pues preocupa a muchos investigadores, que ven la necesidad de intervenirla y cualificarla, muestra también el éxito de métodos novedosos y llamativos, la puesta en marcha de experiencias alternativas y su empleo en diversos ámbitos educativos y de diferentes contextos, entre otros. A partir de los resultados y recomendaciones, que se han realizado con respecto a temática de la comprensión lectora y las concepciones sobre la misma, contribuyen a validar la pertinencia de la presente investigación, buscando concordancia con el problema y los propósitos trazados.

5.0. Marco Teórico

Este apartado se realiza con la intención de generar un sustento conceptual sobre el que se orienta el proyecto de investigación. Para su elaboración es fundamental la recolección de datos realizada en el estado del arte. Teniendo en cuenta el problema que lo constituye, se generaron los siguientes capítulos, con el propósito de dar un orden lógico a las temáticas que se convocan para su posterior desarrollo.

5.1. Lectura y sociedad

A la pregunta ¿qué es leer? Hurtado, Serna & Sierra (2001) proponen que “Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el

contexto y el lector.” (p.3.) En donde el significado no está solo en el texto, en el contexto o en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión.

Por su parte Bernabéu (2003) describe a la lectura como un proceso complejo, en el que intervienen y confluyen capacidades y actividades muy diversas, y manifiesta que “leer en el sentido más amplio es mucho más que la manera de descodificar grafema-fonema, puesto que es todo un proceso activo de construcción de significados producto de la interacción texto-lector.”(p.1) es entonces como leer va más allá de reconocer las palabras que contiene el texto, leer es comprender, interpretar, y poder dar las propias opiniones como valoraciones y juicios frente a eso que se lee.

Un punto de vista complementario en relación a la lectura lo expresa Cassany (2004) quien considera que leer no es una destreza cognitiva independiente de personas y contextos, sino una herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz. No se leen textos ni se comprende significados neutros; Se leen discursos del entorno y comprende datos que permiten interactuar y modificar nuestra vida.

Otra definición la plantea Gutiérrez (2008) quien considera que la lectura debe ser comprendida desde tres niveles: el gramatical, el psicológico y el social, ya que la lectura, más que un asunto mental, es un proceso social en el que toda decodificación e intento de comprensión está determinada histórica y socialmente. Este autor define la lectura como: “un proceso de luchas y tensiones entre significados y sentidos circulantes socialmente, dentro del cual el ejercicio lector es una práctica emergente constituida históricamente, cambiante y en la que los significados y los sujetos se van configurando mutuamente.”

(Gutiérrez, 2008, p.7) Es así como al hablar de lectura será necesario localizar el contexto histórico, en palabras de Gutiérrez “deberá describirse el ecosistema comunicativo en el cual esa práctica opera.” (2008, p.7). Es por esto que para comprender cómo se despliega la lectura en la sociedad actual, se debe entender la profunda relación entre las tecnologías y el desarrollo de las formas en que los sujetos y las sociedades están supliendo sus necesidades de producir información.

Ahondando un poco más en este aspecto Gutiérrez (2008) señala que la lectura ha avanzado en relación a su sentido más tradicional por el amplio flujo de información que pulula en la sociedad, donde ya no es suficiente la lectura alfabética, se leen otros lenguajes, códigos, y sistemas simbólicos que también son vehículo y soporte de pensamiento, esta época requiere de nuevos lectores, que puedan sobrevivir en un mundo informativo se requiere un lector “multiforme que aplica habilidades diversas en el marco de las variadas ofertas informativas, para suplir su necesidad de estar informado como mecanismo para orientarse en el presente” (Gutiérrez, 2008, p.15), además independientemente de la época o el sentido de la lectura ésta debe generar en los lectores una autocomprensión, generar alguna perspectiva sobre sí mismo y sobre el contexto en el que habita, las nuevas tecnologías permiten nuevas formas de interacción y con ella una escritura que no se instala en la escolaridad, que posee su propia pragmática, es por esto que se requiere una lectura multimodal y con multiplicidad de códigos.

Dentro de este orden de ideas Cerrillo (2005) considera que leer es una actividad cognitiva y comprensiva compleja, en la que intervienen el pensamiento y la memoria, así como los conocimientos previos del lector. Dicho autor, destaca que existen varios tipos de lectura pero resalta dos en especial, *la lectura voluntaria* que es aquella que no tiene

ninguna finalidad más allá de ella misma y *la lectura obligatoria* son las lecturas escolares, que hay que aceptarlas y realizarlas, es así como se propone que la escuela está en el deber de hacer dialogar estos dos tipos de lectura, es decir, que la selección de esas lecturas obligatorias, se haga de tal modo que se pueda producir una relación de empatía entre el lector y el libro obligado. Además de esto el autor resalta que si bien esta es la tarea de la escuela, la tarea de la familia es formar hábitos en la lectura voluntaria y afirma que: “Lo más eficaz para que un niño lea es, probablemente, que vea leer.” (Cerrillo, 2005, p. 57)

Cerrillo (2005) plantea que en la época actual, donde las nuevas tecnologías se posicionan cada vez más en la sociedad, exige de unos nuevos lectores, que se interesen por el conocer y que dejen de lado la lectura instrumental, para esto se requiere que las instituciones promuevan una lectura activa, libre y crítica apoyada en intervenciones duraderas que atiendan a la promoción social de la lectura con actividades que trasciendan tanto en ámbito familiar como estatal. Es así como este autor plantea que ahora más que nunca es necesario formar un ciudadano lector, lector competente y crítico, capaz de leer diferentes tipos de textos y de discriminar la abundante información que se le ofrece a diario en distintos soportes.

Para construir el camino hacia la lectura por el conocimiento son necesarias dos condiciones, según Cerrillo (2005):

La primera es que a los nuevos lectores no les contemos historias aburridas, que no les imponemos las lecturas, que no frenemos sus motivaciones lectoras y que no les coartemos su capacidad para creer en cosas increíbles y la segunda es generar una buena convivencia de las lecturas escolares y de las lecturas voluntarias, solo en la suma de las

experiencias que se derivan de ambas lecturas ayudará a la formación del espíritu crítico del nuevo lector. (p. 60)

Bernabéu (2003) por su parte propone algo similar, en cuanto a la convivencia de la lectura con los nuevos medios de comunicación, pero manifiesta que no se debe centrar el discurso en lamentaciones y batallas perdidas ante la televisión, las computadoras o los videojuegos, sino por el contrario creer en una educación que permita encontrar el camino de trabajo con la lectura, en miras de un desarrollo creativo de la cultura del país y la vida de los ciudadanos.

En este sentido, se puede considerar la lectura como el elemento principal dentro de un posible cambio de la sociedad, pues es una herramienta que permite alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personal, y participar en la sociedad. De este modo Yepes (2000) destaca la importancia de promover la lectura y menciona que: “La promoción de la lectura es una macroacción con la cual un país, una comunidad, una institución o un individuo contribuyen a formar una sociedad lectora.” (p. 2) este autor determina que dirigir acciones para que los sujetos se acerquen a la lectura, va a permitir que esta se constituya como una herramienta indispensable en el ejercicio pleno de la condición vital y civil.

En lo concerniente a la promoción de la lectura, Castrillón (2001) destaca que en las últimas décadas se han realizado amplios esfuerzos por mejorar la formación de lectores y ampliar las posibilidades de acceso a la cultura escrita en buena parte de las regiones del país, esfuerzos dados tanto en el sector público como en el privado, pero a pesar de esto se tiene la desazón de que poco se ha logrado avanzar en este aspecto. Este autor propone, que dicha situación se debe en primera instancia a que la promoción que se ha hecho de la

lectura, la hace concebir como algo imprescindible, como un lujo de elites, una lectura “recreativa” y por tanto superflua. La segunda razón que da es que todos estos proyectos han dado la espalda a la escuela y a la educación y manifiesta que:

Lo único que desearía plantear es la urgencia de que los gobiernos de nuestros países tomen la decisión de invertir sus más importantes esfuerzos en mejorar la calidad de la educación ofreciendo soluciones de fondo y de que inscribamos nuestros proyectos de lectura en este objetivo. (Castrillón, 2001, p.3)

Desarrollando un poco más este aspecto Castrillón (2001) resalta que la educación debe permitir la reflexión, el autoconocimiento, el conocimiento y la aceptación del otro, se necesita una educación que coloque al ser humano en el centro de las preocupaciones, y que lo trate como sujeto, y en todo esto la lectura y la escritura tendrán que ser protagonistas. La promoción de la lectura debe instaurarse en una dimensión política, donde sea percibida por los sujetos como un instrumento necesario para mejorar sus condiciones de vida, es en lo político que se vuelve vigente la lectura. Por otra parte resalta esta autora que tampoco puede atribuírsele a la lectura un poder absoluto, ya que: “La lectura no es buena ni mala en sí misma. Tener acceso a la lectura no garantiza de manera absoluta la democracia, pero no tenerlo definitivamente sí la impide o por lo menos la retarda.” (Castrillón, 2001, p. 5.)

Es así pues como los proyectos de lectura deben ir acompañados de acciones que demuestren que la lectura no es solo un adorno o un pasatiempo, sino un instrumento útil para la transformación social, que la literatura tiene un profundo sentido y valor.

Con respecto a este tema Pérez (2004) menciona que una sociedad con débiles niveles de lectura y escritura produce las condiciones para una débil democracia, es por esto que leer y escribir deben convertirse en asuntos de alta prioridad, como posibilidades

de pensar la democracia y la participación amplia y efectiva de los ciudadanos en ella; pero esta no es una tarea que le compete solo a la escuela, pues la escuela no puede suplir las fallas de la sociedad. Pérez (2004) propone entonces partir de la concepción de la lectura y la escritura como prácticas culturales, esto conlleva a trascender un poco el concepto de alfabetización y ampliar las competencias en lectura y escritura, y manifiesta que:

El dominio de competencias básicas no garantiza que formemos lectores, en el sentido socio-cultural del término. O al menos, tendríamos que decir que una educación que pone como fin el desarrollo de competencias básicas no puede esperar construir las condiciones para formar ciudadanos que a través de, y en, la escritura y la lectura ejerzan la ciudadanía.” (Pérez, 2004, p. 10)

Esto demanda un reto para los docentes que deben contar con una posición pedagógica y didáctica configurada desde una concepción sobre el papel de la lectura y la escritura, además un reto para el gobierno, de generar una política sobre el sentido de la lectura y la escritura como prácticas culturales y como condiciones del funcionamiento de la democracia. Pérez (2004) destaca que es importante formar estudiantes que entiendan que la lectura y la escritura no solo es una prioridad escolar, sino ante todo es social y cultural, si se logra esto, se tendrá como resultado sujetos alfabetizados en condiciones de participar en una democracia.

Con este pensamiento sobre la utilidad de la lectura para la vida de las personas coincide Colmenárez (2008) quien estima que la lectura tiene que ser una actividad significativa en la vida de las personas, se debe ver en ella un instrumento para mejorar su educación y la comprensión de pensamientos y opiniones distintas a las propias, valor esencial de la democracia. La autora afirma que si la lectura cumple con esa función se

convierte en una actividad generadora de hombres libres, capaces de convivir en sociedades democráticas, beneficiarse de ella y engrandecerla.

En esta misma línea de la lectura como elemento importante dentro de la democracia Carrillo y Leyva (2006) mencionan que la lectura además de mejorar los índices educativos, puede verse como la raíz de un desarrollo superior de una nueva cultura cívica y que ésta sirva a su vez de puente para darle tránsito a distintas expresiones intelectuales, civiles, culturales y de cultura política dentro del proceso democratizador de un país. Es por esto que estos autores le apuestan a la promoción de la lectura enmarcada en un diagnóstico nacional, que medie entre la clase política empresarial y la sociedad civil que busca elevar la calidad de su estilo de vida. Carrillo y Leyva destacan que la promoción de la lectura no debe centrarse en buscar el placer de esta, sino en reconocer que el acto de leer nos hace seres inconformes y agregan que: “La literatura y la lectura en general nos alejan del dominio de la placidez y la inocencia. Nos llevan al conflicto de la decisión, de la elección o de la duda abierta, sin más respuesta que la incertidumbre.” (Carrillo y Leyva, 2006, p.9)

Como hemos visto hasta ahora la lectura más allá de ser un elemento que le compete al ámbito educativo, es un medio que permite transformar las dinámicas de una sociedad, preservar y promover su identidad; trasciende a la escuela y se inserta en lo político, democrático y civil. La lectura nos convoca a un cambio de perspectiva, a poner en duda los supuestos, así como lo manifiesta Carrillo y Leyva: “La palabra escrita nos conduce a ser renuentes a las formas dadas por definición, a interrogar sobre las causas y las razones

de los hechos.” (2006, p.8) La lectura nos brinda los insumos necesarios para repensar lo pensado, tomar posturas y actuar frente a ello.

5.2 Comprensión lectora

En este capítulo es fundamental para caracterizar la comprensión lectora, para lograrlo se da inicio con su definición, enmarcada como:

Proceso interactivo en el que el lector construye una representación organizada del contenido del texto, relacionando la información del mismo con esquemas relativos al conocimiento previo, al específico del tema, y así el lector adopte una conciencia de pensamiento para adoptar estrategias de organizar y estructurar la información generando aprendizaje a partir del texto. (Lerner, 1984).

Según Dubois (1991), citada por Quintana (s.f) La comprensión se considera compuesta de diversos subniveles: la comprensión o habilidad para comprender explícitamente lo dicho en el texto, la inferencia o habilidad para comprender lo que está implícito y la lectura crítica o habilidad para evaluar la calidad de texto, las ideas y el propósito del autor. (p.1) La comprensión es un proceso que requiere algunos elementos que contribuyen a su generación. En cuanto a la capacidad crítica mencionada por el autor, contribuye a la elaboración del proceso comprensivo y además permite tomar una posición crítica ampliando así, la capacidad argumentativa.

Estos conceptos, dejan puntualizados algunos esquemas que contribuyen al proceso de la comprensión del contenido de un texto, así como la importancia de la conciencia sobre ello. También Montenegro y Haché (1997) lo definen como una: “Reconstrucción de

significado a partir de pistas, logrado con operaciones mentales, proceso dinámico, establecimiento de conexiones entre información, estructura cognitiva y la nueva información”. (p. 45). Se dibuja un posible orden dado para el logro de la comprensión, partir de algunos enlaces, entre ese saber que el lector posee, su capacidad de asimilación y la acomodación cognitiva realizada luego de la lectura de un nuevo texto.

Considerando el texto, más aún, desde lo que éste genere en el lector, pues su forma de composición, su cuerpo textual, y perspicacia escritural, puede determinar la generación de la motivación, para tal fin, Hernández, Mockus, Granes y otros (1987) plantean que la relación con el texto no puede ser sólo una relación fría de interpretación o de utilización pragmática; quien realmente se apropia de la cultura escrita es quien aprende a reconocer que la relación con el texto es emoción y es descubrimiento.

A propósito de esa lectura, como elemento que tiene el objetivo de ayudar a movilizar al estudiante hacia la comprensión y al aprendizaje, se debe tener en cuenta que el sentido de la lectura es la comprensión, y no la velocidad con que se realice, es necesario ubicar las ideas en el texto y su relación para poder construir la macroestructura del mismo, es decir, el significado global, lo cual implica un proceso de jerarquización de la información. En esta misma dirección es importante considerar la superestructura textual, la cual da cuenta la forma como está organizado el texto. (Hurtado, Serna & Sierra, 2002).

Si se considera que la lectura constituye un proceso activo de reconstrucción del significado del lenguaje representado por símbolos gráficos (Brooks, 1970), el problema de la evaluación de la comprensión lectora debe plantearse como función del nivel de habilidad lectora del sujeto y su relación con el grado de complejidad del material. (Condemarín, 2002). Por ejemplo, el lector logra comprender un texto cuando es capaz de

encontrar en su archivo mental (en su memoria) la configuración de esquemas que le permiten explicar el texto en forma adecuada. Cuando una persona lee sobre un museo o ve imágenes, fotos o lo visita, va agregando cada una de estas experiencias a su esquema de lo que es un museo. Algo que no puede hacer quien no tiene dichas experiencias. (Quintana, s.f, p.3)

Pero, no es novedad encontrar unos patrones propios en la estructuración de la evaluación en comprensión. En palabras de Castells, Miras y Solé (2000, p. 17) en la mayoría de los casos son típicas preguntas de comprensión con fuerte acento en el producto de la lectura realizada y la nula presencia de tareas que permitan evaluar estrategias vinculadas a la preparación y al proceso de lectura.

Uno de los aspectos que se precisó anteriormente fueron los patrones. Uno de ellos bien podría ser la presencia hegemónica de lectura de tipo literal, comprensión localizada del texto, tal como lo caracteriza Pérez (SF), tomando como sustento la evaluación de impacto realizada por el MEN, y en evaluaciones anteriores del SNP (Sistema Nacional de Pruebas), se plantea la siguiente estructura de niveles de logro, la cual explora la posibilidad de efectuar una lectura de la superficie del texto, entendida como la realización de una comprensión local de sus componentes. En este nivel se indagan tres procesos básicos:

1. El reconocimiento de sujetos, eventos u objetos, mencionados en el texto.
2. La paráfrasis, entendida como la traducción del significado de una palabra o frase empleando sinónimos o frases distintas sin que se altere el significado literal.
3. La identificación de relaciones entre los componentes de un párrafo o dentro de una oración. (Pérez, S.F, p. 3.)

Este es un aspecto fundamental y evidente que puede determinar la comprensión de una lectura, como ya se nombró, de índole locativo. Se puede considerar como necesaria su presencia, más no como el único insumo con el que se cuenta. Para tal efecto se deben reconocer los factores que influyen en dicha comprensión, volviendo a Hurtado, Serna & Sierra (2002) Se plantea al respecto, que hay factores determinantes en la comprensión lectora, como por ejemplo el lector, contemplando además algunos de los componentes como el muestreo, la predicción, la inferencia, los propósitos, el conocimiento previo, el desarrollo cognitivo, situación emocional y el componente lingüístico. A propósito, Cassany (1993) le asigna *al texto* los siguientes componentes: Adecuación, coherencia, cohesión y la corrección, así mismo se destacan tres tipos de textos; Descriptivos, narrativos y expositivos, y el último factor es el *contexto*, haciendo alusión al textual, extratextual y psicológico.

Para dar vía a esos otros aspectos que contribuyen a pensar, reflexionar y hacer consciente la comprensión como un fenómeno de alto impacto en el proceso educativo, en el cual se involucran varios actores y procesos, se ahondará en la inferencia, algunos postulados acerca de ella y el componente crítico con ciertas precisiones a tener en cuenta.

A propósito de la lectura Inferencia

Para entender el término “inferencia” Cisneros, Olave & Rojas (2010) presentan un recorrido histórico en el cual destacan que este es un concepto muy amplio, pues ha sido definido desde varias perspectivas científicas; es un término que ha logrado ganar popularidad a partir del siglo XX donde el interés en el estudio de las inferencias y su papel

en la comprensión lectora se ve reflejado en gran número de investigaciones. Estos autores retoman la conceptualización que León (2003) realiza sobre inferencia, definida como “cualquier información que se extrae del texto y que no está explícitamente expresada en él, además de ser representaciones mentales que el lector construye, al tratar de comprender el mensaje leído.” (Cisneros et al, 2010. P. 14). En este sentido la inferencia implica un ejercicio mental en el cual el lector reorganiza la información presentada en el texto, consiguiendo integrarla dentro de una estructura global, construyendo de esta manera la coherencia textual que le permite leerlo como un todo y no como la suma de sus partes.

La capacidad de generar inferencias se relaciona con elementos tanto internos como externos al lector, en este sentido Flórez y Gil (2011) manifiestan que: “Una inferencia es una conclusión que se da a partir de la unión de las pautas lingüísticas, las experiencias en el contacto con la cultura y los sucesos que ofrece el mundo.” (p.6.). En esta medida el proceso de inferencia depende de que el sujeto posea los saberes previos necesarios y relacionados con la información que le aporta el texto, esto es lo que ocasiona que algunos textos posibiliten mayor o menor desarrollo de inferencias.

En este orden de ideas Pérez (S.F) apoya la exploración sobre la posibilidad de realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o establecer conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos. En el proceso de inferir información también se ponen en juego los saberes con que cuenta el lector, así como la posibilidad de identificar el tipo de texto. Para realizar la inferencia es necesario comprender el significado de una oración en relación con el significado de la totalidad del

texto, pues se requiere identificar el problema definido en el primer párrafo y las causas planteadas en el segundo.

Por su parte, Cassany (2004) precisa que la lectura es entonces comprender y, más en concreto, elaborar los significados que no se mencionan explícitamente en el escrito, a los que denomina inferencias. Dichos significados los construye el lector en su mente a partir de los estímulos del texto y de su conocimiento previo.

Jurado (2000) presenta una analogía entre el juego y la lectura, cuando manifiesta que saber identificar los valores y las combinaciones es saber leer el desarrollo del juego, es saber moverse en el código propio de ese juego. Esto mismo es propio del acto de leer como experiencia que presupone reconocer unidades de base (enunciados lingüísticos), así como hacer inferencias a partir de aquellas unidades, establecer asociaciones semánticas y conjeturar.

En la intención de clasificar las inferencias, existe una extensa bibliografía que aborda la cuestión desde diferentes criterios, estas varían según los autores y teorías. León (2003) (citado por Cassany, 2006) presenta la siguiente:

- Inferencia lógica/pragmática. Se basa en razonamientos formales y tiene un grado de certeza absoluto.
- Inferencia de coherencia local/global. Distinguimos la inferencia que construye la coherencia local de un fragmento breve de la de elaborar la coherencia global.
- Inferencia automática/estratégica o elaborativa. La primera se genera en poco tiempo, consume escasos recursos cognitivos, es más fuerte y es inconsciente. La segunda requiere más tiempo, más recursos cognitivos, es más débil y es consciente.

- Inferencia retroactiva o explicativa/preactiva, predictiva o proyectiva. La primera busca un dato en el texto precedente mientras que la segunda sugiere ideas para el futuro.

Moreno-Campos (2007) (citado por Cisneros et al, 2010) analiza los criterios que presenta León y encuentra coincidencia en una clasificación básica sobre dos criterios:

- Inferencias activadas por informaciones explícitas del texto que plantean algún tipo de elipsis (inferencias puente), o inferencias activadas recurriendo a información extratextual y conocimiento del mundo (inferencias elaborativas).
- Inferencias elaborativas que explican significados previos (explicativas, hacia atrás) o inferencias elaborativas que predicen significados nuevos (prospectivas, hacia delante).

De igual forma Cisneros, Olave & Rojas (2010) destacan que desde una lógica formal, la clasificación más clásica consiste en separar las inferencias válidas de las inválidas, de acuerdo con las reglas lógicas de la deducción. En esta clasificación se evalúa si el tránsito de las premisas a la conclusión se ajusta al criterio de implicación u obligatoriedad de la conclusión.

Así mismo Flórez y Gil (2011) resaltan que la inferencia debe ser analizada en diferentes niveles, correspondientes a los distintos procesamientos que realiza el lector, dichos niveles son:

- Nivel Referencial: nivel de la cohesión lingüística, explicita la relación que se establece entre diferentes términos lingüísticos.

- Nivel Puente: son automáticas, obligatorias o necesarias, manejan un nivel proposicional básico, se basan en el texto.
- Nivel Elaborativo: no son automáticas, necesitan de una suposición en donde no se tienen explícitos en el texto, sino que todos los eventos se utilizan para sacar una conclusión, se hacen a partir de la información que se decide seleccionar; de esta forma tienen un alto grado de interpretación.

A propósito de la lectura crítica

Se hace complejo hablar de crítica, si antes no se argumenta con base en la autonomía, pues es una de las características óptimas que debe adquirir un buen lector, dado que un resorte esencial para favorecer la autonomía de los estudiantes como lectores es generar situaciones en las cuales cada uno de ellos asuma la responsabilidad de su propia comprensión frente a otros. (Lerner, 2002).

Por su parte Cassany (2004) pone de manifiesto que heredera de la teoría de Freire, la pedagogía crítica extiende y profundiza la reflexión sobre la alfabetización a toda la educación. Propone conceptos importantes como el de “currículum oculto” para referirse a los objetivos y contenidos que transmite la escuela a los alumnos aunque no se hayan formulado explícitamente. El pensamiento crítico busca fortalecer la responsabilidad en las ideas propias, la tolerancia a las de los otros y el intercambio libre de opiniones. Por tanto, una lectura crítica también puede obtener datos y reflexiones para la construcción del

significado, pero además inevitablemente influyen en el lector. Enfatiza Cassany (2004, p: 4) en decir que: “Leemos de modo más crítico si podemos hacer hipótesis”.

Retomando a Pérez (SF), quien hace alusión al nivel crítico-Intertextual / Lectura global del texto, este nivel explora la posibilidad del lector de tomar distancia del contenido del texto y de asumir una posición al respecto. Supone por tanto, la elaboración de un punto de vista. Para realizar una lectura crítica es necesario identificar las intenciones de los textos, los autores o los narradores presentes en éstos. También es necesario reconocer las características del contexto que están implícitas en el contenido del mismo.

Lerner (2002) pregunta: ¿Cómo ayudar al niño a comprender mejor lo que ha comprendido originalmente?, y su respuesta alude a recurrir a la discusión y volver al texto para aclarar dudas y superar los conflictos. Esto lleva a la reflexión de que no es suficiente comprender superficialmente aquello que se lee, sino que es un proceso constante, complejo el cual invita a escudriñarlo para llegar al entendimiento profundo.

Leer es ante todo poner a prueba hipótesis de interpretación, es aventurarse a explorar diversos caminos de búsqueda de sentido. Cuando se enfrenta a un texto, se anticipa posibles interpretaciones y se pone en juego saberes y operaciones de diversa índole: los saberes del lector (su enciclopedia) y los del texto se relacionan para ir construyendo un tejido de significados. El proceso de comprender un texto, en ese acto de producir el sentido, entran en juego diversos saberes y competencias. (Pérez, S.F.)

Un lector eficiente puede seleccionar rápidamente lo que le interesa pero su lectura no será efectiva si no entiende lo que el texto dice o si no reflexiona y evalúa el contenido de la lectura. Un buen lector es eficiente y efectivo. La efectividad en la lectura consiste en

saber leer críticamente. (Argudin & Luna, 1995). Para dicho saber crítico, no sólo en la lectura, sino también a modo integral, es fundamental considerar la eficiencia y la eficacia.

Casany (2003), en su texto: “Aproximaciones a la lectura crítica: Teoría, ejemplos y reflexiones”, deja claridad sobre la vigencia de lo crítico, pues “Es hoy una preocupación caliente y una investigación continuada, si nos fijamos en el contenido de boletines, en las webs institucionales, en las webs de los docentes y en los foros de discusión” (p. 113). Aquí se deja claridad sobre lo emergente que es la adquisición de un sentido crítico y el lugar que ocupa en los medios de información, haciéndolo relevante, en tanto propicia procesos de autonomía y toma de posturas.

A continuación se da a conocer algunos de esos elementos que posibilitan, definen o contribuyen a la generación de un sentido crítico, desde el aspecto holístico. Para este fin, se tomará algunos autores, que pueden contribuir con dicho aspecto.

Empezando por Girox (1988), citado por Cassany (2003) describe algunas características principales del “pensamiento crítico” así:

- a) No entiende el conocimiento como un fin, sino como un medio para problematizar constantemente los hechos; b) Ningún conocimiento carece de interés, normas y valores humanos subyacentes por lo que resulta fundamental poder adoptar diversidad de puntos de vista y desarrollar el pensamiento dialéctico. (p. 114.)

Este listado de aspectos remite a características que propician el pensamiento crítico, la importancia de la capacidad de problematizar, tener una perspectiva de visión panorámica de los acontecimientos, en la cual se contemple todas las posibilidades para la adopción de un sentido crítico.

También, David Klooster (2001) citado por Casany (2003) caracteriza el pensamiento crítico desde cinco rasgos principales:

1) *Es independiente*, el sujeto lo construye a partir de la individualidad. 2) requiere *conocimientos o información*. 3) *Arranca con preguntas o problemas* que interesan al sujeto y que deben resolver. 4) Busca argumentación razonadas, con tesis, argumentos, pruebas, etc. Y 5) Es social, puesto compara, contrasta y comparte las ideas con otros aunque inicialmente sea individual. En conjunto, el pensamiento crítico busca fortalecer la responsabilidad en las ideas propias, la tolerancia a la de los otros y el intercambio libre de ideas (p.117).

En esta caracterización se muestran otros rasgos, de los cuales se puede destacar la individualidad, los intereses personales y la vinculación de estos con lo social, dado que es en el entorno en el cual se pone en juego esa relación interpersonal, así como la aceptación de las posturas de los demás y la interrelación que propicia el aprendizaje por medio de la experiencia.

En cuanto a la postura de Abdulla (1994), citado por Anderson (2000) citados por Casany (2003) especifica las siguientes sub-habilidades de la lectura crítica.

a) Evaluar inferencias deductivas; b) evaluar inferencias inductivas; c) Evaluar la solidez de las generalizaciones; d) reconocer asunciones escondidas; e) identificar desviaciones o deformaciones en las declaraciones; f) reconocer los propósitos del autor y g) Evaluar la fortaleza de los argumentos. (p, 118)

Estos aspectos están centrados más que todo en el sentido evaluativo de la capacidad crítica, desde la inferencia, las generalidades, la identificación de aspectos ocultos, con el propósito de la construcción de la capacidad argumentativa, esto es

fundamental para nutrir la capacidad crítica, tanto desde la escritura como desde enunciados orales, que constituyen una subjetividad anclada a la mezcla de aprendizajes y experiencias.

También resalta Casany (2003) que “Ante el mundo multicultural, globalizado, dinámico y conflictivo en el que vivimos, la única respuesta educativa posible es la necesidad de formar a una ciudadanía autónoma, democrática que tenga habilidades críticas de lectura, escritura, pensamiento” (p. 114). Con este listado de características del mundo actual, se hace necesaria la adopción de facultades que permitan movilizarse a propuestas alternativas, y uno de los medios más potentes es la crítica.

5.3. Las Concepciones y su relación con la comprensión lectora

Este capítulo es nombrado y dedicado a las concepciones, dado que es uno de los aspectos que se plantea en los objetivos de la presente investigación, encaminado específicamente a las concepciones de lectura de los niños y niñas, y sus repercusiones en el proceso de la comprensión, pero para llegar a ello, se hace necesario escudriñar su significado y sentido, y a partir de allí, analizar sus implicaciones en los procesos de enseñanza, aprendizaje, así como las diversas acepciones que se le conocen y pueden aportar al enriquecimiento de este apartado.

Las concepciones pueden ser entendidas como los insumos con que cuentan las personas para recibir nuevos aprendizajes y experiencias que han sido construidas por sus

interacciones propias, y los elementos ofrecidos por el contexto, las cuales pueden validarse, o reconstruirse, según sea el caso, y de las cuales, se desprende la apertura o negación a una nueva experiencia o aprendizaje, y su predisposición para recibirlo, acogerlo y confrontarlo con aquellas creencias previas.

Las concepciones que se tengan sobre determinado asunto pueden ser favorecedores o también pueden obstaculizar diversos procesos, sean estos sencillos o complejos, Así mismo ocurre con los niños y niñas, quienes, según De la Cruz, Huarte, Pozo y Sheuer (2006), van generando concepciones que emplean al anticipar, dar sentido e intervenir en el proceso de identificar las dificultades y buscar soluciones, no sólo se apropian de conocimientos culturales de índole relativamente específicos, sino que también de forma fundamentalmente tácita, desarrollan concepciones sobre cómo se aprenden esos conocimientos.

Si se tiene en cuenta esta definición, la cual permite clarificar que sus efectos van más allá de una simple idea previa, además, su adecuada lectura puede propiciar conocimientos e ir más allá a través de la exploración, la apropiación y la búsqueda de respuestas que se alejen de lo procedimental, y más bien tengan que ver con lo actitudinal, la motivación, la aceptación y la conciencia de aquello que, poco a poco se va aprendiendo, tomando elementos que brinda la cultura, el contexto, sin olvidar la superación de los obstáculos, por medio de la predicción y confrontación de saberes, y llevar a los estudiantes a transitar por las vías de la exploración, el desarrollo y el asombro propio de sus logros y aprendizajes.

Con respecto al proceso de estudio de las concepciones de los niños preescolares y escolares, los autores mencionados anteriormente también hacen alusión al contenido del pensamiento que se pone en juego al anticipar, producir, corregir y releer. Las concepciones de aprendizaje y enseñanza familiar y escolar podrían informar sobre cómo se está mediando las formas en que operan los niños de un contexto y de otro. (De la Cruz, Huarte, Pozo y Sheuer 2006).

Es por ello que es de suma relevancia el cuidado que el maestro y la maestra tengan con esos momentos de encuentro con los otros, con lo otro y con ellos mismos, para lo cual, se debe adecuar unos ambientes de aprendizaje propicios, sobre los cuales trabajar desde la disposición de los objetos, la planeación, hasta el desarrollo de los encuentros, que se tornan pedagógicos en tanto contemplan sentido en su constitución y repercuten en el ser.

Así las cosas, esas características de anticipar, producir, corregir, releer, citadas anteriormente, bien podrían asemejarse al proceso que se desarrolla en los centros educativos, en específico si se considera desde la comprensión lectora, que es uno de los procesos fundamentales que ha sido delegado, principalmente a la escuela. A propósito del asunto, Jurado (2008) comenta lo siguiente:

La lectura ha de asumirse como el acto de comprender e interpretar representaciones, sean de carácter lingüístico o de cualquier otra sustancia de expresión (se leen pinturas, fotografías, gestos, señales, fórmulas, ecuaciones, etc.). Los enunciados que se producen al hablar o al escribir son representaciones del sentido y siempre tienen un origen: lo que se ha leído, o lo que Eco (1981) llama «enciclopedia del lector». (P: 25)

Esto puede reflejarse en los momentos que se comparten en el aula de clase y fuera de ella, por lo cual, se debe estar atento a esas manifestaciones que se reflejan no sólo por la palabra, sino a partir de un gesto, de las expresiones, de los movimientos, de la respuesta que se tiene a partir del encuentro con los otros, con el entorno, puesto que, dicho origen puede remitir a la creación de unas concepciones, que conduzcan a la conciencia preliminar de esa lectura que se hace al mundo y de las herramientas con las que se cuenta para poder hacerlo.

Por tanto, en palabras de Arbeláez (2003), citada por La Madrid (2010), no son sólo un producto, se corresponden con un proceso que ocurre en el contexto de una actividad elaborada, dependen de un sistema subyacente que constituye un marco de significación. Enfatiza que:

En Las concepciones expresadas podemos reconocer muchas acciones, muchos momentos significativos y procesos de construcción mental impactados por vivencias individuales y colectivas que afectan su significado. Toda concepción tiene dos componentes: uno tiene que ver con el qué se concibe y el otro con cómo se concibe. Conforman los marcos de referencia desde los cuales actúa el ser humano, son el prisma a través del cual percibe y el contexto sobre el cual procesa la información. (2010, p. 10,)

Así las cosas, en la estructuración de las concepciones, son de suma relevancia el trascurso, el contexto, los recursos que aportan a su construcción y que desembocan en un resultado. También, debe considerarse para los procesos evaluativos, donde se pueda valorar condiciones que aportan a la construcción de saber, de conocer, de experimentar, y no sólo el enfoque al resultado.

Considerándose además, el valor que tiene la base, dada por el establecimiento de redes comunicativas, su desarrollo, a partir de los demás, de la mirada que se tenga a nivel personal, y como dichos encuentros repercuten en el establecimiento de eso que Arbeláez (2002) nombra como marco referencial, a partir del cual, se puede detonar innumerables efectos, sobre los que no se puede determinar en tanto ocurran, pero realizar un adecuado acompañamiento, para que el efecto sea positivo.

Regresando al enlace entre concepciones y comprensión, es posible recurrir a Taboada (2004), quien rescata un elemento dentro de los componentes cognitivos, siendo el conocimiento previo, el cual tiene un rol preeminente tanto en la comprensión de textos como en la generación de preguntas, y para determinar qué tanta influencia poseen los saberes previos sobre la generación de preguntas. Para lograr hacer uso apropiado de los saberes previos, se pone en juego otros elementos que lo potencian, así como un adecuado proceso de enseñanza/aprendizaje, también el juego puede evidenciarlo, y algunas técnicas artísticas o dinámicas previas, que pueden dar luces sobre esos saberes.

Las concepciones del aprendizaje, se entienden como el conjunto de representaciones de carácter no consciente, que restringen tanto la forma de afrontar, como de interpretar las distintas situaciones de enseñanza aprendizaje que se ponen a disposición del sujeto y sobre las que se generan algunas interacciones pedagógicas, que culminan en la aprehensión del saber.

Con relación al origen de dichas concepciones, Reber 1993, (citado por Vilanova, Mateos y Ramírez 2011) destaca su antigüedad en la filogénesis, asumiendo que se forman

por procesos de aprendizaje asociativo que son comunes a todas las especies, su antigüedad en toda la ontogénesis, es decir, que se desarrollan de manera previa al conocimiento explícito.

El entendimiento de las concepciones sobre el aprendizaje, es presentado como las ideas de carácter intuitivo que poseen los sujetos respecto de los procesos, las condiciones y los resultados involucrados en la enseñanza y el aprendizaje (...) (Guess-Newsome y Lederman, 1995), se sabe que los individuos tienen ideas o creencias sobre lo que es aprender y enseñar, que son independientes de la instrucción formal recibida. (Porlan et al., 1998). Tales ideas operan sobre multiplicidad de temas, pero puntualmente sobre la comprensión lectora también pueden generar marcada influencia en el éxito o fracaso de ese proceso, es interesante girar la mirada a esta asociación de concepciones en comprensión, y hacer el seguimiento de su evolución, y tomarla como insumo clave para propiciar otros aprendizajes.

El aprendizaje ocurre como función natural, así como lo nombra Emilia Ferreiro "Los chicos tienen la mala costumbre de no pedir permiso para empezar a aprender." (2003, p. 11). Es por ello que se debe tener la precaución de ser cuidadoso con todo lo que se haga en el proceso educativo, no sólo los propios del aula, sino todo lo que acontece, pues puede generar un impacto en los niños y niñas, así como la solidificación de unas concepciones, o bien, su confrontación.

Dicho asunto, radica en que no hay que dar por hecho una negación del saber, o por lo menos de una noción, puesto que en el transcurso de sus vidas, han tenido diversas experiencias, que pueden variar en el grado complejidad, propios de sus contextos, sea en su ámbito familiar, social, escolar, entre otros, que les posibilita la generación de cuestiones

y construir posibles respuestas, o generar ideas respecto a las realidades propias que habitan.

Es importante considerar que el propósito, en cuanto a las concepciones es su movilización, sea desde una transformación, cambio, modificación, ajuste o bien, desde su fortalecimiento, afianzamiento, en relación al mundo, y las condiciones propias de este, o también en consideración de las propias aficiones y generación de subjetividades que conversan con otros elementos que circundan la vida de los niños y las niñas.

También es importante considerar que una idea es una representación mental elaborada por cada persona, que podríamos decir, depende de dos elementos: lo que cada uno ha experimentado y su imaginación. Estos aspectos, combinados dan como resultado la generación, de ideas previas, o percepciones ideales sobre determinado tema.

Para explicarlo mejor, Arbeláez (2002) define esta representación como aquella forma material o simbólica de dar cuenta de algo real en su ausencia, están organizadas en estructuras que permiten darle sentido al entorno. De esta manera, es como cada sujeto hace una asociación del contexto, con las estructuras internas propias de su aspecto biológico, cuyo desarrollo depende de las asociaciones que se generen, y así contribuya al desarrollo integral.

Las representaciones sociales son entendidas como un conjunto de conocimientos, provenientes de un diálogo o discurso cultural que cada sociedad adopta como parte de su realidad. Esto dibuja un insumo vital, que conserva cada individuo, así como los vínculos

sociales que genera y como esto se vivifica con el contacto con los otros, así se produce un encuentro y a partir de ello un cambio.

Las labores que desempeñan las representaciones sociales van enfocadas en tres aspectos: la comunicación, la interacción y la integración a los grupos sociales. Una representación social se forma en consideración a las experiencias, creencias, opiniones, informaciones con las que cuenta cada quien y la reserva cultural acumulada en la sociedad a lo largo de su historia, lo que permite la transformación de la representación a través del tiempo y la formulación de interacciones.

Las concepciones, desde el concepto de las Teorías Implícitas, según Pozo, Pérez, Sanz y Limón (1992), son personales y utilizadas para dar un orden y predecir la realidad; esto es dado para que después se genere un contraste con lo que ocurre, produciéndose una reconfiguración de esa estructura de concepciones. Por ejemplo, es común encontrar que en el proceso lector, los niños y niñas relacionan los conceptos con sus saberes previos, o experiencias mismas. En consideración a esa estructura conceptual, se tomó como un sistema de recepción que permite asimilar nuevas informaciones y un instrumento a partir del cual se determinan las conductas y se negocia sus acciones. (Moreno, 2002, p.124).

Según Da Ponte (1999), las concepciones pueden verse como un “substrato conceptual que juega un papel importante en el pensamiento y la acción, proporcionando puntos de vista del mundo y a modo de organizadores de conceptos” (p.2). Esto es fundamental, aplicando para todos los procesos y momentos de la vida, pero si se ubica en

la infancia, es más determinante, pues lo que se genere allí puede perdurar, configurarse o reafirmarse, pero lo cierto es que cimienta las concepciones.

También está la postura de Pozo y Carretero (1987) quienes entienden las concepciones como “(...) construcciones personales del alumno, proceden de su propia actividad intelectual y no son una adquisición que proceda directamente de su medio cultural o educativo, (...) son el producto característico de las actividades de descubrimiento intelectual del alumno”. (p.43) Si bien es cierto que los estudiantes están permeados por un entorno cultural y unas aprehensiones educativas, solo aquellas que repercutan directamente a él, de forma significativa se forman esas concepciones. Respecto a esto, Tonucci (2011) invita a los maestros de escuela a reconocer a las concepciones de los niños y niñas como aliadas fundamentales en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

5.4. Estrategias didácticas

Para comenzar con este apartado es válido en primera instancia aclarar el término “didáctica” el cual proviene del vocablo *didaktiké*, que quiere decir arte de enseñar y con este sentido fue empleada por primera vez, es decir, con el sentido de enseñar. Por su parte La Madriz (2010) en su texto *Discusión reflexiva: entre las concepciones del saber docente, y el proceso de transposición didáctica* define la didáctica como:

El estudio del conjunto de recursos técnicos que tienen por finalidad dirigir el aprendizaje del alumno, con el objeto de llevarlo a alcanzar un estado de madurez que le permita encarar la realidad, de manera consciente, eficiente y responsable, para actuar en ella como ciudadano participante y responsable. (p. 5)

La didáctica entonces es la rama de la pedagogía que se encarga de indagar por métodos y técnicas que permitan optimizar la enseñanza, definiendo modelos para conseguir que los conocimientos lleguen de una forma más eficaz a los educandos.

Delgado y Solano (2009) plantean que los componentes que interactúan en el acto didáctico son: el docente, el alumnado, el contenido o materia, el contexto del aprendizaje y las estrategias, las metodologías o didácticas. Estas autoras determinan que las estrategias didácticas contemplan tanto las estrategias de aprendizaje como las estrategias de enseñanza, y las definen de la siguiente manera:

Las estrategias de aprendizaje consisten en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. Por su parte, las estrategias de enseñanza son todas aquellas ayudas planteadas por el docente, que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información. (Delgado y Solano, 2009, p.9)

Desde otra perspectiva Velazco y Mosquera (s.f) definen el concepto de estrategia didáctica, como un procedimiento organizado, formalizado y orientado para la obtención de una meta claramente establecida, que requiere la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje para la cual el docente elige las técnicas y actividades que puede utilizar a fin de alcanzar los objetivos propuestos y las decisiones que debe tomar de manera consciente y reflexiva.

Existe gran cantidad de estrategias didácticas y con ellas también diversas formas de clasificarlas, es así como Delgado y Solano (2009) proponen la siguiente clasificación:

a. *Estrategias centradas en la individualización de la enseñanza*: Son las técnicas que se adaptan a las necesidades e intereses del estudiante, donde se busca elevar la autonomía y controlar el ritmo de enseñanza.

b. *Estrategias para la enseñanza en grupo, centradas en la presentación de información y la colaboración*: Construcción de conocimiento grupal a partir de información suministrada por el docente, un experto o un estudiante, donde se busca generar reacciones en cada uno de los participantes.

c. *Estrategias centradas en el trabajo colaborativo*: Pretende la construcción de conocimiento en forma grupal empleando estructuras de comunicación de colaboración, se fundamenta en la participación activa de todos los miembros en forma cooperativa y abierta hacia el intercambio de ideas del grupo.

Ahora, entrando más a fondo al tema que nos compete, es decir, las estrategias didácticas encaminadas a lograr una mejor comprensión lectora, Solé (1996) nos ilustra sobre la existencia de algunas estrategias que permiten aprender a partir de los textos; las primeras son las estrategias que permiten dotar de objetivos previos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes, y responde a preguntas como ¿por qué tengo que leer? ¿Para qué voy a leer?, que son preguntas que ayudan a que el lector se ubique activamente ante la lectura y empiece a tomar decisiones.

Por otra parte existen estrategias que permiten elaborar inferencias de distintos tipos, revisar, y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores o fallos en la comprensión. Se elaboran interpretaciones, predicciones, hipótesis y

conclusiones, además permiten comprobar si la comprensión tiene lugar mediante la revisión, recapitulación y la auto-interrogación.

Por último se encuentran las estrategias dirigidas a resumir, sintetizar y extender el conocimiento obtenido mediante la lectura, donde se dirige la atención a lo que resulta importante para la consecución de los objetivos que se persiguen, y se establecen las ideas principales, se realizan síntesis y resúmenes que conduzcan a la transformación del conocimiento.

Estas estrategias según Solé son las responsables de que pueda construirse una interpretación para el texto, para aprender de él, para hacerse consciente de qué se entiende y qué no, para que pueda proceder a solucionar los problemas que eventualmente pueda encontrarse.

Como hemos visto hasta ahora, el docente es quien elige que estrategias implementar conforme a las habilidades de sus estudiantes y los objetivos que se quieran lograr, y la lectura no es indiferente, para esto el docente más allá de ser un lector debe de acompañar a los lectores en su proceso de construcción de significados brindando las estrategias necesarias para establecer una relación más profunda con los textos, es por esto que Hurtado, Serna & Sierra, (2001) en su texto “lectura con sentido” proponen una serie de estrategias que promueven la necesidad de leer,³ y que buscan la formación de una tradición lectora.

En primera instancia se habla acerca de las estrategias de animación que debe ser una tentativa de movilización del pensamiento- y el lenguaje del individuo hacia el

reconocimiento y transformación de la realidad. La persona encargada de realizar dicha estrategia debe considerar tres aspectos: Las estrategias didácticas, la realidad social en la que se da la animación, las condiciones, expectativas, intereses y necesidades de orden cognoscitivo y lingüístico del individuo a quien va dirigida la acción de animación.

Después podrían encontrarse las estrategias de promoción que buscan la promoción de la lectura y la escritura, no sólo por la generación de un gusto, sino también el mejoramiento de los niveles de comprensión.

Además de las estrategias encaminadas a generar hábitos lecto-escriturales en los estudiantes, Hurtado, Serna & Sierra (2001) presentan algunas estrategias para facilitar la comprensión lectora en los niños y las niñas, que se dividen en tres momentos: el antes, el durante y el después de la lectura.

Las estrategias en el *antes* “pretenden focalizar en los niños (as) la atención, despertar su interés, activar el conocimiento previo, movilizar los procesos imaginativos y creativos.” (Hurtado et al, 2001, p. 61), las actividades que se pueden desarrollar en este momento parten del título del texto y sus imágenes, arrojando algunas preguntas en torno al tema o también se puede presentar alguna canción o video alusivo a la temática.

Por su parte las estrategias del *durante* van encaminadas a predecir o anticipar lo que va a suceder en breve, o preguntar lo que se ha comprendido o no hasta el momento, por esto se recomienda hacer pausas en la lectura e invitar al niño a “adivinar” por ejemplo el final del texto, o a comentar que se ha comprendido, con el fin de hacer consciente la comprensión y poder controlarla.

Las estrategias del *después* tienen el propósito central de “habilitar a los niños (as) para que den cuenta de lo que dice el texto y reconstruyan las redes conceptuales que habitan en él.” (Hurtado et al, 2001, p. 62), dentro de estas estrategias se podrían incluir:

- *El recuento y la discusión* que se utilizan para hablar acerca de lo que se comprendió, donde se genera un intercambio de ideas que exige un ejercicio de argumentación, generando un espacio de cooperación intelectual, donde se contrastan las ideas de los demás con las propias, además le permiten al maestro evaluar la comprensión lectora, porque se hace evidente el nivel de apropiación que se hace del significado global y específico del texto.
- *El resumen*, el cual consiste en “construir una síntesis representativa del texto fuente, es decir, que englobe su tesis central.” (Hurtado et al, 2001, p.79)
- *El parafraseo* que consiste en escribir con las propias palabras lo que se comprendió de la lectura, donde la implementación del propio lenguaje permite dar cuenta del nivel de apropiación de lo leído.
- Otras estrategias pueden ser las redes conceptuales, los mapas mentales, las preguntas y las tramas, que no solo se pueden utilizar en el después de la lectura, sino en todas las etapas anteriores.

Por otro lado estos autores destacan de igual forma las estrategias metacognitivas, que consisten en “tomar consciencia del propio proceso de lectura de manera que el lector pueda supervisar y controlar su interacción con el texto, darse cuenta qué partes no comprende y por qué y, además, saber cómo resolver estas dificultades”. (Hurtado et al, 2001, p. 106)

6.0. Metodología

6.1. Tipo de investigación:

Esta investigación se basa en un enfoque Mixto el cual es descrito por Creswell y Plano Clark (2006) como:

Los métodos mixtos son una estrategia de investigación o metodología con la cual el investigador o la investigadora recolecta, analiza y mezcla (integra o conecta) datos cuantitativos y cualitativos en un único estudio o un programa multifases de indagación. (Citado por, Hernández, sf, p. 2)

Esta estrategia de investigación consiste en combinar la metodología cualitativa y la cuantitativa, lo que permite que se lleve a cabo una investigación de campo que se efectúa en el lugar y tiempo en que ocurren los fenómenos objeto de estudio, pero sin olvidar la consulta de documentos como: libros, revistas, periódicos, etc. Lo que ayuda a que posiblemente se obtenga una mejor evidencia y comprensión de los fenómenos y con ello el fortalecimiento de los conocimientos teóricos y prácticos.

6.2. Población y Muestra

La presente investigación se llevó a cabo en el centro educativo Petalitos, ubicado en el municipio de Rionegro, es una institución de carácter privado que atienden a un

aproximado de 250 niños y niñas en los grados comprendidos desde prejardín hasta quinto de primaria, con una jornada horaria única de siete de la mañana a una y media de la tarde.

La muestra que se escogió para llevar a cabo la investigación fue un grupo de quince estudiantes de quinto grado de primaria de los cuales 6 son niños, y 9 son niñas, cuyo rango de edad oscila entre los nueve y doce años, pertenecientes a estratos socioeconómicos tres y cuatro, principalmente de contextos urbanos.

6.3. Técnicas e instrumentos de recolección de la información:

Para recolectar los datos concernientes a las concepciones sobre la comprensión lectora se llevó a cabo la técnica de la entrevista semiestructurada, por medio de un cuestionario elaborado a partir de preguntas abiertas, las cuales fueron: ¿Para ti qué es leer?, ¿Te gusta leer? Sí/No, ¿Por qué?, ¿Con que frecuencia lees?, ¿Qué es para ti la comprensión lectora?, ¿Crees que cuando leemos es importante comprender?, ¿Para qué comprendemos un texto?, ¿Se te presenta alguna dificultad para comprender?

La entrevista se realizó de manera individual, y se aplicó antes y después de las intervenciones didácticas. Las respuestas dadas por los niños fueron analizadas una a una, donde cada pregunta dio paso a distintas categorías, por efecto de la investigación se dio prioridad a un análisis más profundo de solo cuatro de las siete preguntas realizadas, las cuales son: *¿Para ti qué es leer?* Donde emergieron cuatro categorías: leer un libro, comprender, enriquecer la mente y entretenimiento; *¿Te gusta leer? Si/No, ¿Por qué?* Con cinco categorías: para entender, para expresar emociones, para imaginar, para aprender y

para entretener; ¿Qué es para ti la comprensión lectora? Con: opinar, leer libros, responder preguntas, aprender, redactar, Entender; y por último ¿Para qué comprendemos un texto? Con sus categorías: aprender, entretenernos, para hacer tareas y entender.

Por otro lado para evaluar el nivel de comprensión lectora de los textos expositivos en los estudiantes, se utilizó la técnica de preguntas bajo el modelo “SABER” con preguntas de tipo literal, inferencial y críticas. Esta prueba se elaboró a partir del texto “Las guerras mundiales” de la colección de textos de la fundación secretos para contar y constó de 9 preguntas, 3 por cada modo de lectura. La información recolectada de esta técnica se dispuso en una tabla en las que se permite vislumbrar el número de respuestas tanto correctas como incorrectas obtenidas por cada estudiante, esto arrojó una serie de frecuencias y porcentajes, que ayudaron a determinar la cantidad de muestra que se ubicó en la categoría de: tres preguntas correctas, dos preguntas correctas o una pregunta correcta, en cada uno de los modos de lectura.

Acompañado de este modelo “SABER” también se realizó una prueba informal basada en la técnica del recuento escrito, la cual consistió en solicitarles a los estudiantes que escribieran lo que comprendieron de este mismo texto de *las guerras mundiales*. Al igual que en la prueba anterior, se dispuso la información en tablas, organizadas por las categorías que propone Hurtado (2005) en su texto “El recuento, el resumen y las preguntas: Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora”, estas categorías son: no reconstruye ninguna idea del texto; reconstruye todas las ideas del texto, reconstruye ideas de: comienzo, medio o final; reconstruye ideas fragmentadas del texto tomando partes del inicio, el medio y el final; e incurre en la intromisión de esquemas previos no pertinentes a la pregunta.

Así mismo, como mecanismo para registrar el proceso de la práctica y con el fin de enriquecer la investigación, dando respuesta al problema y los objetivos, se elaboró una serie de diarios de campo que son definidos como “un tipo de registro continuo y sistemático, un acopio de apreciaciones, observaciones, sentimientos, opiniones y reacciones sobre la realidad que se desea intervenir.” (Alzate y Sierra, SF, p. 1.). El diario sirve de insumo al docente para reflexionar sobre la práctica y como medio para mejorar ésta a través de una interpretación con argumentos teóricos que apoyan sus comentarios y tratan de encontrar una justificación posible a las situaciones vividas. En total se elaboraron 14 diarios de campo, correspondientes a cada sesión de intervención didáctica; la información que emergió de este instrumento se organizó a través de unas categorías de análisis, constituidas por la predominancia de algunos temas que fueron recurrentes en cada diario, dichas categorías son: saberes previos, lectura crítica, lectura inferencial, comprensión lectora, concepciones de lectura, y trabajo colaborativo.

6.4. Proceso seguido en la experiencia:

La investigación se realizó con el grado quinto por ser un grupo que en su composición se adaptó adecuadamente a lo que se pretendía lograr con el proyecto, esto se justificó, en cuanto que era un grupo relativamente pequeño que propició mayor énfasis y acompañamiento en los procesos, además al ser niños y niñas con edades de entre los nueve y once años, hizo suponer que sus formas de concebir el mundo estaban más definidas y con mayores argumentos, en contraste con niños un poco menores. El proceso se inició con el reconocimiento del grupo, donde se realizaron actividades de presentación,

para crear un ambiente de confianza y así dar paso a la elaboración de la evaluación inicial de los modos de lectura literal, inferencial y crítica, al igual que la entrevista semiestructurada que permitió la evaluación de las concepciones relacionadas con la comprensión lectora.

Para lograr un buen desarrollo de los objetivos propuestos dentro de la investigación, se privilegió el trabajo mediante la metodología por proyectos, que es definido por Ocampo (SF) como: “un medio y una estrategia para posibilitar la construcción del conocimiento por parte de los estudiantes con el acompañamiento del profesor y el apoyo de la comunidad, para el logro de un aprendizaje significativo.” (p.1) Los proyectos desde esta perspectiva garantizaron que se diera en los niños y las niñas un aprendizaje con sentido, pues, al trabajar a partir de temáticas de su interés, y de manera didáctica, permitió acercarse de otro modo al carácter social y comunicativo de la lectura y la escritura, logrando de algún modo movilizar sus concepciones sobre ambos aspectos.

Los proyectos de aula implementados durante el proceso de investigación estuvieron orientados en las siguientes temáticas: *medio ambiente, tecnología, corporeidad y paz*, que fueron elegidos por ser temas de actualidad cercanos a los contextos de los niños y niñas, dichos proyectos se desarrollaron en 14 de las 16 sesiones que estructura el programa *Comprender*, donde las dos sesiones restantes fueron destinadas a la evaluación, una al inicio del programa (evaluación inicial) y otra una vez finalizados todos los proyectos de aula (evaluación final).

Estos encuentros se llevaron a cabo dos veces por semana con una intensidad de Una hora por sesión, dividido este tiempo en tres momentos: *Momento 1*, destinado a actividades orientadas a despertar y reconocer los saberes previos sobre la temática a

abordar; *Momento 2*: donde se desplegó la parte conceptual de la sesión y el *Momento 3*: en el cual se desarrolló actividad de síntesis de la sesión, con la respectiva evaluación del encuentro.

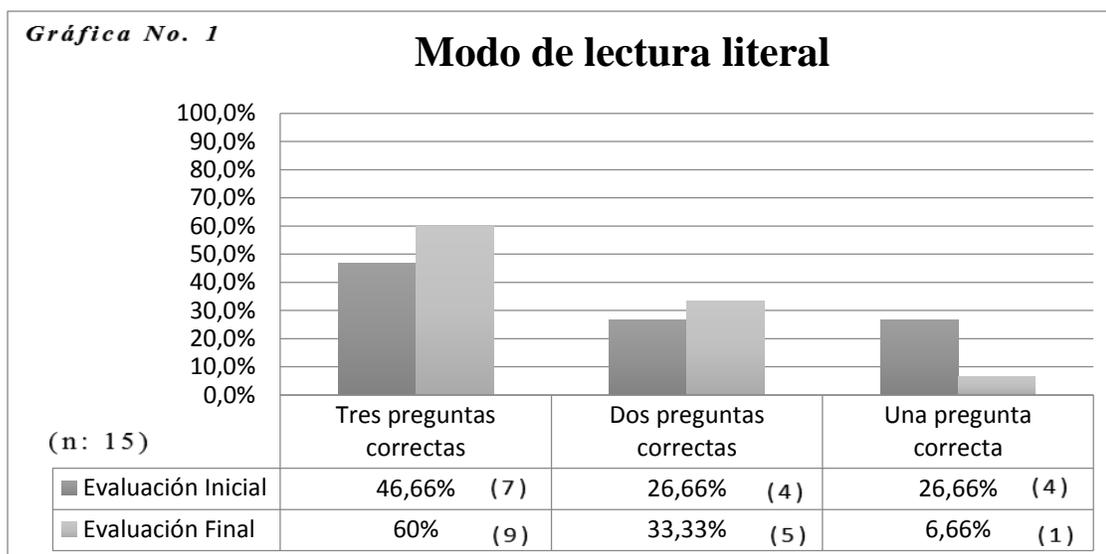
7.0. Análisis e interpretación de datos

En este apartado se realiza un análisis de los resultados hallados, tras la elaboración y ejecución del proyecto de investigación, encaminado a la comprensión lectora y las concepciones entorno a este tema. Para tal fin, se tomó como insumo las gráficas, que contienen datos porcentuales, que permitirán visualizar los resultados de manera más clara. Para dar cuenta de este proceso, se muestra, en primera instancia el análisis de la evaluación de comprensión, tanto desde las preguntas literales, inferenciales y críticas, con sus respectivas descripciones. Así mismo, se tuvo en cuenta el recuento como parte fundamental para dar cuenta de la comprensión.

Seguidamente se presenta el análisis de las entrevistas sobre las concepciones de la comprensión lectora, con gráficas y explicaciones correspondientes a las preguntas: ¿Para ti qué es leer?, ¿Te gusta leer, Sí, no, por qué?, ¿Qué es para ti la comprensión lectora? Y ¿Para qué comprendemos un texto?

Por último se tiene la categorización de los diarios de campo, en donde se presentan unos aspectos claves que dan cuenta de lo ocurrido en los encuentros, con su respectiva descripción.

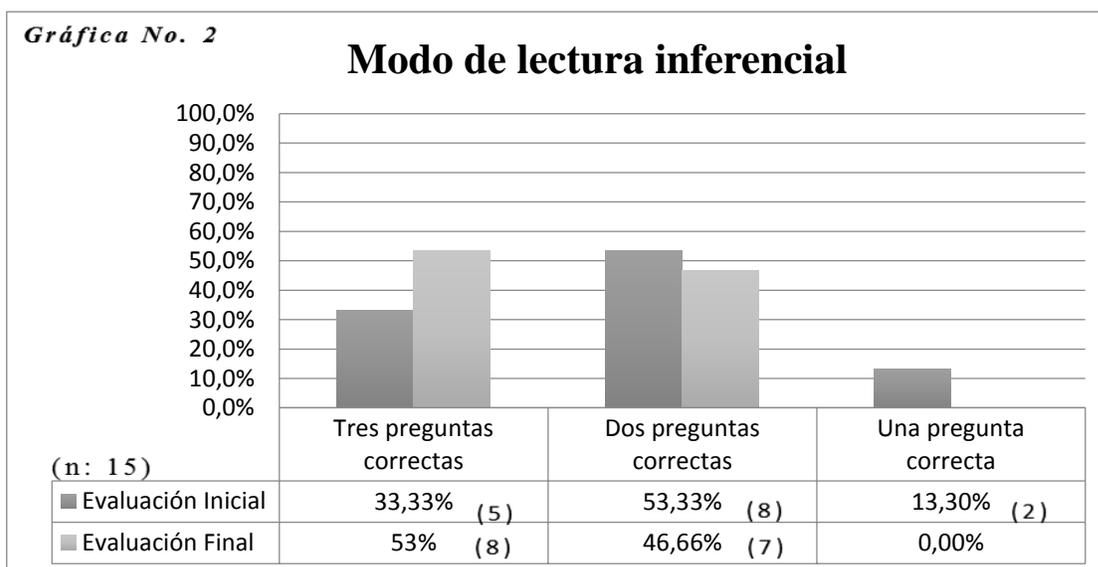
7.1 Análisis de Evaluación de comprensión



La gráfica No.1, da cuenta de los resultados obtenidos por los niños y niñas en la prueba de comprensión lectora, con relación a las preguntas literales, esta tipología de preguntas son de uso frecuente en el aula de clase, por lo cual, previamente a la realización de esta prueba los estudiantes ya estaban familiarizados con ellas, lo que llevó a que, en la evaluación inicial alrededor del 70% de los niños respondieron acertadamente a más de la mitad de las preguntas planteadas.

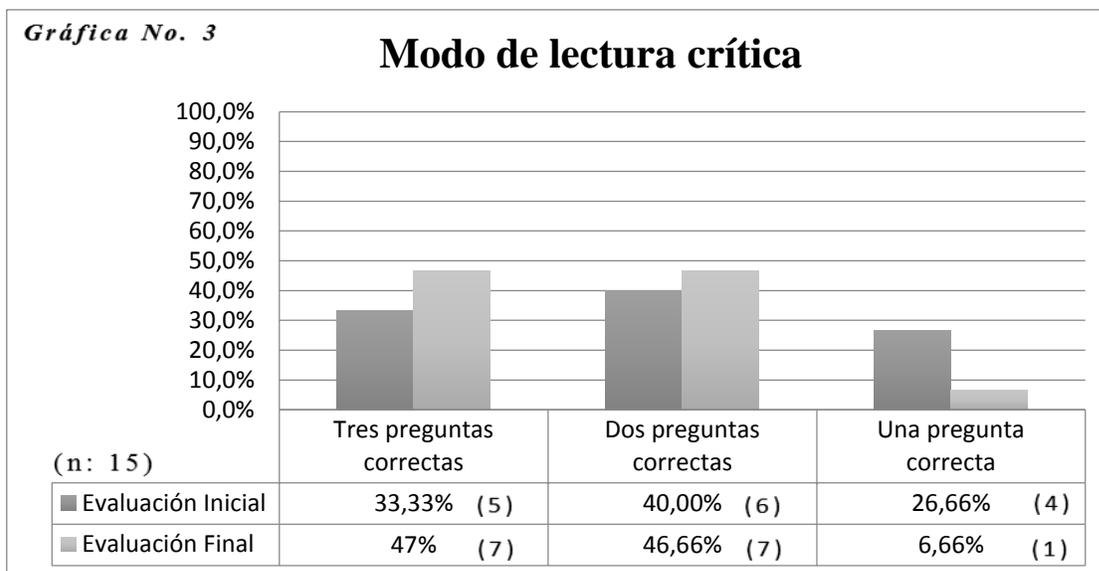
Aunque el énfasis de la investigación no se centra en el modo de lectura literal, pudo evidenciarse un avance con respecto a este asunto durante el proceso, pues en la evaluación final se presentó un aumento en contraste con la prueba inicial, de cerca del 14% de niños que contestaron correctamente a la totalidad de la prueba, y un 13% en los

que contestaron dos preguntas correctas, lo que llevó a que se presentara una reducción del 20% en los casos donde se respondió correctamente una sola pregunta.



En la gráfica No. 2, correspondiente a las preguntas inferenciales, muestra la modificación en el número de respuestas correctas, en la cual, se obtiene un resultado del 33.3% en la prueba inicial, y este resultado cambia por un porcentaje de 53% en la prueba final, mostrando un avance en este aspecto. Este hecho, repercute necesariamente en los siguientes datos.

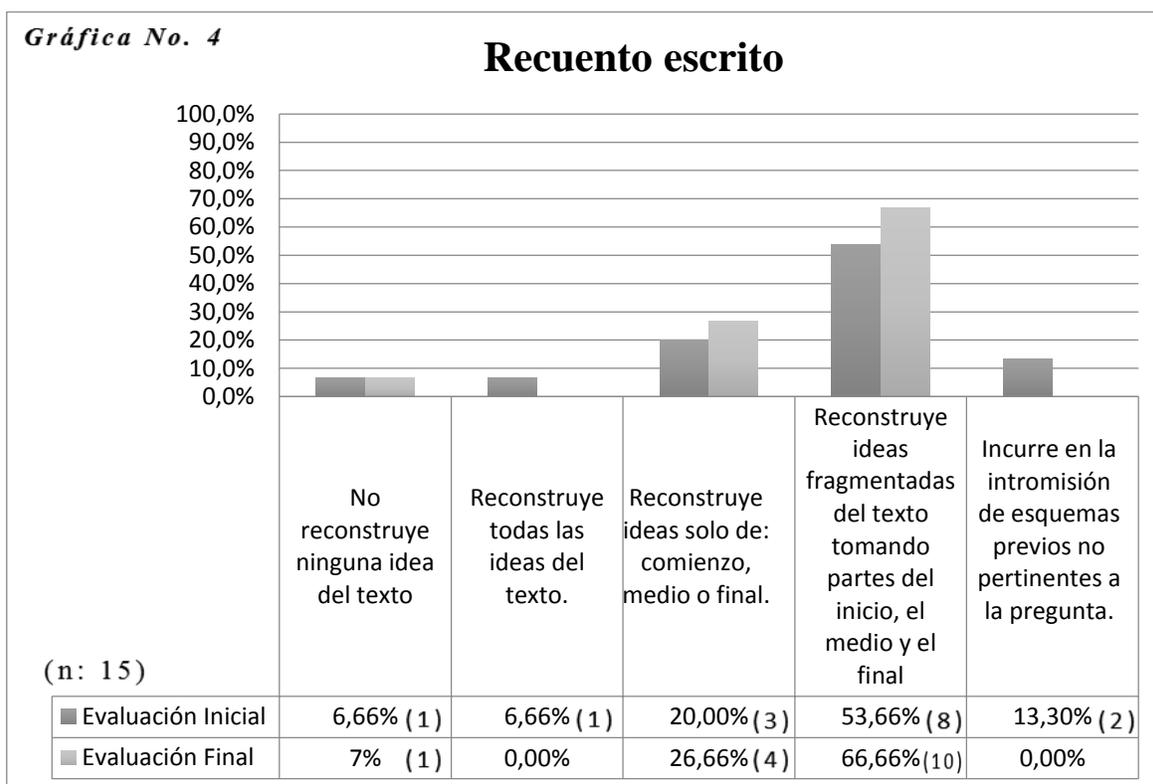
En cuanto a las columnas correspondientes a dos preguntas correctas, se obtuvo un 53.3% en la evaluación inicial, pasando a un 46.6% en la evaluación final. Este aumento porcentual en la prueba final de dos preguntas correctas, y el aumento en las tres correctas, se debe a la reducción de los datos correspondientes a una sola respuesta correcta, que responde a un 13.3% en el inicio para reducirse, en su totalidad en la prueba final.



Como se observa en la gráfica No. 3 en la prueba inicial correspondiente a la lectura crítica predominó el rango de dos preguntas correctas donde un 40.0% de la muestra se situó en esta posición, en un 33.33% se ubican los niños que lograron dar una respuesta acertada a todas las preguntas y en un 26.66% están los estudiantes que solo dieron respuesta a una pregunta.

Durante el proceso es de resaltar que paulatinamente los niños fueron mejorando su capacidad crítica, situación que se ve reflejada en los resultados de la evaluación final, pues de un 33,33% de niños que contestaron correctamente a toda la prueba en el primer momento, se pasó a un 47% siendo esta la categoría que primó en la etapa final, después se encuentra la categoría de dos preguntas correctas que presentó un aumento del 6.66% en

contraste con el primer momento, ambas situaciones propiciaron una reducción del 20% en la tercera categoría donde solo se contestó acertadamente a una pregunta.



En la gráfica No. 4 se puede apreciar los resultados hallados en el apartado de recuento, de la prueba de comprensión lectora, para tal fin se tuvo las siguientes categorías: No reconstruye ninguna idea del texto, reconstruye todas las ideas del texto, reconstruye ideas solo de comienzo, medio o final, reconstruye ideas fragmentadas del texto tomando partes del inicio, el medio y el final y por último incurre en la intromisión de esquemas previos no pertinentes a la pregunta.

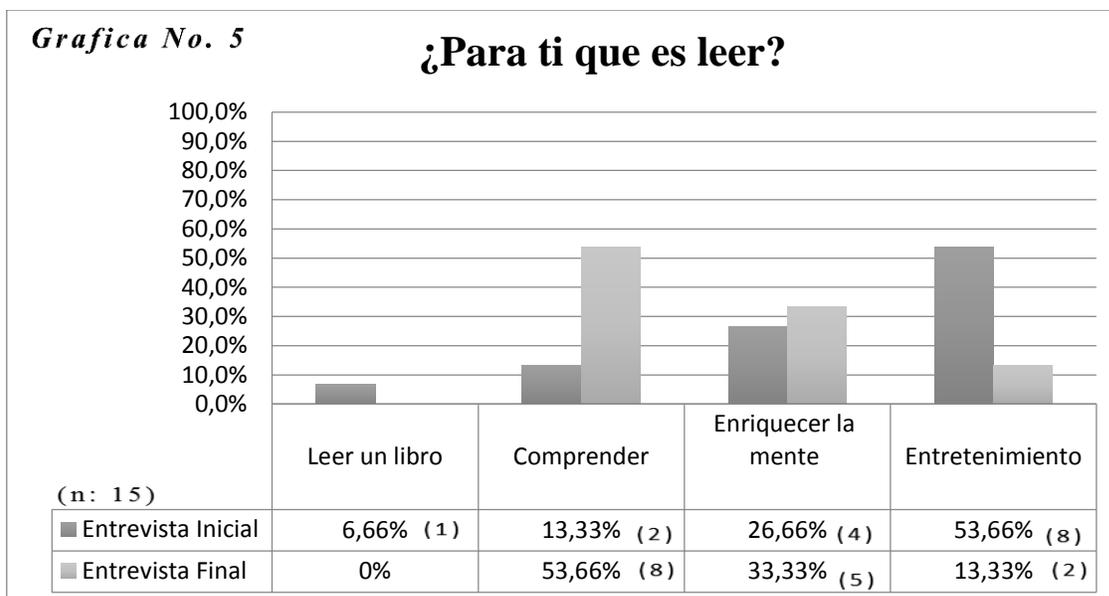
El primer cuadro de análisis remite a la no reconstrucción textual, este dato se sostuvo tanto en la prueba inicial, como en la final, cuyo porcentaje presentado en la gráfica, remite a un sólo estudiante. Para la segunda, sobre la que se sitúa el ideal del recuento, la reconstrucción de todas las ideas del texto, tuvo un descenso, dado que un estudiante había obtenido esta categoría en la prueba inicial, pero para la final no fue así. En cuanto a la reconstrucción de ideas del comienzo, medio o final, aumentó la frecuencia de 20% a 26%, cuyo aumento puede deberse a un proceso de construcción del sentido comprensivo de los textos.

En cuanto a la reconstrucción de ideas fragmentadas del texto, tomando partes del inicio medio y final, presentó un aumento considerable, desde la prueba inicial, con un 53%, hasta la final, con un 66%, lo que indica un avance en el proceso de reconstrucción textual, dado que, aunque no fuese total, en este apartado se evaluó la consideración de diversos aspectos que pueden generar ese recuento. Y el último aspecto, la intromisión de esquemas previos no pertinentes a la pregunta, se redujo en su totalidad para la evaluación final.

7.2 Análisis de entrevistas de concepciones relacionadas con la comprensión lectora

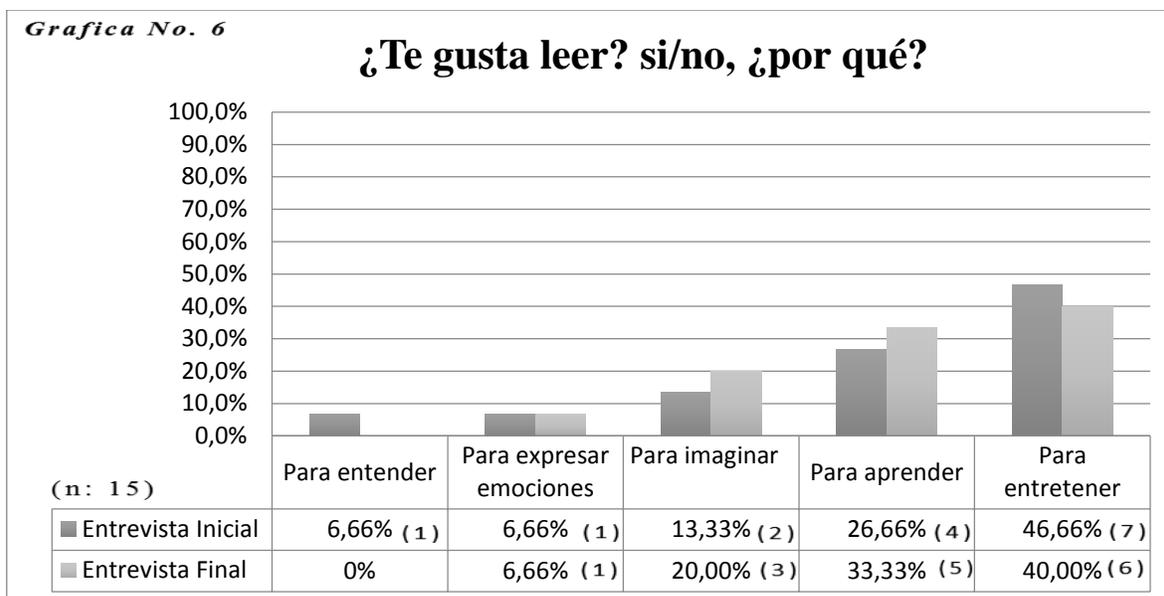
UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Como se observa en la Gráfica No.5, con relación a la pregunta: ¿Para ti qué es leer? en la entrevista inicial el 53,66% de los niños y niñas relacionaron la lectura con una forma de entretenimiento, pero para la entrevista final este número se redujo al 13,33% y se aumentó en las categorías de la lectura como forma de comprender (pasando de 13,33% a 53,66%) y enriquecer la mente (de 26,66% a 33,33%), aquí se ratifica en los niños la comprensión de la función epistémica de la lectura donde más allá de un pasatiempo es un acto que ocupa un lugar clave en el aprendizaje, todas las actividades de lectura y escritura, desde las más elementales y cotidianas hasta las de mayor complejidad, conlleva a la construcción de conocimiento.

Una movilización importante fue la parte de la concepción de la lectura como leer un libro, que de un 6,66% paso a un 0% situación que se debe al énfasis que se hizo en que no solo leemos textos, sino también imágenes, símbolos o señales.

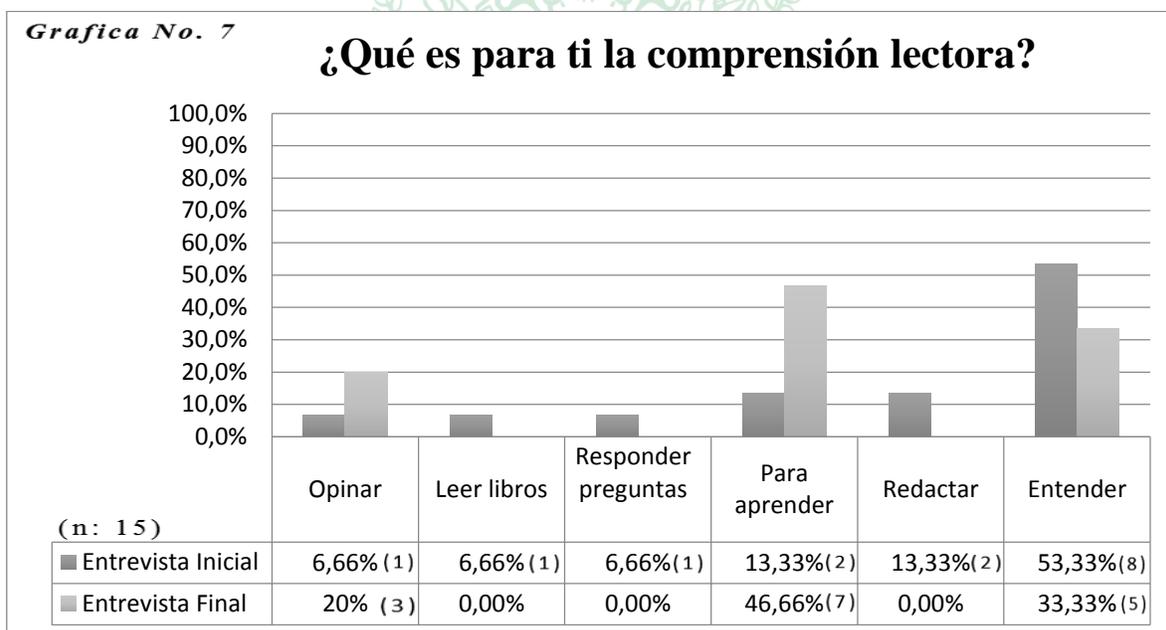


*Es importante tener en cuenta que todos los entrevistados contestaron afirmativamente a esta pregunta.

Esta gráfica da cuenta de la categorización de las respuestas a la pregunta del gusto por la lectura, y su respectiva justificación, siendo la categoría primera entender, que se mantuvo en la prueba inicial con un bajo porcentaje, pero que para la final, ya no fue considerada su pertinencia. La segunda fue nombrada: “Para expresar emociones”, cuyo porcentaje se mantuvo tanto en la inicial como en la final. La tercera fue reservada para la imaginación que significó un aumento de la prueba inicial a la final de un 7%, lo que permite visualizar una movilización, no sólo la lectura desde la función de la comprensión, sino también como aquello que propicia otras capacidades, como lo es la imaginación.

Luego se presenta con la función encaminada al aprendizaje, la cual mostró un significativo avance porcentual de 26% a 33%, generando ese reconocimiento de generación de nuevos saberes. Y como último, y de mayor frecuencia, se encuentra la categoría reservada para el entretenimiento cuyo resultado muestra una leve reducción de

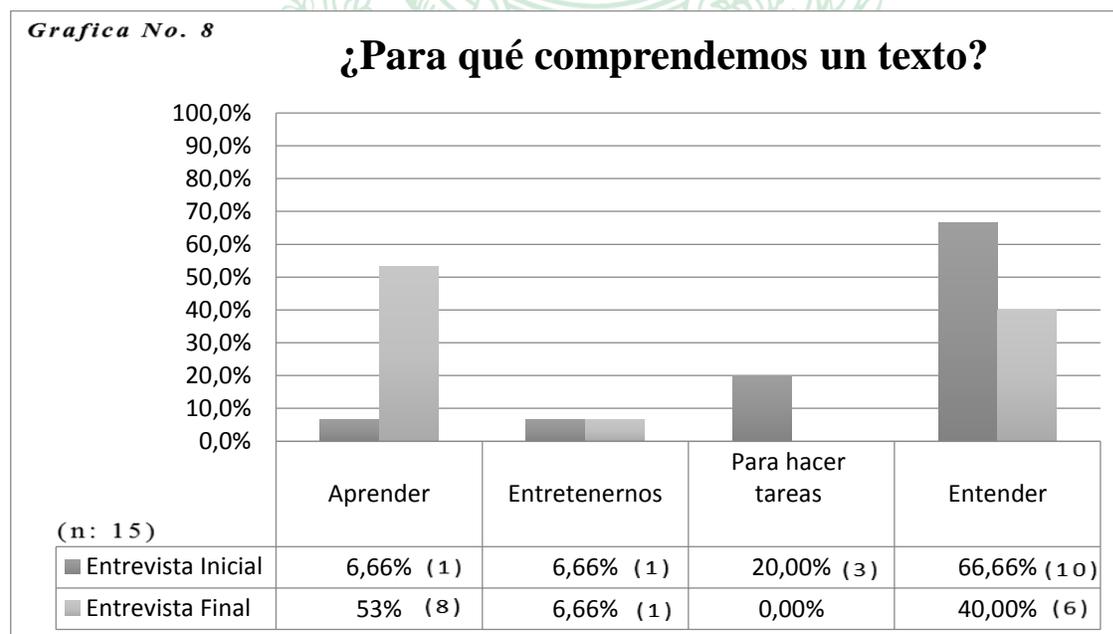
un 6.6% de la prueba inicial a la final, hecho que dibuja una movilización, pues ya vista la lectura también desde aspectos como el aprendizaje y la imaginación.



La Gráfica No.7 está basada en las respuestas de los niños y niñas ante la pregunta ¿Qué es para ti la comprensión lectora? se muestra como en la entrevista inicial las categorías “leer libros” con un 6,66%, “responder preguntas” con un 6,66 % y “redactar” con un 13,33% pasaron a obtener un porcentaje de 0% en la entrevista final, situación que propició que otras categorías como “opinar” y “para aprender” aumentaran significativamente sus porcentajes en la etapa final, por lo cual, para la categoría de “opinar” aumentó en un 13.34%, y de “Para aprender” arrojara un aumento del 33.33%,

La disminución en aspectos como leer libros y responder preguntas, es una movilización importante en la concepción de los niños sobre la comprensión lectora, pues dejaron de lado estos asuntos que son más mecánicos de la lectura, y fueron un paso más allá dándole prioridad a situaciones más críticas y reflexivas, esto se puede percibir en el aumento de cerca del 13,34% en la categoría de “opinar”.

Por otro lado la categoría “entender” disminuyó un 20% en la entrevista final y en contraposición la categoría “para aprender” aumentó cerca de un 33.33%, estos datos hacen pensar que los niños y niñas durante el proceso lograron construir una noción de comprensión lectora ligada al aprendizaje, no solo en la lectura para el momento sino esta como forma de enriquecer sus conocimientos en todos los ámbitos de la vida.



En la gráfica No. 8 se dispuso analizar la pregunta de; ¿Para qué comprendemos un texto?, para la cual, se dispuso la primer categoría orientada al aprendizaje, cuya movilización de concepción arrasó significativamente los resultados de prueba inicial a final, pasado de un 6.6% a un 53%, esto se debe a que la comprensión ya es vista como un medio necesario para que se propicie el aprendizaje. Mientras que en el de entretenimiento se mantuvo un porcentaje de 6.6% en las dos pruebas.

En cuanto a la de hacer tareas se redujo en su totalidad de la inicial a la final, de un 20% a 0%. Este hecho puede significar que, aunque es importante en entendimiento para la elaboración de trabajos escolares, también puede ser dedicada a otros aspectos, como se evidenció anteriormente, al aprendizaje, ya no sólo es la tarea, sino más bien, la generación de aprendizaje. En cuanto a la última categoría, sobre entender, tuvo una reducción de un 26% de la prueba inicial a la final, dado que puede considerarse otros aspectos, más allá del entendimiento.

7.3 Análisis de diarios de campo

Con los diarios de campo se realizaron análisis de contenido a través de las siguientes categorías:

Saberes previos:

1 8 0 3

Esta categoría nos permite determinar que la indagación de saberes previos se consolida como un elemento importante dentro del proceso desarrollado, pues sesión a sesión se consideraba pertinente crear un ambiente donde se enfocará la atención a hablar

un poco sobre el tema a tratar, con el fin de determinar qué conocimientos tenían los niños y niñas, para que ellos los hicieran conscientes y se les hiciera un poco más sencillo conectarse con las nuevas ideas que presentaban los textos.

Esto se ve evidenciado en situaciones como: “Se inicia la sesión con una lluvia de ideas entorno a la temática a desarrollar “el medio ambiente”, para esto se realizó la pregunta ¿qué conocemos sobre el medio ambiente? donde algunos de los niños dieron sus apreciaciones, las cuales estuvieron orientadas a: “Cuidar el planeta, plantas, aire” (Miguel Ángel -10 años y 4 meses-, 2016); “Naturaleza” (María Fernanda, 2016); “Animales, tierra” (Geraldin, -10 años y 7 meses- 2016); “Vida” (Luis Miguel, -11 años y 4 meses- 2016); “Ríos, nubes capa de ozono” (Manuela, -10 años y 8 meses- 2016); “Planetas, sol y luna” (Juan David, -10 años y 8 meses- 2016)”. (Diario 1, medio ambiente)

La activación de saberes previos es una estrategia importante dentro del conglomerado de estrategias orientadas para facilitar la comprensión lectora, más específicamente de las estrategias desarrolladas en él “antes” de la lectura, pues son estas las que logran focalizar en los niño/as la atención, despertar su interés y movilizar los procesos imaginativos y creativos; es necesario llevarlas a cabo para ayudarlos a establecer las relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya poseen.

De igual manera, dentro de los diarios realizados, se puso en evidencia que cuando no se efectuaba la activación de saberes previos la comprensión de los textos se veía disminuida así como sucedió en la sesión 5 sobre tecnología, donde los niños no desarrollaron de manera adecuada el ejercicio propuesto y se llegó a la siguiente

conclusión: “Hay que trabajar con ellos un poco más la cuestión del contexto, pues quizás algunas lecturas presentan un grado de complejidad que necesitan de una indagación de saberes previos y una posterior relectura, para brindarles los elementos necesarios que les permitan entender de mejor manera lo que se presenta en la lectura.” (Diario 5, Tecnología)

Si bien Solé manifiesta que “no comprendemos sólo porque disponemos de saberes previos y porque nos mostramos activos relacionando, comparando” (1996, p.2) si resalta que este es uno de los elementos importantes dentro del proceso, pues la comprensión de lo que se lee depende en buena medida del conocimiento previo que posee el lector y que este sea pertinente para el contenido del texto, lo que no quiere decir que el lector sepa todo el contenido del texto, sino que sepa todo lo necesario para poder comprender el contenido.

Lectura crítica

Como parte de los objetivos trazados en nuestro proyecto fue el desarrollo de la lectura crítica, hicimos especial énfasis en este aspecto, para analizarlo en cada diario se contó con un apartado de observaciones que se denominó “Entorno a la lectura crítica” donde se destacan aspectos como: “Se identifican y entienden las intenciones del autor.” y “Se toman posturas frente a las ideas del texto, se reflexiona a partir de él.” Que son elementos que nos permiten distinguir si se está alcanzando un nivel crítico-Intertextual en la lectura.

En los diarios pudo determinarse que en el 100% de las intervenciones los niño/as lograron identificar y entender las ideas que se planteaban en los textos, esto se constataba en los recuentos orales que se desarrollaban posterior a la lectura y con algunas de las

actividades que se realizaron como el ejercicio en que desarrollaron sus propias preguntas en torno al texto del reciclaje (ver anexo No. 4, diario de campo 4.)

Estas son preguntas que dan a entender que se comprende lo planteado en el texto, pues se relacionan en gran medida a las ideas que el autor propone, y no se desvía de la temática abordada, además estas preguntas pueden demostrar que los niños poseen claridad en que lo crítico implica un ejercicio de valoración y de formación de juicios propios del lector a partir del texto.

Por otro lado en el aspecto relacionado con “Se toman posturas frente a las ideas del texto, se reflexiona a partir de él.” Fue un porcentaje menor en contraste con el primer aspecto, aquí solo en el 65% de los diarios demostraron que los niños desarrollaban esta característica, las lecturas que generaron que se asumieran posturas críticas frente algunos de ellos fueron las relacionadas con el cuidado del agua, el medio ambiente, el reciclaje, el cuidado en las redes sociales, y la paz que son temáticas que los afectan y pueden relacionar más fácilmente con la experiencia. Esto puede verse evidenciado en algunas de las reflexiones surgidas en torno a la lectura de la canción “un camino hacia la paz” de Carlos Vives: (Diario 12)

Trabajo colaborativo

Nuestra característica principal como seres humanos es estar siempre en sociedad, por eso es necesario aprender a convivir y entablar buenas relaciones con lo demás, comprender que los “otros” son agentes significativos en nuestro desarrollo, es así como en

los diarios de campo se vio una marcada preocupación por el trabajo colaborativo, se primó en gran medida el trabajo en grupo, donde se pudo percibir que “Al trabajar por subgrupos estratégicamente conformados, es decir, aquellos niño/as que presentan más dificultades para comprender con los que son un poco más “habilidosos”, permite que se genere un aprendizaje colaborativo, ya que se posibilita la discusión y retroalimentación de lo leído desde diferentes posturas. Esto se pudo evidenciar por ejemplo cuando Susana estaba discutiendo con Geraldine y Emanuel, donde les manifestaba que el mapa les quedo muy corto y que habían otras ideas que eran importantes resaltar, Emanuel decía que así ya estaba bien, y Geraldine dijo que era mejor volver a leer el texto, así volvieron a revisar la lectura y se dieron cuenta que podían hablar del ciclo del agua, de los tipos de lluvia etc. que fueron aspectos que no habían tenido en cuenta en un primer momento.” (Diario 3, el agua)

El trabajo en equipo, es una tarea que cuesta, escuchar al otro y llegar juntos a un acuerdo es complicado, pero cuando se logra hacer de manera adecuada, tiene buenos resultados, así surgieron ocasiones en el que el trabajo en grupo se volvía un caos, conflictos por su conformación, discordias al interior de ellos por la diversidad de ideas etc. estos son aspectos que se retoman en los diarios 5 y 11 (ver anexo No. 4)

A pesar de ello hay que resaltar que todas estas experiencias dejaron enseñanzas en los niño/as y sesión a sesión pudo mejorarse un poco en este aspecto, cada vez era más notable el esfuerzo, dedicación, tolerancia y respeto por el otro, que mostraba cada uno como miembros de un grupo para cumplir con los objetivos propuestos.

Lectura inferencial

La lectura inferencial es caracterizada por Daniel Cassany(2006) en cuatro tipos, estos fueron evaluados durante el proceso, haciendo un análisis por cada clase, encontrando lo siguiente:

1. La primera es la inferencia lógico pragmática: Se basa en razonamientos formales y tiene un grado de certeza absoluto. De esta se pudo hallar por el Sí: Siete de los diarios, y por el No, el mismo número de ellas. Esto deja vislumbrar que si bien, no hay una seguridad en los razonamientos realizados, se va avanzando en el proceso.
2. La segunda es Inferencia automática/estratégica: se genera en poco tiempo, consume escasos recursos cognitivos, es más fuerte y es inconsciente. Por esta categoría se pudo obtener tan sólo dos por el sí, y los doce restantes por el No. El resultado deja claramente ilustrado el esfuerzo y empeño puesto por los estudiantes, para la realización y participación del encuentro, por lo cual es un resultado acertado .
3. Inferencia retroactiva: busca un dato en el texto precedente. Para este aspecto, en sólo cinco de los doce diarios se evidenció una respuesta afirmativa, esto puede tener como causa la confianza que los estudiantes se tienen, hasta creer no necesitar lo ya leído, también ocurre que por no acercarse nuevamente a lectura, prefieren dejarlo hasta ese punto.
4. Inferencia predictiva o proyectiva: sugiere ideas para el futuro. En este aspecto se encontró que siete de los diarios comparan la afirmación de sugerencias de ideas, mientras el mismo número no ve la necesidad de hacerlo. Esto puede radicar también en la variedad de las temáticas abordadas en los proyectos de aula

planteados, sin embargo es un camino por construir, para llevarlos a tener esa capacidad de prever hacia el futuro.

Se puede mencionar que en uno de los diarios, el correspondiente a la sesión sobre el teatro, se puede palpar con mayor énfasis, donde se narra lo siguiente: “pudo evidenciarse que algunos de los niños han mejorado en lo concerniente a la inferencia y la predicción, y hoy pudo evidenciarse en alguno de los finales que se escribieron, pues tenían claridad y coherencia con el contenido del cuento.” (Diario 11, teatro.)

Comprensión lectora

Este, es sin duda una de las categorías de mayor emergencia, en tanto las clases estaban dirigidas a su desarrollo y fortalecimiento, así las cosas, se pueden hallar ejemplos de esta como este: “Se evidenció varias dificultades para distinguir entre una idea principal y una secundaria, lo cual le dio valor al ejercicio, pues se propició la confrontación de saberes, la socialización y la búsqueda de una respuesta correcta.”... “En este encuentro se presentaron unas dificultades en torno a la jerarquización de las ideas.” (diario 2, Botánica). Este es un ejemplo claro, puesto que la comprensión tiene como objetivo escudriñar el texto, construyendo aquellos aportes que contribuyan al entendimiento claro, y haciendo enlace con el lector, es por ello la importancia de la identificación estructural del texto.

Esta misma razón se evidenció en esta sesión donde se menciona: “En su mayoría presentaron lista de ideas sin mucha relación entre sí, no se jerarquizo la información y en algunos ejercicios se fue poco fiel a lo planteado en el texto. Este inconveniente puede

relacionarse más a una falta de comprensión del ejercicio, pues se ha podido notar que los niño/as en términos generales logran identificar las ideas principales de los textos que desarrollamos” (diario 3, el agua)

Otra de las estrategias usadas para mostrar este asunto de la comprensión, es poner en otras herramientas textuales la información de la lectura. En este caso, para la historia de la tecnología, se usó una línea de tiempo, (ver anexo No. 4, diario de campo 5) Este ejercicio permite ver esos modos de capturar la información presente en el texto y usar solo la esencial, para tal hecho se hace necesario recurrir a algunos esfuerzos cognitivos para tejer y puntualizar la idea que se quiere dar. Con respecto a Miguel Ángel, se apropió de la parte inicial de la descripción de cada época, olvidando el contenido restante, en ello puede haber una concepción deductiva de que la idea central está al inicio, desconociendo otras ubicaciones de las mismas, o bien, una manera rápida de salir de la actividad propuesta.

La inmersión de los saberes previos y los propios gustos en diversas temáticas se evidencia en el desarrollo de las actividades, así como se describe en el siguiente diario: “Es común en Juan David y Richard este tipo de escritura, y es difícil comprender si es debido a una amplia imaginación, de su forma de ser que siempre van en vía de lo jocoso o por el contrario si se deba a una débil comprensión de las lecturas, aunque hay que resaltar que cuando se realizan los recuentos orales ellos tienden a dar respuestas acertadas y relacionadas con los textos que se leen.” (Diario 11, teatro).

La escritura exige mayor inversión de recursos cognitivos, dado que demanda dejar por sentado todo aquello que se retira de explicaciones verbales, por tanto, la oralidad es

más permisiva en tanto se puede generar una conversación con el interlocutor, y responder, a partir del intercambio comunicacional. De todas maneras, es siempre una búsqueda de lo mejor de la comprensión e ir la haciendo desde lo litera, lo cual puede detonar otros entendimientos que en la oralidad se perderían, si no hubiese manera de registrarlos.

Concepciones sobre la lectura

La lectura es considerada como un insumo de vital relevancia en la formación, dados sus aportes y riqueza, pero su inadecuado fortalecimiento y promoción genera tedio entre los estudiantes, y enamorarlos de las letras, resulta cada vez una tarea más desafiante, característica que no es novedosa, sino que se puede considerar como un patrón presente en las instituciones y en diversas épocas, aunque es necesario reconocer el esfuerzo de muchos maestros y maestras que han intentado mejorar el asunto, desde sus entornos. Esto se puede evidenciar en lo siguiente:

“Antes de iniciar la sesión saludamos a la maestra cooperadora, quien nos comentó acerca de la predisposición de los estudiantes, pues estaban cansados de que siempre tuvieran que leer.”... “Este encuentro fue de gran aporte, tanto para nosotras como maestras en formación, como para los niños, considerando la importancia de no cerrar el proceso de lectura sólo en el texto, en lo que literalmente aparece allí ilustrado, sino también dándole la entrada al tema como detonante de otras preguntas, de críticas, reflexiones y mirada a sí mismos y al entorno.” (Diario 4, Reciclaje)

Y, a pesar de las predisposiciones o de las estadísticas que muestran a la población colombiana como poco lectora, siempre se puede contribuir, a partir de los microespacios, se puede generar valiosos cambios, cuyas dimensiones no son medibles, pero con la certeza de que ocurran, sino en todos, en una mayoría, como evidencia de la labor desempeñada.

Por ello es relevante hacer puntualizaciones sobre la lectura, como la narrada en este diario, donde se dice que “quisimos dar cabida a la noción de que no solo leemos textos, sino también imágenes, símbolos o señales y además no se es necesario contar siempre con una fotocopia o un documento físico para leer, pues ahora los medios tecnológicos despliega una variada gama de posibilidades que se contraponen al uso estricto del papel.” (Diario 6, redes sociales.)

Pero también es necesario considerar condiciones externas al proceso de lectura, pero que influyen directamente a ella, por ejemplo en esta narración: “los niños estaban ansiosos por salir al recreo no lograron concentrarse a profundidad en la lectura e incluso algunos manifestaron desánimo con afirmaciones como: “otra vez vamos a leer”, la premura del tiempo y las ansias de los pequeños no permitió que se lograra una buena discusión en torno al texto y a las ideas que este planteaba.” (Diario 9, esquema corporal)

8. Conclusiones y recomendaciones

8.1 Conclusiones

Los resultados de la presente investigación, nos permiten concluir que:

- Con el desarrollo del programa “Comprender”, se pudo evidenciar un avance significativo en la comprensión lectora inferencial y crítica de los estudiantes, proceso que fue progresivo, en el cual se pudieron constatar avances significativos, en relación a los objetivos planteados inicialmente.

- Hubo una transformación de las concepciones de los estudiantes, relacionada con la comprensión lectora, lo cual se pudo evidenciar en cada uno de los encuentros con los estudiantes, así como en el cambio de perspectivas en lo desarrollado en la entrevista, con el que se brindó un mecanismo de análisis para observar dichas transformaciones.
- Desarrollar actividades que involucren la modalidad de trabajo en equipo, posibilita la participación activa en clase de aquellos estudiantes que en el trabajo colectivo no lo hacían porque habían adoptado un papel pasivo frente a aquellos que eran capaces de participar con “intervenciones acertadas”, debido a que con este tipo de trabajo se genera un ambiente de confianza que permite que se expresen las opiniones, las preguntas, etc. con mayor libertad y sin temor de ser juzgados, se propicia una discusión y entendimiento más profundos de los textos.
- La implementación de diferentes estrategias y recursos didácticos, permitió en los niños la producción de interpretaciones personales frente a las distintas lecturas trabajadas, además de discusiones que llevaron a explorar con mayor profundidad las cuestiones planteadas por ellos mismos, el intercambio de opiniones, entre otras cuestiones, que contribuyeron a que por medio del reconocimiento de los saberes propios y de los demás se alimentara o reconfigurara la forma de comprender los textos.
- Las dificultades atribuidas a la comprensión lectora pueden ser superadas con el apoyo constante de los y las docentes y con las herramientas metodológicas adecuadas. La actitud del adulto juega un papel importante en este proceso, pues es éste el encargado de facilitar que los niños y niñas reflexionen acerca de lo leído, o

que pongan de manifiesto sus creencias, pensamientos y sentimientos sobre las temáticas.

8.2 Recomendaciones

- Es recomendable que se practique con mayor frecuencia la escritura dentro del aula, dado que el proceso de plasmar ideas claras, concretas y ordenadas por escrito es más complejo que hacerlo de manera oral y requiere de un proceso continuo, dinámico y creativo.
- Dentro de los procesos evaluativos de la comprensión lectora, es necesario basarse en preguntas que abarquen todos los niveles de lectura (literal, inferencia y crítico) ya que ninguno es más importante que otro, por el contrario, constituyen un conjunto de información que determina la comprensión global de un texto.
- Es importante acompañar el proceso lector con diferentes estrategias didácticas, entre estas, las planteadas para el antes, el durante y el después de la lectura, teniendo en cuenta que permiten guiar dicha lectura para tener un proceso más consciente de ella, lo que conlleva a una mejor comprensión.
- La motivación juega un papel importante dentro de la comprensión lectora, puesto que la actitud con la que se abordan los textos va a influenciar en su entendimiento, por lo cual es recomendable vincular la lectura con otras actividades que reúnan los intereses y gustos de los estudiantes, para que de esta forma se anime el proceso lector.

- La lectura en el aula debe contar con un componente lúdico que permita un acercamiento diferente a la información presentada en el texto, para que de este modo sea una lectura significativa.
- Es importante la promoción del uso de la diversidad textual dentro de los procesos educativos, que los niños y niñas tengan la posibilidad de aproximarse a diferentes tipos de textos -expositivos, narrativos, informativos etc.- sin ser condicionados por su edad.
- Es fundamental tener destinado un espacio abierto y con condiciones necesarias para el desarrollo de la clase, dado que el espacio del aula de los niños y niñas era reducido y a veces dificultaba la movilidad y desarrollo exitoso de las actividades planteadas.

Bibliografía

- Argudin & Luna. M. (1995) *Aprendiendo a pensar leyendo bien. En habilidades de la lectura a nivel superior*. México: plaza y Valdez Editores, tercera edición.
- Alzate, T y Sierra, J. (sf) El diario de campo: instrumento en el trabajo educativo. La gaceta didáctica: UdeA.
- Arizpe, E & Styles, M. (2002) *¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados*. Lectura y vida.
- Bernabeu, J. (2003). *La lectura: ¿compleja actividad de conocimiento?*. Revista Interlingüística, N°. 14.

- Borzone, A; Romanutti, G y Sánchez, V. (2007) *Leer y escribir textos expositivos en primer grado*. Lectura y Vida, año 28, n° 1.
- Cassany D. (2004). *Los significados de la comprensión crítica*. Revista Lectura y vida.
- Casany D. (2003.) *Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones*. Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa, N° 32.
- Castells, N.; Miras, M & Solé, I. (2000). *La evaluación de la lectura y la escritura mediante pruebas escritas en las etapas de Educación Primaria (6-12) y Secundaria (12-16.)*. Lectura y Vida, año 21, n° 3.
- Castrillón, S. (2001). *Lectura: educación y democracia*. Revista lectura y vida
- Carrillo, M. y Leyva, M. (2006). *Lectura, conciencia y democracia*. El Cotidiano, vol. 21
- Cerrillo, C. (2005). *Lectura y sociedad del conocimiento*. Revista de Educación. pp. 53-61.
- Cisneros, M.; Olave, G & Rojas, Ll. (2010). *La inferencia en la comprensión lectora: de la teoría a la práctica en la educación superior*. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Colmenárez, A. (2008). *Lectura, instrumento para fortalecer la democracia*. Revista iberoamericana de educación n° 46.
- Condemarín, M. (2004). *Evaluación de la comprensión lectora*. Lectura y vida.
- De la Cruz, M; Huarte, M; Pozo, J. & Scheuer, N. (2006). *Concepciones de los niños acerca de la zona de desarrollo próximo al aprender a escribir*. Cultura y educación 18.1
- Da Ponte, J. P. (1999). *Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros*. Universidad de Lisboa, Portugal.
- Delgado, M y Solano, A. (2009). *Estrategias didácticas creativas en entornos virtuales para el aprendizaje*. Actualidades Investigativas en Educación, vol. 9, núm. 2

- Dib, J. & Kuperman, C. (2006). *¿Qué aprenden los niños sobre la lectura y la escritura cuando ya saben leer y escribir?*. Lectura y Vida, año 27, nº 1.
- Ferreiro E. (2003). *Los niños piensan sobre la escritura* (CD-Rom) México: Editorial Siglo XXI.
- Flórez, R. & Gil, L. (2011). *Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años*. Panorama No. 9
- González, A & Rinaudo, M (2002). *Estrategias de aprendizaje, comprensión de la lectura y rendimiento académico*. Lectura y Vida, año 23, nº 3.
- Hurtado, R; Serna, D. & Sierra, R. (2001). *Lectura con sentido: estrategias para mejorar la comprensión textual*. Escuela Normal Superior María Auxiliadora. Medellín.
- Hurtado, R. (2005). *El recuento, el resumen y las preguntas. Estrategias didácticas para mejorar la comprensión lectora*. Revista lenguaje, Vol 33.
- Jurado, F. (2008). *A propósito de esa lectura, como elemento que tiene el objetivo de ayudar a movilizar al estudiante hacia la comprensión y al aprendizaje*. Revista Iberoamericana de Educación, número 46.
- La Madriz, J. (2010). *Discusión reflexiva: entre las concepciones del saber docente, y el proceso de transposición didáctica*. Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 11, núm. 1
- Lerner, D. (2002). *La autonomía del lector: Un análisis didáctica*. Lectura y vida.
- Ocampo, E. (sf). *LOS PROYECTOS DE AULA: una alternativa didáctica*.
- Pérez, M. (2004). *Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición política*. Lenguaje nº 32.
- Pérez, M. (s.f). *Evaluación de competencias en comprensión de textos ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia?*

- Pérez, P; Postigo, Y & García, M. (2016) *Argumentación y educación: apuntes para un debate*, Revista Infancia y aprendizaje.
- Pozo, J. I. & Carretero, M. (1987). *Del pensamiento formal a las concepciones espontáneas: ¿Qué cambia en la enseñanza de la ciencia*. Infancia y aprendizaje (38)
- Pozo, J. I; Pérez, M. P; Sanz, A & Limón, M. (1992). *Las ideas de los alumnos sobre la ciencia como teoría implícita*. Infancia y aprendizaje (57)
- Ramos, L y Vidal-Abarca, E. (2014). *Diferencias entre estudiantes con alta y baja competencia lectora: un estudio con metodología de pensar en voz alta*. Cultura y Educación, 25:3, 295-308.
- Ratto, P. (2002). *Leer para aprender en la escuela*. Lectura y Vida, año 23, nº 2.
- Restrepo, B. (2009). *Investigación de aula: formas y actores*. Revista Educación y Pedagogía, vol. 21, núm. 53.
- R. De Moreno, E. A. (2002). *Concepciones de prácticas pedagógicas*. FOLIOS: Revista de la facultad de humanidades. Universidad pedagógica Nacional (16)
- Solé, I. (1996). *Estrategias de comprensión de la lectura*. Lectura y Vida, año 17, nº 4.
- Taboada, A. (2006). *La generación de preguntas y la comprensión lectora*. Lectura y Vida, año 27. nº 4
- Tonucci, F. (2011). *Los niños nos miran*. Bogotá- Colombia. Editoriales GRAO. Edición. Cooperativa editorial Magisterio- Espiral asociados S.A.S.
- Velasco, M. y Mosquera. (s.f.). *Estrategias Didácticas para el Aprendizaje Colaborativo*. PAIEP.
- Vilanova, S; Mateos, M. & Ramírez, M. (2011). *Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias*. Revista iberoamericana de Educación superior, Número 3, Volumen II,

Villalobos, J. (2001). *Construcción de organizadores gráficos para promover y desarrollar la lectoescritura*. Lectura y Vida, año 22, n° 1.

Yepes, L. (2000). *La animación de la lectura: un viejo invento*. Lectura y Vida, año 21, n° 2.

Cibergrafía

Arbeláez, Gomez, M.C. (2002) *Las representaciones mentales*. Revista de Ciencias humanas (29). Recuperado de <http://utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev29/arbelaez.htm> el 25 de septiembre a las 16:14 pm.

Centro virtual de noticias en educación (CVNE). *Los 117 municipios no certificados en educación presentan óptimos resultados en cobertura y mejoramiento de la calidad*. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-285009.html>. El día 15 de Abril de 2016 a las 10:00 a.m.

Arias, M. (31 de octubre de 2015). *Nota baja para Medellín y Antioquia en pruebas saber. El colombiano*. Recuperado de: <http://www.elcolombiano.com/antioquia/nota-baja-de-medellin-y-antioquia-en-pruebas-saber-AF301665> El día 23 de Marzo de 2016 a las 11:00 a.m.

Da Ponte, J. P. (1999). *Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formación de maestros*. Universidad de Lisboa, Portugal. Recuperado de [https://www.academial.edu/8708288/Las creencias y concepciones de maestros como un tema fundamental en formaci%C3%B3n de maestros](https://www.academial.edu/8708288/Las%20creencias%20y%20concepciones%20de%20maestros%20como%20un%20tema%20fundamental%20en%20formaci%C3%B3n%20de%20maestros) el 13 de septiembre de 2016 a las 20:30 pm }

Anexos

Anexo No. 1: Prueba de Comprensión Lectora



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
SECCIONAL ORIENTE: CARMEN DE VIBORAL
PROGRAMA COMPRENDER

EVALUACIÓN DE COMPRENSIÓN LECTORA EN EL GRADO QUINTO.

OBJETIVO: Conocer el nivel de comprensión lectora en el cual se encuentran los niños y niñas que ingresan al programa.

- Lee el texto que se presenta a continuación y señala con una X la respuesta que consideres acertada.

LAS GUERRAS MUNDIALES



Bomba atómica



Londres bombardeada



Adolfo Hitler



Campos de concentración

En el siglo XX se desbarataron una y otra vez los mapas del mundo. Desaparecieron países, aparecieron otros.

La Primera Guerra Mundial, entre 1914 y 1918, fue desatada por tensiones comerciales y políticas entre los países europeos. En ella murieron más de 37 millones de militares y 10 millones de civiles.

Veinte años después, estalló un nuevo conflicto: la Segunda Guerra Mundial, entre 1939 y 1945. Y fue más destructiva: se involucraron 61 países, murieron 25 millones de militares y 35 millones de civiles. En las dos se crearon bloques de naciones, alianzas militares, que buscaban mantener el control sobre ciertas regiones y el suministro de materias primas para sus fábricas.

La Segunda Guerra Mundial fue generada por la locura del dictador alemán Adolfo Hitler, quien creía que la raza alemana debía dominar el mundo. Hitler se alió con el régimen italiano de Mussolini y el imperio japonés. Al otro lado estaban Los Aliados: Inglaterra, Rusia y Estados Unidos, los principales.

Los seis años de guerra finalizaron con las bombas atómicas arrojadas por los norteamericanos sobre las ciudades de Hiroshima y Nagasaki, en Japón.

Más de 210 mil personas murieron en los días que siguieron a la explosión. Fue el inicio de la llamada era atómica.

El mundo quedó dividido en dos superpotencias: Estados Unidos y la Unión Soviética. Se implantaron dos sistemas políticos opuestos: el capitalismo y el comunismo. La oposición entre los dos produjo la Guerra Fría, un pulso por determinar quién dominaba el mundo. La tensión se mantuvo hasta 1991, cuando desapareció la Unión Soviética, la cual se dividió en muchos países. El peligro de una confrontación nuclear se enfrió.

Cuestionario

Preguntas literales

1. ¿Cuáles fueron las causas que desataron de la primera guerra mundial?
 - A. Implantación de sistemas políticos opuesto.
 - B. Tensiones comerciales y políticas entre los países europeos.
 - C. Suministro de materias primas para las fábricas.
 - D. Inicio de la era atómica.

2. ¿En qué años se desarrolló la segunda guerra mundial?
 - A. 1914 y 1918

- B. 1820 y 1835
- C. 1995 y 2001
- D. 1939 y 1945

3. ¿Cuáles fueron las dos súper potencias que ocasionaron la guerra fría?
- A. Estados Unidos y la Unión Soviética
 - B. Italia y Japón
 - C. Colombia y Nicaragua
 - D. Inglaterra y Estados Unidos

Preguntas inferenciales

1. ¿Porque crees que Hitler pensaba que la raza Alemana debía dominar el mundo?
- A. Los alemanes son genéticamente perfectos.
 - B. Hitler pensaba de forma racista.
 - C. Hitler era alemán.
 - D. Los alemanes son lindos.
2. ¿Qué se quiere decir en el texto cuando se menciona “*Estallo un nuevo conflicto*”?
- A. Finalizaron todas las conflagraciones.
 - B. Siguieron los bombardeos.
 - C. Empezó una nueva guerra.
 - D. Surgieron nuevos países.
3. ¿Por qué crees que Adolfo Hitler se alió con el régimen Italiano y el imperio Japonés?
- A. Estos países poseían los mismos fines y propósitos.
 - B. Los unían lasos de amistad.
 - C. Son países del mismo continente.
 - D. Hitler los obligo.

Preguntas críticas

1. Teniendo en cuenta el contenido y la organización del texto, podría afirmarse que el medio más apropiado para publicarlo sería
 - A. una revista para todo tipo de público.
 - B. una valla publicitaria de la ciudad.
 - C. una libreta de notas insólitas o raras.
 - D. un cuento de relatos de ciencia ficción.

2. ¿Cómo crees que actuó Norteamérica al arrojar las bombas atómicas sobre Hiroshima y Nagasaki.?
 - A. Fue una actitud positiva, pues les ayudó a ganar la guerra.
 - B. No fue la mejor solución ya que ocasionó la muerte de miles de personas.
 - C. Debían hacerlo para que no murieran más norteamericanos.
 - D. Norteamérica fue más poderoso.

3. ¿Cuál es tu opinión con respecto a las guerras?
 - A. Ayudan a resolver problemas.
 - B. Mejora las relaciones entre los países.
 - C. Permite defender la soberanía de un territorio.
 - D. Ocasionan daños y perjuicios a los ciudadanos.

BIBLIOGRAFIA

<http://www.secretosparacontar.org/Lectores/Contenidosytemas/Lasguerrasmundiales.aspx?CurrentCatId=442>

Anexo No. 2: Entrevista de concepciones sobre la comprensión lectora



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN INFANTIL
LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL
SECCIONAL ORIENTE: CARMEN DE VIBORAL
PROGRAMA COMPRENDER

**EVALUACIÓN DE LAS CONCEPCIONES EN TORNO A LA COMPRENSIÓN
LECTORA EN EL GRADO QUINTO.**

1. ¿Para ti qué es leer?

2. ¿Te gusta leer? si/no ¿por qué?

3. ¿Con que frecuencia lees?

a) Una vez a la semana

b) Dos o tres veces por semana

c) Más de tres veces a la semana.

4. ¿Cuando lees, que lees?

5. ¿Qué crees que puede ser la comprensión lectora?

6. ¿Será que cuando leemos es importante comprender?

7. ¿Para qué comprendemos un texto?

Anexo No. 3: Planeación de las sesiones

PROYECTO DE MEDIO AMBIENTE.

PRIMERA SESIÓN: MEDIO AMBIENTE: CONCEPTO

1 8 0 3

PRIMER MOMENTO: Para este primer encuentro se llevará a cabo una actividad rompe hielo con el fin de que niños y niñas entren en confianza con sus compañeros y asesoras. Después de esto se pasa a la indagación de saberes previos en torno a la temática a desarrollar “medio ambiente” con preguntas que orienten la discusión.

SEGUNDO MOMENTO: Una vez se realiza el encuadre los niños trabajaran a partir del textos “¿Cómo es nuestro medio ambiente?” que es un texto expositivo que busca conceptualizar el término “medio ambiente”, a cada niño se le pide que lea el texto y al final de su lectura escriba sus apreciaciones frente a él.

TERCER MOMENTO: Para finalizar en cada nivel se llevará a cabo un experimento que ayudará a evidenciar los efectos del calentamiento global en la tierra, y una actividad de reflexión y compromisos para la prevención y promoción de un medio ambiente sano.

Materiales: hojas de papel, lápices, fotocopias, vasos desechables, periódico, encendedor.

SEGUNDA SESIÓN: BOTÁNICA HERBARIO

PRIMER MOMENTO: se desarrollara una dinámica con el objetivo de amenizar el espacio, dicha dinámica se llama “encuentra tu pareja” consiste en: los estudiantes de cada nivel conformarán dos grupos con un número igual de integrantes, se seleccionarán unas palabras las cuales serán asignadas por parejas de estudiantes, esto quiere decir que por ejemplo la palabra flor será asignada para un integrante del equipo A y B, los equipos se ubican frente a frente conservando una distancia, debe existir una persona que modere el juego, cuando se dé la salida los integrantes de cada equipo deben salir a buscar su pareja tomarla de la mano y sentarse, la última pareja que lo haga será eliminada.

Seguido a esto se hará una Indagación de saberes previos sobre las plantas por medio de preguntas como ¿qué sabemos de las plantas? ¿Cuáles conocemos? ¿Son importantes? ¿qué usos les damos?, después de realizar este proceso, se continuará con la lectura grupal de la edición planeta vivo del libro secretos para contar, cada uno tendrá el texto y un resaltador, de manera secuencial cada uno irá leyendo un párrafo, luego de esa lectura individual el estudiante deberá ubicar la idea principal de este párrafo, por medio de esta dinámica cada alumno mencionara cual considera que es la idea que encierra el significado general del párrafo, para lograr esto se implementara como herramienta el subrayado. Después de realizar este paso a paso de lectura, al final a modo de síntesis se abrirá el espacio para comentar a modo general el contenido del texto.

SEGUNDO MOMENTO: se elaborará el herbario, saldremos a recolectar una serie de hojas que nos servirán de insumo para desarrollar el proyecto, durante el recorrido se abrirá un espacio para preguntarles a los estudiantes si conocen alguna planta medicinal, sus usos

y beneficios para la salud, con el objetivo de articular el saber popular que se construye en cada familia, con el saber teórico.

El herbario tendrá un formato compuesto por los siguientes ítems sobre la recolección, fecha, lugar, características de la planta, color, forma de la hoja.

TERCER MOMENTO: se iniciara el proceso de escritura, por medio del cual los alumnos desarrollaran la sistematización de la información de la hoja o planta recolectada, por último se expondrán los herbarios.

MATERIALES: Resaltadores, cartulina, hojas de block, pegamento, lapiceros, tijeras.

TERCERA SESIÓN: EL AGUA

PRIMER MOMENTO:

Se elaborará un mapa mental sobre la lectura “El agua” de María Lucía Araña, pero previamente se preguntará por dicha estrategia, su conocimiento y si antes lo han realizado. Luego de esta indagación se hará una explicación para el desarrollo de la actividad.

SEGUNDO MOMENTO

Se reunirán en equipos de a tres estudiantes para la lectura y posterior elaboración del mapa mental.

EL AGUA

El agua es uno de los elementos más importantes de la Tierra: de hecho, cubre las tres cuartas partes de nuestro planeta y, sin agua, ningún ser vivo podría vivir. La cantidad total de agua en la Tierra es, más o menos, siempre la misma, pero no está siempre en el mismo sitio.

La mayor parte del agua está en los mares y océanos, en los ríos y los lagos, pero también hay agua por debajo del suelo: de allí la sacamos los hombres, cavando agujeros que llamamos pozos. Con el calor del sol, el agua se evapora y asciende por la atmósfera: al llegar a cierta altura, con el frío, el vapor se vuelve a condensar en gotitas de agua, formando así las nubes.

Esas nubes se desplazan, empujadas por el viento. Si llegan a algún lugar más frío (por ejemplo, si una montaña les obliga a subir aún más alto) o si las gotitas, al juntarse, aumentan demasiado su volumen, se produce la lluvia: las gotas caen al suelo. Si la capa de aire donde llega la nube es muy fría, las gotitas de agua se cristalizan en copos de nieve.

A veces, entre la nube y el suelo se cuele una capa de aire helado: las gotas de agua que caen de la nube, al cruzar ese aire tan frío, se congelan y caen en forma de granizo. Al caer al suelo, el agua de la lluvia o de la nieve, cuando ésta se derrite, va resbalando o se filtra dentro del suelo, siempre hacia abajo. De esta forma, a través de los ríos el agua vuelve al mar y el ciclo vuelve a empezar. Las mayores precipitaciones se producen en torno al Ecuador y en las zonas templadas cercanas a los océanos, pero hay zonas donde apenas llueve: son zonas áridas.

No siempre llueve de la misma forma: hay lloviznas, chubascos, aguaceros, trombas de agua y tampoco llueve igual todos los años: a veces pasan varios meses sin llover, es la sequía. Otras veces llueve tanto que los ríos se desbordan y provocan inundaciones.

María Lucía Araña

http://lenguascolaguerrico.blogspot.com.co/p/textos-expositivos_18.html

MOMENTO 3

Se realizará la socialización de los mapas mentales y se procede a la ejecución de un experimento sobre el agua, que consiste en desplazar el agua de un recipiente a otro, por un fragmento de lana.

MATERIALES

Fichas, cinta amarilla para separar el camino, colores, lápices, hojas, gotas de agua dibujadas, ropa cómoda, uso preferible de tenis o botas.

CUARTA SESIÓN: RECICLAJE

PRIMER MOMENTO: Se realizará una lectura para contextualizar la temática del reciclaje, con la discusión pertinente sobre del contenido del texto.

SEGUNDO MOMENTO: Por equipos se les pedirá a los niños que construyan diferentes tipos de preguntas (literales, inferenciales y críticas) con base a lo planteado en el texto, para posteriormente compartirlas con sus compañeros.

TERCER MOMENTO: Se abrirá el espacio para construir una manualidad con material reciclable en reflexión a la idea de la historia leída en el momento anterior. Cada nivel realizará una manualidad diferente.

PROYECTO DE TECNOLOGÍA

PRIMERA SESIÓN: ELEMENTOS TECNOLÓGICOS EN LA COTIDIANIDAD

PRIMER MOMENTO: Se realizará el juego “concentración” que se desarrolla con la siguiente canción: “concentración, estamos listos, comencemos, diga usted nombres de...” esta canción se canta mientras se tocan diferentes partes del cuerpo, y consiste en decir nombres de objetos (en este caso elementos tecnológicos) sin perder el ritmo de la canción y los movimientos del cuerpo.

SEGUNDO MOMENTO: Después de la actividad se pasa a desarrollar una plenaria en torno a la pregunta ¿Qué es la tecnología? Y ¿Qué elementos tecnológicos existen en nuestros hogares? Acompañado de la lectura “Etapas en la historia de la Tecnología.”

TERCER MOMENTO: Para finalizar este encuentro, después de la lectura, los niños plasmarán las ideas que ellos consideren más relevantes del texto en una línea de tiempo.

Materiales: hojas, lápices, marcadores, fotocopias.

SEGUNDA SESIÓN: REDES SOCIALES, USO Y CUIDADO

PRIMER MOMENTO: Veremos un video referente al uso de la tecnología, sus ventajas, desventajas y aportes que ha tenido a nuestra vida.

SEGUNDO MOMENTO: Se dará paso a la realización de un recuento en lista, de manera oral, escrita o por medio de imágenes para resaltar las cosas positivas y negativas del uso de la tecnología y las redes.

Haremos un resumen de lo que aprendimos del video sobre la internet y su uso, luego haremos una discusión para dejar consignadas unas pistas base para entrar a internet.

Por grupos realizaremos un mapa de ideas contrastando el uso de la tecnología y los medios.

TERCER MOMENTO: El momento número tres abrirá espacio para dejar un producto escrito o audiovisual, un folleto, un video, de lo trabajado en la sesión y que contenga las pistas para el uso de la tecnología, esto para ser mostrado a otros niños y niñas.

SESIÓN TRES: EL COMPUTADOR

PRIMER MOMENTO: Se dispondrá de unas fichas con los iconos más representativos del computador, como Microsoft, Word, Power point, google, youtube, entre otros, y con unas fichas con su nombre para jugar memoria, la intención es encontrar el icono y su nombre.

SEGUNDO MOMENTO: Cada uno dibujará un computador, y realizara una historia en donde se mencione los usos del computador.

TERCER MOMENTO: Los niños compartirán su cuento con los demás compañeros.

MATERIALES

Fichas respectivas para el ejercicio del juego, lápices, colores, hojas.

CUARTA SESION TECNODESAFIO:

PRIMER MOMENTO: Se presentará una lectura sobre los inventos, se abrirá un espacio para hacer el recuento y para debatir con los estudiantes estos argumentos.

SEGUNDO MOMENTO: Se elaborará grupalmente una propuesta escrita para la elaboración de un instrumento tecnológico inventado, la propuesta deberá contener una serie de argumentos que justifiquen la creación de dicho producto y su utilidad.

TERCER MOMENTO: Se realizará la socialización y conversatorio de impresiones de las propuestas plasmadas en los planos.

PROYECTO CORPOREIDAD

PRIMERA SESIÓN: ESQUEMA CORPORAL

MOMENTO 1: Se desarrollará una actividad lúdica denominada “Bailar con el globo” donde por parejas se les entregará una bomba y deberán bailar sin que esta se caiga y sosteniéndose con cualquier parte del cuerpo excepto las manos.

MOMENTO 2: Se les entregará a los niños un texto expositivo que tiene relación a las curiosidades del cuerpo humano, donde al finalizar se establecerá un recuento donde los niños expresen cómo les pareció el texto y que fue lo que más les sorprendió de este.

MOMENTO 3: Se propone la actividad “conociéndome” donde a cada niño se le entrega 1 o 2 pliegos de papel bond donde con la ayuda de un compañero se trazaran la silueta de su cuerpo, posteriormente se pide que dibujen cada una de las partes de este resaltando cuales les gusta o no y porqué.

Materiales: bombas, papel bond, crayolas, colores y marcadores.

SEGUNDA SESIÓN: DANZANDO POR LA VIDA

PRIMER MOMENTO Este primer momento estará dedicado a la conversación sobre lo que significa para los niños y niñas la danza, lo que conocen sobre ella, y lo que puedan aportar sobre la temática.

SEGUNDO MOMENTO: Este momento dos permitirá plasmar de manera escrita lo que significa la danza para cada uno, que relación han tenido en su vida con ella y que importancia puede tener. Haremos un escrito de lo que ha sido la danza para mí hasta hoy.

TERCER MOMENTO: Se sintetizara la jornada con una sesión de baile, de distintos tipos de música.

TERCERA SESIÓN: TEATRO

PRIMER MOMENTO: Actividad rompe hielo. Se sacará un objeto de una caja que puede ser una pelota, un lápiz, etc. el cual será entregado por parejas, Los niños tendrán que inventar para qué podría servir ese objeto además de su uso habitual. Se pueden ir pasando el objeto de uno en uno y cada pareja aportará una utilidad diferente para ese objeto.

SEGUNDO MOMENTO: Lectura del cuento el ruiseñor y la rosa, de oscar Wilde, posteriormente se realizará un conversatorio acerca de su final, se formaran dos grupos los cuales escribirán un final alternativo.

TERCER MOMENTO: Dicho final será puesto en escena por medio de una representación teatral por parte de cada grupo.

MATERIALES: caja de cartón, objetos, hojas, lápices.

CUARTA SESIÓN: MUSICALMENTE ACTIVOS

PRIMER MOMENTO: Empezaremos con una conversación acerca de los géneros musicales que son de preferencia de los estudiantes y se irán anotando en el tablero, también pueden mencionar sus artistas favoritos.

SEGUNDO MOMENTO: Se les entregara a los niños la letra de la canción “un paso hacia la paz” de Carlos Vives, la cual se leerá individualmente, para luego cantarla en coro.

TERCER MOMENTO: Escribirán un texto de opinión sobre lo que cada uno piensa sobre el mensaje que trae la canción y reflexionar sobre su significado.

MATERIALES

Letra de las canciones, hojas, lápices, sonido y canciones.

PROYECTO PAZ

PRIMERA SESIÓN: ACERCA DE LA PAZ

MOMENTO 1

Realización de la lectura del siguiente texto expositivo:

La Paz, un anhelo que debe construirse desde el corazón de todos los colombianos

Como voceros de la niñez colombiana, diariamente nos preguntamos si llegaremos a ver algún día una Colombia en PAZ. Somos conscientes de que hablar de PAZ es algo tan grande que requiere de muchos esfuerzos, no solo de los que puedan dar unas personas, algunos políticos u organizaciones, sino de los que podamos brindar todos como sociedad y como parte fundamental de este país.

La actualidad que vive Colombia, nos lleva a pensar que la PAZ solo será posible cuando el Estado llegue a un acuerdo para terminar con el conflicto armado que nos afecta desde hace más de 50 años, y que ha dejado tantas víctimas, entre ellos miles de niños y niñas como nosotros. Pero, la PAZ es mucho más que el acabar con la guerra, la PAZ la alcanzaremos cuando a todos los ciudadanos se nos garanticen derechos como la educación, la salud, la vivienda, el trabajo y la libertad, es decir, cuando haya igualdad social dejando atrás todo tipo de discriminación.

En la Habana, Cuba, el Gobierno Nacional negocia en este momento la PAZ con la guerrilla de las FARC, pero, ¿Está en manos únicamente de ellos alcanzarla? Nosotros como reporteros ciudadanos, pero sobre todo como niños y niñas, creemos que el verdadero

proceso de PAZ debe iniciar desde cada uno de nosotros, aportando nuestro granito de arena, respetando y aceptando la opinión de los demás que muchas veces es diferente.

Quienes hoy escribimos parte de esta columna somos niños y niñas de la etnia indígena NASA, que está ubicada en el municipio de Toribio, Cauca, y durante años hemos tenido que soportar la manera en que los grupos armados legales e ilegales se han cruzado entre disparos y atentados alterando nuestra tranquilidad y la de nuestras familias.

Si bien, el día de mañana queremos despertar y tener la seguridad de que no habrá ningún ruido que afecte nuestra calma, en el fondo sabemos que aunque esto se logre, no tendremos PAZ sin que antes nosotros y todos los colombianos alcancemos el perdón que nos permita estar bien nosotros mismos y con los demás, garantizando así un ambiente acogedor que nos ayude a generar lazos de armonía y respeto entre todos como sociedad.

Como representantes de la niñez colombiana estamos convencidos de que la PAZ la construiremos entre todos, por ello, queremos aprovechar este espacio para enviar un mensaje a la sociedad en el que invitamos a todos a reflexionar acerca de la responsabilidad que tenemos para ayudar a construir la PAZ, desde nosotros como niños hasta las personas importantes y reconocidas del país como por ejemplo los empresarios. Si pensamos un país en PAZ donde haya igualdad entre las personas, donde haya para toda una garantía de derechos y oportunidades, en la idea de ese sueño que tenemos como niños y niñas, los empresarios juegan un papel importante para construir una PAZ verdadera.

Las empresas son una fuente de oportunidades para nosotros, para nuestras familias y para toda Colombia, ustedes pueden ayudar a generar empleos para nuestros padres, a disminuir la pobreza, pueden colaborar mejorando la educación de la niñez, pueden liderar proyectos que impulsen el deporte en los jóvenes, para que se convierta en ellos, en una esperanza de vida y de sueños. Jugando, los niños y las niñas encontramos felicidad, nos alejamos de peligros y riesgos en nuestras vidas, crecemos sanos y con la idea de convertirnos en adultos comprometidos con la PAZ que queremos todos.

Colombia, es importante que tengamos presente que la PAZ podemos iniciarla brindado una simple sonrisa, sin esperar nada a cambio. Es un acto que comienza con cariño, sinceridad, respeto y amor.

<http://hechoencali.com/portal/index.php/columnas/6453-la-paz-un-anhelo-de-todos-los-colombianos>

Se lee este texto expositivo en torno a la paz, de la cual se realizará un mapa mental.

MOMENTO 2

Ver el siguiente video:

<https://www.youtube.com/watch?v=ZgaidCmzfHk>

Breve conversación a partir de su contenido, para los tres niveles.

MOMENTO 3

Se elaborará un mural que llevará por título: “¿Cuál es mi aporte a la paz?” para destacar los compromisos personales.

MATERIALES

Textos impresos, marcadores, vinilos y papel periódico.

PROYECTO PAZ**SESIÓN NÚMERO 2****MOMENTO 1**

Se inicia realizando un recuento de la clase pasada sobre la paz, y la lectura realizada. Dando apertura con la pregunta, ¿Para mí que es la paz y que es la guerra?

MOMENTO 2

Realización de la lectura de un artículo del Espectador, cuyo objetivo de búsqueda fue la vigencia con la situación actual del acuerdo. Para tal fin se tomó este texto: <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/colombianos-mejor-imagen-de-farc-y-mas-optimistas-frent-articulo-663732>

MOMENTO 3

En el momento tres abriremos el espacio para la realización de un debate, al respecto de la temática. Haremos una lista de compromisos, que desde el aula tendremos en cuenta para hacer nuestro aporte a la paz y que creemos que debería pasar en nuestros gobiernos y en nuestro país para que haya paz. Finalizaremos con un video de mensaje sobre la importancia de la paz <https://www.youtube.com/watch?v=0TyMUQ5IGBA>

Presupuesto:**Blog: 2.500 Lapiceros: 17.000 Colores: 7.000***Anexo No. 4: Diarios de campo***DIARIO DE CAMPO 1****Nombre de la sesión:** Medio ambiente, Concepto**Propósito:** Hacer apertura al proyecto sobre medio ambiente a partir de la generalidad, para luego hacer el desplazamiento puntual a otros aspectos que lo componen.**Fecha:** 08/09/2016**Descripción:**

Se inicia la sesión con una lluvia de ideas entorno a la temática a desarrollar “*el medio ambiente*”, para esto se realizó la pregunta ¿que conocemos sobre el medio ambiente? donde algunos de los niños dieron sus apreciaciones, las cuales estuvieron orientadas a:

“Cuidar el planeta, plantas, aire” (Miguel Ángel, 2016)

“Naturaleza” (Maria Fernanda, 2016)

“Animales, tierra” (Geraldin, 2016)

“Vida” (Luis Miguel, 2016)

“Ríos, nubes capa de ozono” (Manuela, 2016)

“Planetas, sol y luna” (Juan David, 2016)

Luego de esto, por parejas se les entregó la lectura ¿Cómo es nuestro medio ambiente? la cual debían leer, y comentar entre ambos qué comprendieron, con el fin de retroalimentar

las ideas y opiniones del uno con las del otro, posterior a esto a cada equipo se les entregó una pregunta al azar correspondiente a la lectura, que podía ser de tipo literal, inferencial o crítica, cada pregunta fue socializada con todo el grupo, donde se generaron debates en torno a algunas respuestas.

Para finalizar se realizó un experimento en relación al calentamiento global para evidenciar sus efectos en la tierra, y con base a esto se generó un espacio para la reflexión, con algunos compromisos para la prevención y promoción de un medio ambiente sano.

Observación:

Entorno a las concepciones

	Si	No
Surgieron ideas con respecto a la comprensión lectora que apoyan la construcción de significados y sentidos.	x	
Surgieron ideas que asocian la comprensión lectora en consideración sólo al texto, dejando de lado el lector y el contexto.		x
Surgieron ideas asociadas a la comprensión lectora como un acto de		x

repetición de las ideas del texto.		
Surgieron ideas asociadas a la comprensión lectora que reconocen la importancia de los saberes previos.	x	

Entorno a la lectura inferencial

Se destacan procesos de inferencia: si/no	
¿De qué tipo?	
<i>Inferencia lógica/pragmática:</i> Se basa en razonamientos formales y tiene un grado de certeza absoluto.	Si
<i>Inferencia automática/estratégica:</i> se genera en poco tiempo, consume escasos recursos cognitivos, es más fuerte y es inconsciente.	No
<i>Inferencia retroactiva:</i> busca un dato en el texto precedente	Si
<i>Inferencia predictiva o proyectiva:</i> sugiere ideas para el futuro	Si

Entorno a la lectura crítica:

	Si	No
Se identifican y entienden las intenciones del autor.	x	
Se toman posturas frente a las ideas del texto, se reflexiona a partir de él.	x	

Reflexiones:

Esta sesión fue muy importante, en tanto presenta unos momentos donde los estudiantes son los protagonistas de la acción educativa y las temáticas están pensadas para ellos, aludiendo al interés generado, pues detona reflexiones, críticas, posturas y encuentros con otros saberes. Esto se pudo evidenciar en la actividad, siendo el medio ambiente un tema de gran vigencia, y del cual manejan unos saberes previos, que ayudan al entendimiento del texto y a generar a partir de allí unas posturas personales. También ayudó a generar un contacto más cercano con nosotras como maestras en formación, y a construir esa relación pedagógica, donde su potencia radica en la asimilación del saber, no como aquello que viene de afuera, sino como lo que los compone, y que además tiene que ver con cada uno.

DIARIO DE CAMPO 2

Nombre de la sesión: Botánica, herbario

Propósito: Acercarse a las plantas, como fuente vital que compone el medio ambiente y confrontar aquellos saberes previos.

Fecha:09/09/2016

Descripción:

Para esta clase se tuvo como primer insumo una lectura, sobre la diversidad de las plantas, sus usos y situación que se presentaba al respecto de su existencia, ecosistemas y provecho que pueden generar. A partir de ella, cada uno realizó una lectura individual, tras realizarla, se procedió a hacer una lectura en voz alta, párrafo a párrafo, para identificar la idea central de cada párrafo, así como la del texto en general.

Se evidenció varias dificultades para distinguir entre una idea principal, a una secundaria, lo cual le dio valor al ejercicio pues se propició la confrontación de saberes, la socialización y la búsqueda de una respuesta correcta.

Posteriormente, se ubicó en el patio algunas hojas de plantas de la región, entre ellas estaba: El guayabo, hoja del árbol de limón, dos clases de pino, hoja de aguacate, de café y el copo de Arracacha. A partir de los sentidos se les permitió identificar algunas de las plantas, esto se logró fácilmente con la hoja de limón, sobre todo por su característico aroma, también fue descubierto el de guayaba, aguacate y los pinos. Les fue difícil identificar la de café y copo de Arracacha.

Observación:

Entorno a las concepciones

	Si	No
	1 8 0 3	
Surgieron ideas con respecto a la comprensión lectora que apoyan la construcción de significados y sentidos.		x

Surgieron ideas que asocian la comprensión lectora en consideración solo al texto, dejando de lado el lector y el contexto.		x
Surgieron ideas asociadas a la comprensión lectora como un acto de repetición de las ideas del texto.		x
Surgieron ideas asociadas a la comprensión lectora que reconocen la importancia de los saberes previos.	x	

Entorno a la lectura inferencial

Se destacan procesos de inferencia: si/no	
¿De qué tipo?	
<i>Inferencia lógica/pragmática:</i> Se basa en razonamientos formales y tiene un grado de certeza absoluto.	No
<i>Inferencia automática/estratégica:</i> se genera en poco tiempo, consume escasos recursos cognitivos, es más fuerte y es inconsciente.	No 3
<i>Inferencia retroactiva:</i> busca un dato en el texto precedente	Si

<i>Inferencia predictiva o proyectiva:</i> sugiere ideas para el futuro	Si
---	----

Entorno a la lectura crítica:

	Si	No
Se identifican y entienden las intenciones del autor.	x	
Se toman posturas frente a las ideas del texto, se reflexiona a partir de él.	x	

Reflexiones:

En este encuentro se presentó unas dificultades en torno a la jerarquización de las ideas, al intentar buscar un orden correcto entre idea principal y secundaria, esto fue un buen ejercicio, en tanto generó el debate, la conversación, la sustentación de unas ideas y otras, además se evidenció trabajo colaborativo e interesado.

Después, al hacerlo palpable con las hojas de las plantas llevadas, fue más significativo, pues ellos se reflejaban su interés, asombro, dedicación y creatividad para elaborar el trabajo con la ubicación de las características de cada una de ellas.

Fue una clase muy potente pues permite la confrontación que se tenía como propósito, integrando sus saberes previos, y buscando hacerla más dinámica e interesante para ellos, para lograr un mayor aprovechamiento de los recursos y así generar un nuevo aprendizaje.

DIARIO DE CAMPO 3

Nombre de la sesión: “Bendita sea el agua”

Propósito: Facilitar la síntesis de una lectura haciendo uso de cuadros, mapas u otros recursos de organización de la información.

Fecha: 15/09/2016

Descripción:

Se da inicio a la clase con una breve explicación del trabajo a realizar, el cual consistió en elaborar un mapa mental acerca de la lectura “El agua” de María Lucía Araña. Para esto se les preguntó a los niños y niñas si sabían lo que era un mapa mental y si lo habían llegado a elaborar, a lo que en su mayoría respondieron que sí, no obstante, volvimos a explicarles a modo general como se construye, sus componentes como el tema central, los subtemas y los conectores, para aclarar posibles dudas y lograr un mejor ejercicio. Después de esta introducción se pasó a la lectura del texto la cual se realizó en tríos, y en estos mismos grupos se elaboró el mapa mental, al finalizar todos los grupos socializaron su trabajo.

Observación:

Entorno a las concepciones

	Si	No
Surgieron ideas con respecto a la comprensión lectora que apoyan la construcción de significados y sentidos.	x	
Surgieron ideas que asocian la comprensión lectora en consideración solo al texto, dejando de lado el lector y el contexto.		x
Surgieron ideas asociadas a la comprensión lectora como un acto de repetición de las ideas del texto.		x
Surgieron ideas asociadas a la comprensión lectora que reconocen la importancia de los saberes previos.		x

Entorno a la lectura inferencial

Se destacan procesos de inferencia: si/no	
¿De qué tipo?	
<i>Inferencia lógica/pragmática:</i> Se basa en razonamientos formales y tiene un grado de certeza	No

absoluto.	
<i>Inferencia automática/estratégica:</i> se genera en poco tiempo, consume escasos recursos cognitivos, es más fuerte y es inconsciente.	No
<i>Inferencia retroactiva:</i> busca un dato en el texto precedente	Si
<i>Inferencia predictiva o proyectiva:</i> sugiere ideas para el futuro	No

Entorno a la lectura crítica:

	Si	No
Se identifican y entienden las intenciones del autor.	x	
Se toman posturas frente a las ideas del texto, se reflexiona a partir de él.		x

1 8 0 3

Reflexiones:

El mapa conceptual es una estrategia didáctica que permite presentar de manera gráfica un determinado tema. En esta oportunidad se considera que elaborar un esquema en el tablero

como ejemplo no fue una decisión acertada, pues los niño/as se ciñeron solo a él, lo que los limitó a la hora de presentar sus ideas, por otra parte a pesar de haber hablado un poco sobre cómo se construyen dichos mapas, los resultados no fueron los esperados, en su mayoría presentaron lista de ideas sin mucha relación entre sí, no se jerarquizó la información y en algunos ejercicios se fue poco fiel a lo planteado en el texto. Este inconveniente puede relacionarse más a una falta de comprensión del ejercicio, pues se ha podido notar que los niño/as en términos generales logran identificar las ideas principales de los textos que desarrollamos, quizás fue una explicación muy superficial, donde no se aportó los elementos necesarios para comprender cómo se constituyen estos organizadores gráficos. Fueron constantes las preguntas como: ¿Qué es un conector? ¿Esta palabra puede servir de conector? ¿Cuáles pueden ser los subtemas? ¿Qué son los elementos específicos? Etc. lo que hace pensar que aún existen vacíos conceptuales entre los pequeños, aspectos que habría que reforzar para desarrollar con mayor éxito próximas actividades.

Al trabajar por subgrupos estratégicamente conformados, es decir, aquellos niño/as que presentan más dificultades para comprender con los que son un poco más “habilidosos”, permite que se genere un aprendizaje colaborativo, ya que se posibilita la discusión y retroalimentación de lo leído desde diferentes posturas, es interesante ver cómo se desarrollan las conversaciones entre los niños, pues se nota el interés por comprender lo que se dice en el texto, esto se pudo evidenciar por ejemplo cuando Susana estaba discutiendo con Geraldine y Emanuel, donde les manifestaba que el mapa les quedo muy corto y que habían otras ideas que eran importantes resaltar, Emanuel decía que así ya estaba bien, y Geraldine dijo que era mejor volver a leer el texto, así volvieron a revisar la lectura y se dieron cuenta que podían hablar del ciclo del agua, de los tipos de lluvia etc. que fueron aspectos que no habían tenido en cuenta en un primer momento.

1 8 0 3

DIARIO DE CAMPO 4

Nombre de la sesión: Reciclaje

Propósito: A partir del tema “El reciclaje”, se trabajará en torno a la comprensión lectora a partir de algunas preguntas que servirán para evidenciar la comprensión.

Fecha: 22 de septiembre de 2016

Descripción:

Antes de iniciar la sesión saludamos a la maestra cooperadora, quien nos comentó acerca de la predisposición de los estudiantes, pues estaban cansados de que siempre tuviesen que leer. Ella les explicó que era la base de nuestro proyecto, y que además, para cada uno de ellos también era muy importante, más aún a sabiendas de que se acercan las pruebas saber.

Al ingresar al salón tras el saludo, iniciamos con la temática propuesta, ubicándolos primero en parejas para proceder a la lectura del texto “El Reciclaje”. Terminada la lectura se dio la instrucción de realizar preguntas al texto, iniciando por la explicación de las preguntas de tipo literal y su respectiva elaboración.

Las preguntas creadas fueron las siguientes:

+ ¿La basura existe por la naturaleza?

No sólo por la naturaleza, también es causada por el ser humano.

+ ¿Para qué sirve el reciclaje?

- a. Para dañar el planeta
- b. Para formar más basura
- c. Para la economía y el ambiente más limpio
- d. Para nuestro cuidado. (Maria José Ciro y Juliana)

+ ¿En qué más nos ayuda el reciclaje?

- a. A la limpieza del hogar.

- b. A contaminar más
- c. Para vivir en un ambiente más limpio
- d. Al crecimiento de plantas. (Geraldine y Manuela)

+ ¿En qué consiste el reciclaje?

- a. Es un factor de suma importancia para el cuidado del medio ambiente
- b. La basura nos existe por la naturaleza
- c. No sólo el reciclaje ayudará a la economía (¿?)

+ ¿Cuál es el obstáculo más visible que se presenta para el buen desarrollo del reciclaje?

- a. El comprar cosas no tan útiles
- b. La falta de educación en la sociedad
- c. El crecimiento de la población. (Maria José Perez y ...)

+ ¿Qué es el reciclaje?

- a. Llegaron al final de su vida útil, pero puede usarse nuevamente)
- b. Algo que ya no se puede reutilizar nuevamente.
- c. Es contaminación para el medio ambiente

+ ¿Qué genera la basura?

- a. Los animales
- b. Las plantas
- c. Nadie
- d. Los seres humanos (¿?)

Después se procedió a las preguntas inferenciales, su explicación fue más compleja, pero después de definir las y de dar algunos ejemplos, los estudiantes lograron realizar las siguientes:

+ ¿Cuáles son los colores de los botes de reciclaje?

- a. Rosado, rojo y café
- b. Verde, azul y gris
- c. Naranja, amarillo, morado.
- d. Negro, blanco y dorado. (Manuela y Geraldine)

+ ¿Qué podemos hacer para no contaminar tanto?

- a. Reciclar
- b. Correr
- c. Saltar (¿?)

+ ¿El reciclaje ayuda al medio ambiente?

- a. No
- b. Ninguno
- c. Si (¿?)

+ ¿El reciclaje es bueno para el medio ambiente?

- a. Es basura
- b. Es perjudicial
- c. Nos ayuda a cuidar el medio ambiente
- d. Ninguna de las anteriores. (¿?)

+ ¿El reciclaje es necesario para la vida del ser humano?

- a. No, porque el reciclaje es solamente basura
- b. Sí, Porque podemos hacer varias cosas
- c. Sí, porque el planeta necesita tener reciclaje.
- d. Todas las anteriores (Maria Jose ciro y Juliana)

Para las críticas se hicieron las siguientes:

+ ¿Por qué crees que el hombre contamina el medio ambiente?

Porque los humanos no nos tomamos muy bien el reciclaje. (Richard, Juan David)

+ ¿Tú que haces para cuidar el medio ambiente? (¿?)

+ ¿Qué nos motiva a reciclar? (María José Pérez)

+ ¿Para qué es importante el reciclaje en nuestra vida? (Manuela y Geraldine)

Cada uno había llevado previamente, una botella plástica, para aprovechar el tema de reciclaje, y con ese elemento realizar una manualidad, se inició pero quedó como compromiso.

Observación:

Entorno a las concepciones

	Si	No
Surgieron ideas con respecto a la comprensión lectora que apoyan la construcción de significados y sentidos.	x	
Surgieron ideas que asocian la comprensión lectora en consideración solo al texto, dejando de lado el lector y el contexto.		x
Surgieron ideas asociadas a la comprensión lectora como un acto de repetición de las ideas del texto.		x

Surgieron ideas asociadas a la comprensión lectora que reconocen la importancia de los saberes previos.	x	
---	---	--

Entorno a la lectura inferencial

Se destacan procesos de inferencia: si/no		
¿De qué tipo?		
<i>Inferencia lógica/pragmática:</i> Se basa en razonamientos formales y tiene un grado de certeza absoluto.	SI	NO
	x	
<i>Inferencia automática/estratégica:</i> se genera en poco tiempo, consume escasos recursos cognitivos, es más fuerte y es inconsciente.		x
<i>Inferencia retroactiva:</i> busca un dato en el texto precedente		x
<i>Inferencia predictiva o proyectiva:</i> sugiere ideas para el futuro		x

1 8 0 3

Entorno a la lectura crítica:

	Si	No
Se identifican y entienden las intenciones del autor.	x	
Se toman posturas frente a las ideas del texto, se reflexiona a partir de él.	x	

Reflexiones:

Este encuentro fue de gran aporte, tanto para nosotras como maestras en formación, como para los niños, considerando la importancia de no cerrar el proceso de lectura sólo en el texto, en lo que literalmente aparece allí ilustrado, sino también dándole la entrada al tema como detonante de otras preguntas, de críticas, de reflexiones de mirada a sí mismos y al entorno. Es superar las barreras puestas, desde los métodos tradicionales de enseñanza, así como de las pruebas estatales donde prima el uso de preguntas de corte literal.

Trascender más allá del texto y llegar a un punto de vista, claro, con una opinión definida y unos argumentos que la apoyen es un proceso comprensivo, para ayudar a pensar otras cosas y construir nuevas posibilidades que rompan con las representaciones hegemónicamente instauradas, es pues el propósito dejar claro que los aportes que cada uno de ellos realice, como estudiante es valioso, e incluso constructivo, dado que ellos son los protagonistas, la razón de ser de la existencia de la escuela, y con el maestra, se fragua una relación pedagógica, que exige, para su éxito un compromiso y participación activa de los involucrados en el proceso. Por tanto consideramos fundamental lo que cada estudiante tiene por decir, por argumentar en cada clase.

También fue valioso el trabajo en equipo, es una tarea que cuesta, escuchar al otro, y llegar juntos a un acuerdo, lo que parece complicado, pero en el resultado, cuando se logra

hacer de manera adecuada, tiene buenos resultados. Es pues una oportunidad para acercarse a los compañeros y poder compartir y trabajar por un mismo propósito.

De la institución y maestra cooperadora podríamos decir que nos han acogido con un gran cariño, sabiendo las expectativas que están puestas sobre nuestro trabajo, y también la disposición de ellos para con nosotras, con el tiempo dispuesto para la intervención, así como con los materiales necesarios para las clases.

DIARIO DE CAMPO 5

Nombre de la sesión: Elementos tecnológicos en la cotidianidad

Propósito: Potenciar el proceso lector en lectura inferencial y crítica por medio de temas relacionados con la tecnología.

Fecha: 23 de septiembre de 2016

Descripción:

Se da inicio a la sesión con el desarrollo de una actividad lúdica denominada “concentración” donde se canta la siguiente canción: “atención, diga usted nombres de...” esta canción se canta mientras se tocan diferentes partes del cuerpo, y consiste en decir nombres de objetos sin perder el ritmo de la canción y los movimientos del cuerpo, en primer instante se propuso con nombres de animales, y luego para relacionarlo con la temática de la sesión se debían mencionar elementos tecnológicos, esta actividad se desarrolló para generar un ambiente cálido un poco más dinámico, pues en sesiones anteriores se notó una predisposición a nuestras clases por tratarse siempre de lectura.

En un segundo momento se pasó a desarrollar una lectura por subgrupos, por lo cual pedimos a los niño/as que se organizaran en tríos, hubieron muchos inconvenientes para

formar los grupos, ya que algunos no querían trabajar con otros compañeros, al final y tras algunas discusiones, se formaron dos tríos, dos cuartetos y Miguel Ángel trabajó de manera individual. Se les entregó la lectura “Etapas en la historia de la Tecnología”, la cual debían leer para posteriormente realizar una línea de tiempo donde se evidenciara de manera clara los avances de la tecnología a lo largo de la historia de la humanidad.

Observación:

Entorno a las concepciones

	Si	No
Surgieron ideas con respecto a la comprensión lectora que apoyan la construcción de significados y sentidos.		x
Surgieron ideas que asocian la comprensión lectora en consideración solo al texto, dejando de lado el lector y el contexto.		x
Surgieron ideas asociadas a la comprensión lectora como un acto de repetición de las ideas del texto.		x
Surgieron ideas asociadas a la comprensión lectora que reconocen la importancia de los saberes previos.		x

Entorno a la lectura inferencial

Se destacan procesos de inferencia: si/no		
¿De qué tipo?		
<i>Inferencia lógica/pragmática:</i> Se basa en razonamientos formales y tiene un grado de certeza absoluto.	SI	NO
		x
<i>Inferencia automática/estratégica:</i> se genera en poco tiempo, consume escasos recursos cognitivos, es más fuerte y es inconsciente.		x
<i>Inferencia retroactiva:</i> busca un dato en el texto precedente		x
<i>Inferencia predictiva o proyectiva:</i> sugiere ideas para el futuro		x

Entorno a la lectura crítica:

1 8 0 3

	Si	No
Se identifican y entienden las	x	

intenciones del autor.		
Se toman posturas frente a las ideas del texto, se reflexiona a partir de él.		x

Reflexiones:

El trabajo en grupo ha sido una estrategia que hasta ahora nos había funcionado muy bien, pero en la sesión de hoy algo extraño sucedió, siempre se ha notado entre los niños un interés por el ayudarse mutuamente, pero hoy no fue así, desde la dificultad para conformar los grupos pudo notarse que algo no andaba bien, luego al interior de cada grupo las cosas no se veían mejor, si bien no hubo dificultad alguna para desarrollar la lectura, si la hubo con el ejercicio de la línea de tiempo, aquí solo uno de los participantes hacia la actividad, mientras los demás transcribían esas ideas, no hubo reflexión ni diálogo, exceptuando al grupo de María Angélica, María Fernanda y Juan Diego que si debatieron un poco acerca de las ideas que consideraban más importantes resaltar de cada época. Los líderes de cada grupo fueron: Luis Miguel, Juliana y María José Pérez.

Por otra parte los ejercicios sobre la línea de tiempo arrojaron los siguientes resultados, el equipo de Luis Miguel, Emanuel, Richard y Juan Diego fueron muy poco descriptivos con algunas de las épocas, pero en otras pudieron elegir información puntual que describe de forma clara cada una de las etapas de la tecnología. Por otra parte María José Pérez, Susana, Manuela y Geraldine realizaron un buen ejercicio, cuentan con buena capacidad de síntesis donde se evidencia que saben jerarquizar la información. El grupo de María Angélica, María Fernanda y Juan Diego al igual que el grupo anterior también realizaron el ejercicio de manera adecuada; otro grupo fue el de Juliana, María José Ciro e Isabela

quienes en un primer momento no entendieron el ejercicio y se limitaron a escribir solo las fechas, sin los sucesos que se destacan para cada época, luego de una segunda explicación comprendieron mejor, aunque por cuestiones de tiempo sacaron ideas cortas y superficiales que no profundizaban mucho en el texto, para finalizar está Miguel Ángel quien se limitó a transcribir la primera frase de cada párrafo sin tener en cuenta el resto del texto.

Si bien la idea de este ejercicio no era transcribir el texto, si se esperaba que se acercaran un poco más a la idea principal de cada momento que presentaba la lectura. Como ya sabemos la comprensión lectora tiene que ver con el lector, el texto y el contexto, y la relación que se teje entre estos tres elementos, hay ocasiones en que los niños interpretan de mejor manera los textos y logran elaborar ejercicios muy completos, pero en ocasiones hacen pensar como si este aspecto de la comprensión se les pasara por alto, hay que trabajar con ellos un poco más la cuestión del contexto, pues quizás algunas lecturas presentan un grado de complejidad que necesitan de una indagación de saberes previos y una posterior relectura, para brindarles los elementos necesarios que les permitan entender de mejor manera lo que se presenta en la lectura.

DIARIO DE CAMPO 6

Nombre de la sesión: redes sociales, uso y cuidado

Propósito: motivar la lectura inferencial y crítica por medio de portadores de texto diferentes a los convencionales.

Fecha: 30 de septiembre de 2016

Descripción:

Para este día se tenía previsto realizar un ejercicio en torno al análisis de un video, es así, cómo se inició con la actividad de activación de saberes previos en base al título del video “Recomendaciones para el uso seguro del internet y las redes sociales.” Donde realizamos dos preguntas, primero se preguntó acerca de ¿para qué sirve el internet?, donde se obtuvieron respuestas como: para comunicarnos, ver imágenes, hacer tareas etc. la segunda pregunta fue alrededor de cuáles deberían ser los cuidados que hay que tener con este, a lo que respondieron: no hablar con extraños, no subir fotos indecentes, no dar información personal, etc. A paso seguido se dio lugar a la visualización del video, el cual estaba acompañado de animaciones y fragmentos de texto, donde los niños y niñas iban retomando las ideas del video en sus cuadernos. Una vez terminada la presentación se le pidió a los chicos que elaboraran una historieta o plegable donde se diera cuenta la información que se encontraba contenida en el video.

Observación:

Entorno a las concepciones

	Si	No
Surgieron ideas con respecto a la comprensión lectora que apoyan la construcción de significados y sentidos.		X
Surgieron ideas que asocian la comprensión lectora en consideración solo al texto, dejando de lado el lector y el contexto.	X	
Surgieron ideas asociadas a la comprensión lectora como un acto de		

repetición de las ideas del texto.		X
Surgieron ideas asociadas a la comprensión lectora que reconocen la importancia de los saberes previos.	X	

Entorno a la lectura inferencial

Se destacan procesos de inferencia: si/no		
¿De qué tipo?		
<i>Inferencia lógica/pragmática:</i> Se basa en razonamientos formales y tiene un grado de certeza absoluto.	SI	NO
		X
<i>Inferencia automática/estratégica:</i> se genera en poco tiempo, consume escasos recursos cognitivos, es más fuerte y es inconsciente.	X	
<i>Inferencia retroactiva:</i> busca un dato en el texto precedente		X
<i>Inferencia predictiva o proyectiva:</i> sugiere	X	

ideas para el futuro		

Entorno a la lectura crítica:

	Si	No
Se identifican y entienden las intenciones del autor.	X	
Se toman posturas frente a las ideas del texto, se reflexiona a partir de él.	X	

Reflexiones:

En esta sesión quisimos dar cabida a la noción de que no solo leemos textos, sino también imágenes, símbolos o señales y además no se es necesario contar siempre con una fotocopia o un documento físico para leer, pues ahora los medios tecnológicos despliega una variada gama de posibilidades que se contraponen al uso estricto del papel. Fue un ejercicio muy productivo, los niños estuvieron muy motivados y atentos, cuestión que favoreció a que se lograrán unos buenos productos finales, aunque hay que fomentar un poco más lo concerniente a la escritura, ya que se limitaron a elaborar dibujos con algunas palabras

claves, que si bien tenían relación con lo leído sería difícil de comprender por una persona que no haya observado el video.

En este sentido, es importante destacar la función social que cumple la lectura y la escritura, y que no solo debe centrarse estos actos en la obligatoriedad que conlleva a una calificación, sino que estos son actos comunicativos, donde todas las actividades de lectura y escritura, desde las más elementales y cotidianas hasta las de mayor complejidad, tienen como finalidad la comunicación en su sentido más amplio y revisten un significado vital para sujeto que las realiza. Es por eso que rescatar la función social de la lengua escrita es uno de los ejes centrales que deben guiar las actividades realizadas dentro de nuestro proyecto, para de este modo acercar a los niño/as a la práctica social de la lectura y la escritura y alejarlos un poco del carácter “obligatorio” con el que estas son vistas desde la escuela.

DIARIO DE CAMPO 7

Nombre de la sesión: El computador y sus usos

Propósito: A partir de la capacidad creativa de los niños y niñas reconocer como relacionan sus saberes y los agrupan en un producto.

Fecha: 29 de septiembre de 2016

Descripción:

Al iniciar la clase, la profe Marcela no se encontraba con nosotras, pues previamente nos había pedido el favor de acompañar al grupo durante esa porción del día en la cual ella

debía ausentarse. Antes de la clase realizamos la revisión de unas manualidades que habían quedado pendiente en la sesión pasada de material reciclable.

Se procedió a la clase sobre el computador con la instrucción de dibujar un computador y de realizar una historia en donde se mencionara sus usos, luego se socializó algunos de ellos obteniendo los siguientes resultados:

OMG

Un día Benito se electrocutó y vio un cable que lo llevó hacia un computador, lo vio e inmediatamente fue a mirarlo y vio que tenía un teclado, un mouse, la CPU, y una gran pantalla, lo prendió entró a google y vio que podía ver videos, hacer tareas, y chatear con sus amigos, luego de tanta maravilla a el niño le dijeron que hiciera su tarea y encontró Word, power point luego de hacer su tarea se le salieron los ojos y le dio un paro cardiaco y ahora está descansando en paz. María José perez, 2016.

¿Cómo se creó el computador?

Un día un niño que se llamaba Juan iba a la escuela, cuando salió, se quedó pensando en las creaciones y dijo: “Cuando sea grande quiero crear algo”. Llegó a su casa e intentó crear algo, pero no le funcionó. Al día siguiente pensó algo y su próxima creación se iba a llamar el computador, empezó a crear, utilizó cables y mucha variedad de cosas, hasta que le quedó algo como rectangular, se llamó “El computador” se lo mostró a su profesora y la profesora fue la que lo hizo famoso. Fin. Juliana, 2016.

MANUEL Y SU COMPUTADORA

Había una vez, en una ciudad un niño llamado Manuel quería saber cómo utilizar una computadora pero en su casa no tenía, así que tuvo que ir a comprar una al comprarla Manuel la llevo a su casa y la puso en su cuarto Manuel como no supo manejarla le pidió a su maestro de tecnología que le ayudara el maestro fue a su casa y le enseñó a como prenderla, pero al prenderla le salió una cara y le preguntó al maestro:

¿Eso es normal?

El maestro salió corriendo de su casa y la computadora empezó a hablar.

“Yo soy una computadora muy especial, yo mismo puedo enseñarte a cómo utilizarme, la computadora le enseñó sobre sus partes. Yo tengo unas partes, principalmente tengo la pantalla, el teclado y el mouse, la computadora le enseñó sobre sus usos. Tú me puedes usar para cualquier cosa investigar cosas, jugar, ver videos o películas y le enseñó sobre sus programas. Tengo unos programas como Facebook, google, youtube y Word.

Manuel ahora que sabía sobre la computadora y a saber como usarla, jamás se separó de ella. Fin

Geraldin, 2016.

Observación:

Entorno a las concepciones

	Si	No
Surgieron ideas con respecto a la comprensión lectora que apoyan la construcción de significados y sentidos.	x	
Surgieron ideas que asocian la comprensión lectora en consideración solo al texto, dejando de lado el lector y el contexto.		x
Surgieron ideas asociadas a la comprensión lectora como un acto de repetición de las ideas del texto.		x
Surgieron ideas asociadas a la comprensión lectora que reconocen la		x

importancia de los saberes previos.		
-------------------------------------	--	--

Entorno a la lectura inferencial

Se destacan procesos de inferencia: si/no		
¿De qué tipo?		
<i>Inferencia lógica/pragmática:</i> Se basa en razonamientos formales y tiene un grado de certeza absoluto.	SI	NO
	x	
<i>Inferencia automática/estratégica:</i> se genera en poco tiempo, consume escasos recursos cognitivos, es más fuerte y es inconsciente.		x
<i>Inferencia retroactiva:</i> busca un dato en el texto precedente		x
<i>Inferencia predictiva o proyectiva:</i> sugiere ideas para el futuro		x

Entorno a la lectura crítica:

1 8 0 3

	Si	No
--	----	----

Se identifican y entienden las intenciones del autor.	x	
Se toman posturas frente a las ideas del texto, se reflexiona a partir de él.		x

Reflexiones:

Este día trajo consigo el afianzamiento de la conexión entre los estudiantes y nosotras como maestras, dado que se propició un ambiente de alegría, de encuentro, teniendo como pretexto nuestra clase y haciéndola realmente especial por su acogida, también influyó el hecho de que uno de los niños, Juan Diego estuvo de cumpleaños el día anterior, por tanto su celebración fue en su casa, con los compañeros del salón, esto ocasionó que el grupo se encontrará en un mayor acercamiento afectivo, lo cual se vio reflejado en la clase.

Surgieron diversas ideas en torno a la elaboración de la historia, sobre todo resaltando la disposición y buen ambiente de trabajo, se pudo evidenciar el encuentro de estas generaciones con los medios masivos de comunicación, y el uso de artefactos electrónicos. También quiero destacar la actitud de Juan David frente al encuentro, pues se mostró alegre, creativo, participativo, dinámico y colaborador, en contraste con otros encuentros donde se oponía fácilmente a las actividades propuestas y a seguir debidamente la instrucción dada. Su trabajo mostró que puede mejorar y ponerle mayor empeño a las actividades de clase en pro de su crecimiento.

Finalizamos la clase con la revisión de la propuesta de trabajo, así como la oración final, teniendo en cuenta no sólo una oración aprendida, sino la que se genera espontáneamente, haciendo lectura además del contexto y realidades propias de los estudiantes.

DIARIO DE CAMPO 8

Nombre de la sesión: Tecnodesafío

Propósito: Generar en los niños y niñas, a partir de la lectura una muestra de creatividad, emoción y conexión con la temática propuesta.

Fecha: 06 de octubre de 2016

Descripción:

El día de hoy tuvimos una clase muy interesante, partiendo del texto “Los inventos”, para su desarrollo se organizaron en equipos de a tres, empezando por la lectura, luego se hizo recuento oral, resaltando los aspectos más sobresalientes del texto, entre ellos Richard mencionó el apartado donde se hablaba de Nobel, quien fuese el inventor de la dinamita, pero se le dio un uso bélico y por esta razón el inventor se molestó mucho, hasta el punto de crear unos premios para inventos, o hechos que ayudaran a la humanidad.

Se procedió a la instrucción de la elaboración por planos teniendo en cuenta las siguientes indicaciones: Plano, materiales, uso y funcionamiento.

Entre algunos de los inventos se puede mencionar: “Escorpion incorporation” (Juan David, 2016), “Máquina cambia color de prendas” (Luis Miguel, 2016). “Leedor de mentes” (Juliana, Isabela y María José Ciro, 2016), “Parcoiris” (Manuela, Maria José Perez y Susana), “Máquina del tiempo” (Geraldine, Juan Diego y María Alejandra) y “Leedor portátil del tiempo” (Emanuel y Miguel Angel, 2016). Al finalizar el trabajo se da una valoración por sus inventos, así como se generaron preguntas en torno a uno y otro invento y también sobre su funcionamiento.

Observación:*Entorno a las concepciones*

	Si	No
Surgieron ideas con respecto a la comprensión lectora que apoyan la construcción de significados y sentidos.	x	
Surgieron ideas que asocian la comprensión lectora en consideración solo al texto, dejando de lado el lector y el contexto.	x	
Surgieron ideas asociadas a la comprensión lectora como un acto de repetición de las ideas del texto.		x
Surgieron ideas asociadas a la comprensión lectora que reconocen la importancia de los saberes previos.	x	

Entorno a la lectura inferencial

Se destacan procesos de inferencia: si/no		
¿De qué tipo?		
<i>Inferencia lógica/pragmática:</i> Se basa en razonamientos formales y tiene un grado de certeza absoluto.	SI	NO
	x	
<i>Inferencia automática/estratégica:</i> se genera en poco tiempo, consume escasos recursos cognitivos, es más fuerte y es inconsciente.		x
<i>Inferencia retroactiva:</i> busca un dato en el texto precedente		x
<i>Inferencia predictiva o proyectiva:</i> sugiere ideas para el futuro		x

Entorno a la lectura crítica:

	Si	No
Se identifican y entienden las intenciones del autor.	x	
Se toman posturas frente a las ideas	x	

del texto, se reflexiona a partir de él.		
--	--	--

Reflexiones:

Es importante mencionar que durante el encuentro se pudo evidenciar el esfuerzo, dedicación y trabajo en grupo de la mayoría para cumplir con el objetivo propuesto, así como también se puede destacar la importancia de los saberes previos, e intereses particulares, así pues se pudo observar que algunos de ellos invirtieron mucho tiempo en la planeación y ponerse de acuerdo de lo que querían crear, como fue el caso del grupo de Juliana, Isabela y María José C. También se dedicaron más a este aspecto el grupo de Manuela, María José Pérez y Susana. Otros, por el contrario, se pusieron de acuerdo ágilmente en la elaboración de su creación así como Emanuel y Miguel Ángel, y también el grupo de María Alejandra, Geraldine y Juan Diego, con este último grupo se generaron unas dinámicas muy interesantes, en cuanto al trabajo en equipo y la colaboración dado que Juan David tenía buenas ideas para agregarle a la máquina de tiempo, pero no sabía cuál palabra usar correctamente, así que la explicaba y Geraldine y María Alejandra iban concluyendo una definición que sintetiza la descripción, por ejemplo: “Es bueno agregarle algo que lo proteja, que lo recubra, y responden: Un escudo, también dice: “Un aparato para atraer y generar información” a lo que responde Geraldine: “Un radar”. En esta dinámica se basó su trabajo.

Otro grupo, como el de Luis Miguel, Richard y Juan David no pudieron hallar la manera de ponerse de acuerdo en su elaboración, por tanto cada uno buscó la manera de realizar su invento individualmente.

Esto deja entrever cómo se tejen las relaciones y dinámicas en el grupo, así como la capacidad de aprendizaje y asimilación de las instrucciones dadas. Fue un buen encuentro

en tanto se pudo lograr el propósito, generar aprendizajes y también generar un gusto por la actividad que se realizó.

DIARIO DE CAMPO 9

Nombre de la sesión: Esquema corporal

Propósito: Desarrollar el eje temático 1 del proyecto “corporeidad”

Fecha: 07/10/2016

Descripción:

Para esta sesión se inicia con la lectura de un texto expositivo en relación a las curiosidades del cuerpo humano, el cual los niño/as leyeron en parejas y posteriormente establecieron un recuento oral donde se expresó cómo les pareció el texto y que fue lo que más les sorprendió de este.

En una segunda parte, se usaron pliegos de papel Kraf con la intención de realizar un croquis del contorno del cuerpo de los estudiantes. Para cumplir este propósito, se organizaron en parejas, para que uno realizará el contorno de su compañero y viceversa. Fue un poco complejo la organización y ejecución de esta actividad, puesto que el espacio era reducido y quedaron incómodos. A pesar de esta situación lo hicieron, luego de esto debían ubicar las partes del cuerpo, así como poner el nombre y tres características por las cuales ellos eran conocidos, por ser una labor en pareja, se apoyaron en su elaboración, se resaltó aspectos como por ejemplo, Richard a Juan David, que era divertido, alegre y juicioso. También decoraron su elaboración.

Algunas parejas como Miguel Ángel y María Fernanda tuvieron dificultades para su elaboración, puesto que lo repitieron frecuentemente y a pesar de la paciencia y acompañamiento de Miguel, María Fernanda no se sintió a gusto con el trabajo realizado, al

final lo concluyeron ambos, es de resaltar la dedicación y empeño de Miguel para que ambos trabajos quedarán terminados y con los requerimientos.

Otros, como Emmanuel y Luis Miguel, sólo trabajaron en uno de los pliegos, puesto que rompieron el otro. Así las cosas, no pudieron cumplir con las instrucciones dadas, pues solo hicieron uno. Susana y María José Pérez, fueron eficientes en el uso del tiempo de clase y con los croquis, se dibujaron una a la otra y así lo finalizaron.

Observación:

Entorno a las concepciones

	Si	No
Surgieron ideas con respecto a la comprensión lectora que apoyan la construcción de significados y sentidos.		x
Surgieron ideas que asocian la comprensión lectora en consideración solo al texto, dejando de lado el lector y el contexto.		x
Surgieron ideas asociadas a la comprensión lectora como un acto de repetición de las ideas del texto.		x
Surgieron ideas asociadas a la comprensión lectora que reconocen la importancia de los saberes previos.		x

Entorno a la lectura inferencial

Se destacan procesos de inferencia: si/no		
¿De qué tipo?		
<i>Inferencia lógica/pragmática:</i> Se basa en razonamientos formales y tiene un grado de certeza absoluto.	SI	NO
		X
<i>Inferencia automática/estratégica:</i> se genera en poco tiempo, consume escasos recursos cognitivos, es más fuerte y es inconsciente.		X
<i>Inferencia retroactiva:</i> busca un dato en el texto precedente	X	
<i>Inferencia predictiva o proyectiva:</i> sugiere ideas para el futuro		X

Entorno a la lectura crítica:

	Si	No
Se identifican y entienden las intenciones del autor.	X	
Se toman posturas frente a las ideas del texto, se reflexiona a partir de él.		X

Reflexiones:

En esta sesión los niños empezaron un poco *dispersos*, pues nuestra hora de intervención estuvo interrumpida por una actividad previa de la docente titular, por lo cual debimos comenzar 15 minutos antes del receso y continuar después de este, como los niños estaban ansiosos por salir al recreo no lograron concentrarse a profundidad en la lectura e incluso algunos manifestaron desánimo con afirmaciones como: “otra vez vamos a leer”, la premura del tiempo y las ansias de los pequeños no permitió que se lograra una buena discusión en torno al texto y a las ideas que este planteaba, solo Manuela y Richard hablaron un poco de lo que les llamó la atención del documento.

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

DIARIO DE CAMPO 10

1 8 0 3

Nombre de la sesión: Danza

Propósito: Darle valor significativo a la experiencia con la danza a través de su narración y práctica grupal.

Fecha: 20 de octubre de 2016

Descripción:

Se da inicio a la clase con el saludo y diálogo acerca de la semana de vacaciones, luego se da la instrucción de elaborar un párrafo sobre lo que consideran que es la danza, y también su experiencia con ella. Se realiza la socialización de estos escritos, encontrando testimonios como estos:

“La danza es el movimiento del cuerpo, el cual se hace con música. Mi experiencia ha sido muy mala. En mi cuadra estábamos haciendo un concurso de danza y yo por tonta, me anoté y empecé a bailar. ¡Y se me atranca el pié en un hueco! Me tiraron agua y risa por todas partes y por eso me quedé sin amigos durante una semana desde entonces no danzo” (Maria José Ciro, 2016)

“La danza es como uno expresar con el cuerpo, es como sentir la música dentro de nosotros y mover el cuerpo muy alegre feliz, ósea con felicidad, mi experiencia es que voy a clases de baile y me ha parecido muy bueno, aunque sea un poco tiesa al bailar, pero es muy bueno, activo, expresivo, etc” (Geraldine, 2016)

Así como estas dos manifestaciones fueron también la de otros, que reconocían en sus experiencias poco contacto con esta, o una alusión de gusto y disfrute a partir de ella. Luego se procedió a un espacio para la práctica del baile, dando lugar a su materialización tras trabajarla como un asunto escritural, para tal fin se usó varios ritmos, canciones y este fue un buen ejercicio en tanto lo disfrutaron y se dispusieron a trabajar con entusiasmo.

Observación:

Entorno a las concepciones

	Si	No
--	----	----

Surgieron ideas con respecto a la comprensión lectora que apoyan la construcción de significados y sentidos.		x
Surgieron ideas que asocian la comprensión lectora en consideración solo al texto, dejando de lado el lector y el contexto.		x
Surgieron ideas asociadas a la comprensión lectora como un acto de repetición de las ideas del texto.		x
Surgieron ideas asociadas a la comprensión lectora que reconocen la importancia de los saberes previos.	x	

Entorno a la lectura inferencial

Se destacan procesos de inferencia: si/no		
¿De qué tipo?		
<i>Inferencia lógica/pragmática:</i> Se basa en razonamientos formales y tiene un grado de certeza absoluto.	SI	NO
	x	

<i>Inferencia automática/estratégica:</i> se genera en poco tiempo, consume escasos recursos cognitivos, es más fuerte y es inconsciente.		x
<i>Inferencia retroactiva:</i> busca un dato en el texto precedente		x
<i>Inferencia predictiva o proyectiva:</i> sugiere ideas para el futuro	x	

Entorno a la lectura crítica:

	Si	No
Se identifican y entienden las intenciones del autor.	x	
Se toman posturas frente a las ideas del texto, se reflexiona a partir de él.		x

Reflexiones:

Durante el encuentro se puede destacar el entusiasmo de la mayoría de los niños y niñas del grupo para la actividad, aunque algunos evidenciaron temor para realizar una actividad que inicialmente parece ponerlos en vergüenza, lo cierto fue que al momento de realizarla cada quien lo disfruto sin fijarse como lo realizaba su compañero, así fue como lo vivenciaron más, y de hecho, espero que se hayan llevado otra idea de lo que es la danza, y lo importante para la vida, para ir transformando un poco esas experiencias negativas que anteriormente narraban.

El ejercicio de escritura, que partiera de la experiencia, me pareció muy potente en tanto se le da voz a los estudiantes como personas protagonistas de su propio proceso académico, donde obtienen un lugar en la interacción pedagógica no como simples receptores de un contenido, sino por el contrario como sujetos activos y comprometidos en su propio aprendizaje.

DIARIO DE CAMPO 11

Nombre de la sesión: Teatro

Propósito: Promover la comprensión lectora por medio de la lectura y construcción de guiones teatrales.

Fecha: 21/10/2016

Descripción:

Para esta sesión, se inició con una actividad que denominamos “espejo” la cual consistió en organizar a los niño/as en parejas uno frente al otro, los cuales se enumeraron del uno al dos, los números dos debían hacer las veces de espejo, es decir debían repetir los movimientos de su compañero, y luego los unos tomarían ese lugar.

En un segundo momento se pasó a la lectura del cuento “el ruiseñor y la rosa” de Oscar Wilde, la cual se hizo en voz alta por parte de las docentes, para que posteriormente los niño/as inventaran un final alternativo a la historia. Para finalizar se conformaron dos grupos para representar teatralmente el cuento.

Observación:

Entorno a las concepciones

	Si	No
Surgieron ideas con respecto a la comprensión lectora que apoyan la construcción de significados y sentidos.	X	
Surgieron ideas que asocian la comprensión lectora en consideración solo al texto, dejando de lado el lector y el contexto.		X
Surgieron ideas asociadas a la comprensión lectora como un acto de repetición de las ideas del texto.		X
Surgieron ideas asociadas a la comprensión lectora que reconocen la importancia de los saberes previos.		X

Entorno a la lectura inferencial

Se destacan procesos de inferencia: si/no		
¿De qué tipo?		
<i>Inferencia lógica/pragmática:</i> Se basa en razonamientos formales y tiene un grado de certeza absoluto.	SI	NO
		X
<i>Inferencia automática/estratégica:</i> se genera en poco tiempo, consume escasos recursos cognitivos, es más fuerte y es inconsciente.		X
<i>Inferencia retroactiva:</i> busca un dato en el texto precedente		X
<i>Inferencia predictiva o proyectiva:</i> sugiere ideas para el futuro	X	

Entorno a la lectura crítica:

	Si	No
Se identifican y entienden las intenciones del autor.	X	
Se toman posturas frente a las ideas del texto, se reflexiona a partir de él.	X	

Reflexiones:

Dentro de los ejercicios realizados, pudo evidenciarse que algunos de los niños han mejorado en lo concerniente a la inferencia y la predicción, y hoy pudo evidenciarse en alguno de los finales que se escribieron, pues tenían claridad y coherencia con el contenido del cuento, como María José Pérez que escribió:

“Y leyendo el libro comprendió que el amor dolía, y con tristeza salió al jardín a llorar, fue al árbol donde encontró a la rosa más hermosa del mundo y en una de sus espinas encontró la sangre del ruiseñor, y supo que él había dado la vida por esa rosa, sintió una tristeza enorme, ahí apareció el ruiseñor y le cantó una hermosa canción.”

O como María Fernanda:

“Cuando el estudiante despertó, encontró la rosa roja y se la llevó a su amada, ella no se la aceptó y enfurecido la asesino, luego él se clavó las espinas del rosal en su corazón y murió, su sangre era tan roja como la rosa.”

Por otra parte Juan David y Richard se desviaron de la temática central del texto, con historias incoherentes con mala redacción, al punto de llegar a mujeres caníbales o jóvenes gay, como se ve a continuación:

Juan David:

“la mujer se volvió canibal y se comió al estudiante y el estudiante tenía las joyas en la mano y ahorcó a la señora y el ruiseñor la sacó del palo que estaba amarrado. Y el estudiante se volvió un caballo rojo por el amor falso.”

Richard Julian:

“El niño era gay y tenía el secreto entonces le dijo a la novia que él era homosexual y un día le contó a su novio y el novio y la novia lo agarraron a patadas, puños y le echaron ácido y así quedó como Jason.”

Es común en Juan David y Richard este tipo de escritura, y es difícil comprender si es debido a una amplia imaginación, de su forma de ser que siempre van en vía de lo jocoso o por el contrario si se deba a una débil comprensión de las lecturas, aunque hay que resaltar que cuando se realizan los recuentos orales ellos tienden a dar respuestas acertadas y relacionadas con los textos que se leen.

Por otro lado el trabajar en equipo fue la debilidad de los niño/as este día, ya que en los dos grupos que se eligieron para la representación teatral se presentaron discordias, incluso se dividieron y solo algunos realizaron el ejercicio.

1 8 0 3

DIARIO DE CAMPO 12

Nombre de la sesión: Musicalmente activos

Propósito: Caracterizar y descubrir otros tipos de texto, así como el de las canciones, que se divide por estrofas.

Fecha: 27 de octubre de 2016

Descripción:

Se da inicio a la clase con el saludo y compartiendo la temática del día, que es la música. Además se dialoga sobre la preferencia de gustos musicales, donde Emanuel resalta que su preferido es la electrónica, María José Ciro dice que es la carrilera y de despecho, David dice que el Regaeton, María José Perez dice que el pop y dance, entre otros.

Se procede a entregar a cada una la letra de la canción: “Un paso hacia la paz”, después de su lectura debían hacer un texto de opinión a partir de su letra, surgiendo lo siguiente:

Miguel Ángel: “La canción es el nacimiento a un mundo mejor, sin guerra, sin violencia, yendo al futuro de nuestros hijos a una paz segura y caminando por el mundo de paz, regada en todas las familias del mundo entero y sin miedo de salir a las calles que antes eran peligrosas”.

Manuela: “¡Es el camino hacia la paz es el memento que busquemos la felicidad! Es que tenemos que ir hacia la paz, ser feliz, demos el paso para volver a soñar es el momento de actuar cantemos por la libertad, no tenemos que ir en el camino de la guerra. ¡Vamos por la paz y la felicidad!”.

María Fernanda: “A mí me pareció muy bonita la letra de esta canción porque habla sobre la paz en Colombia y deja un mensaje muy bonito a todas las personas”.

Juan David: “Es un esfuerzo para que se haga la paz en Colombia, y es importante que no solo sea el presidente que haga la paz, sino también los de los pueblos, ciudades que hagan paz, que cada pelea que haya se resuelva, que no haya más guerra a pesar de las familias y amigos perdidos ya que es importante, ni matar a las personas inocentes, buscar los hijos

perdidos y familiares. “La guerra es como el mar, cada vez más grande”, “La paz es como una bolsa guarda cada vez más”.

Susana: “Un paso hacia la paz es algo que me ayuda a la presidencia. Ya que es feliz y necesitamos paz en Colombia, pienso que esa canción motiva a las personas a no hacer la guerra pase lo que pase, y con esto es el momento en que busquemos la felicidad. Necesitamos paz, somos paz.

María Angélica: Me parece una canción muy bonita porque habla sobre la paz del país y nos invita a ser mejor persona cada día más y tiene una letra más bonita y tiene unos mensajes muy bonitos.

Juliana: Me parece una canción muy buena porque nos lleva por un buen camino, es una canción que os lleva hacia la paz y a la felicidad, que hay que disfrutar la vida, nos ayuda a ser mejores personas, hay que soñar y alcanzar nuestros sueños, que hay que luchar por la libertad.

María José Ciro: Me parece que es muy bonita, porque habla sobre la paz, tiene mensajes bonitos, puede ser escuchada por grandes y pequeños, lo cual es muy bueno porque pueden aprender muchas más cosas bonitas si actúan mal, y también las que actúan bien. Nos hace volver a ser felices y volver a creer.

Geraldine: Esa canción me parece que es muy bonita y alegre porque es verdad que todos debemos caminar por la paz y que todos debemos estar unidos en cualquier situación importante.

Se termina el encuentro cantando todos juntos el texto trabajado, identificando su melodía y sonido para ponerse acorde a ello.

Observación:

Entorno a las concepciones

	Si	No
--	----	----

Surgieron ideas con respecto a la comprensión lectora que apoyan la construcción de significados y sentidos.	x	
Surgieron ideas que asocian la comprensión lectora en consideración solo al texto, dejando de lado el lector y el contexto.		x
Surgieron ideas asociadas a la comprensión lectora como un acto de repetición de las ideas del texto.		x
Surgieron ideas asociadas a la comprensión lectora que reconocen la importancia de los saberes previos.	x	

Entorno a la lectura inferencial

Se destacan procesos de inferencia: si/no		
¿De qué tipo?		
<i>Inferencia lógica/pragmática:</i> Se basa en razonamientos formales y tiene un grado de certeza absoluto.	SI	NO
	x	
<i>Inferencia automática/estratégica:</i> se genera en poco tiempo, consume escasos recursos		x

cognitivos, es más fuerte y es inconsciente.		
<i>Inferencia retroactiva:</i> busca un dato en el texto precedente	x	
<i>Inferencia predictiva o proyectiva:</i> sugiere ideas para el futuro	x	

Entorno a la lectura crítica:

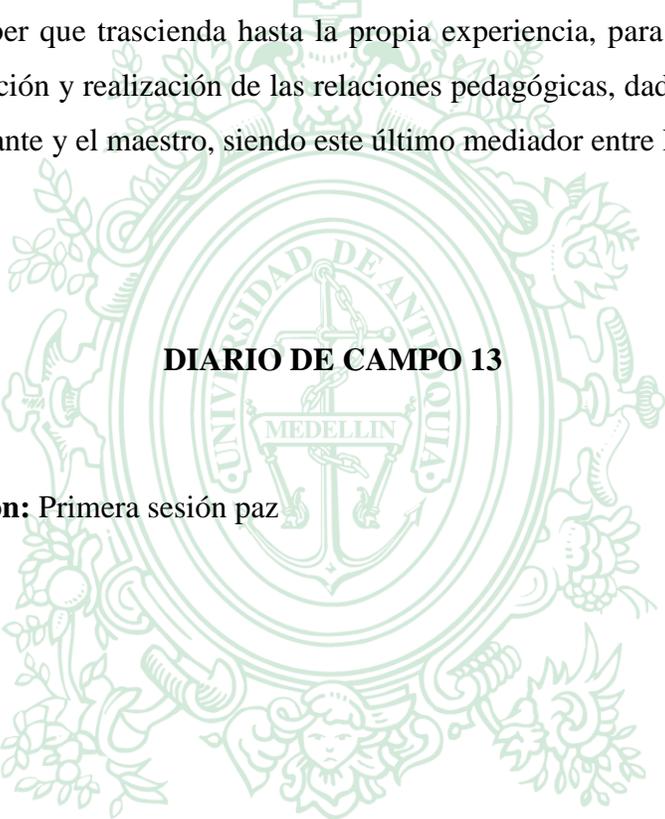
	Si	No
Se identifican y entienden las intenciones del autor.	x	
Se toman posturas frente a las ideas del texto, se reflexiona a partir de él.	x	

1 8 0 3

Reflexiones:

Se puede destacar el interés generado por la actividad, así como la buena disposición a trabajar, también me parece importante mencionar como se generaron posturas críticas, a tal punto de implicarse ellos mismos en ese discurso que desarrollaban a partir del texto.

Las metodologías deben ser correctamente usadas, sobre todo teniendo en cuenta a ese estudiante como sujeto protagonista de su propio aprendizaje, para que pueda hacer una inmersión en el saber que trascienda hasta la propia experiencia, para garantizar con ello una adecuada ejecución y realización de las relaciones pedagógicas, dada su relación con el saber, con el estudiante y el maestro, siendo este último mediador entre los dos primeros.



DIARIO DE CAMPO 13

Nombre de la sesión: Primera sesión paz

Fecha: 03/11/2016

Descripción:

Se dio inicio a la clase con la lectura del texto “La Paz, un anhelo que debe construirse desde el corazón de todos los colombianos” que es una columna escrita por niños de la etnia indígena NASA, del municipio de Toribio Cauca, posterior a la lectura se realizó un recuento oral, donde surgieron conclusiones como: “los niños son paz” (Susana), “a los empresarios también les interesa la paz” (Juan David), “nunca va a haber paz en Colombia con santos en la presidencia” (Richard) , además de aspectos puntuales de la lectura como: “el texto lo escribieron los niños de la NASA una comunidad indígena” (manuela) “si de Toribio” (Richard)

A paso seguido se elaboró un mapa mental sobre la lectura y una pregunta que daba cuenta de ¿Cuál es mi aporte a la paz? Y con esto se dio por finalizada la sesión.

Observación:*Entorno a las concepciones*

	Si	No
Surgieron ideas con respecto a la comprensión lectora que apoyan la construcción de significados y sentidos.		x
Surgieron ideas que asocian la comprensión lectora en consideración solo al texto, dejando de lado el lector y el contexto.		x
Surgieron ideas asociadas a la comprensión lectora como un acto de repetición de las ideas del texto.		x
Surgieron ideas asociadas a la comprensión lectora que reconocen la importancia de los saberes previos.		x

1 8 0 3

Entorno a la lectura inferencial

Se destacan procesos de inferencia: si/no		
¿De qué tipo?		
<i>Inferencia lógica/pragmática:</i> Se basa en razonamientos formales y tiene un grado de certeza absoluto.	SI	NO
		x
<i>Inferencia automática/estratégica:</i> se genera en poco tiempo, consume escasos recursos cognitivos, es más fuerte y es inconsciente.	x	
<i>Inferencia retroactiva:</i> busca un dato en el texto precedente		x
<i>Inferencia predictiva o proyectiva:</i> sugiere ideas para el futuro		x

Entorno a la lectura crítica:

	Si	No
Se identifican y entienden las intenciones del autor.	x	
Se toman posturas frente a las ideas	x	

del texto, se reflexiona a partir de él.		
--	--	--

Reflexiones:

Para esta sesión al igual que en otras oportunidades algunos niños manifestaron desánimo por la lectura acompañada de afirmaciones como: “otra vez leer”, “que pereza leer”. Por su parte en la elaboración de los mapas mentales se evidencio que no se reflexiona mucho acerca del texto, si bien lograron sustraer las ideas principales del texto se limitaron a transcribir y en ningún momento pudo evidenciarse sus posturas, es por esto que se realizó la pregunta ¿Cuál es mi aporte a la paz? Para no quedarnos solo en el contenido del texto, sino que se implicarán ellos de alguna manera y así despertar su sentido más crítico, pero a pesar de esto sus ideas fueron muy banales y poco desarrolladas en la mayoría de ellos:

¿Cuál es mi aporte a la paz?

- Esperanza y respeto. (Juan David)
- Respetar a los demás como son. (Geraldine)
- Ayudar a los demás, compartir algunas cosas, aceptar a los demás tal como son. (María Angélica)
- Tolerancia entre todos. (Emanuel)
- Si es posible, MATAR A SANTOS, pero sino ser buena con los pobres, ayudar a los demás, ser comprensiva, amar al prójimo y tratar de no crear conflictos. (María José C.)

- Amor, sabiduría, respeto, ayudar a santos y tener confianza y bondad en él, o sino sacar a santos. (Richard)
- Ayudar a los otros. (María José P.)
- Mi aporte es respetar, compartir los pensamientos de los demás para así lograr la paz. (María Fernanda)
- Siempre querer a los otros aunque se tengan diferencias y siempre sacar una buena sonrisa. (Susana)

DIARIO DE CAMPO 14

Nombre de la sesión: La actualidad de la paz en Colombia

Propósito: Finalizar el proyecto de paz, teniendo como base la actualidad del proceso de paz colombiano.

Fecha: 04 de noviembre de 2016

Descripción:

Se inicia realizando un recuento de la clase pasada sobre la paz, y la lectura realizada. Dando apertura con la pregunta, ¿Para mí que es la paz y que es la guerra?

Algunas de las respuestas fueron:

Juan David: Centro de entusiasmo a pesar de las familias perdidas.

Luis Miguel: La paz Colombia la busca hace años y la guerra es entre el gobierno y las farc.

Miguel Ángel: La paz es un mundo sin guerra sin violencia, matanzas ausencia de paz es la violencia.

María Fernanda: Paz es terminar con la violencia, disputa. Debemos amarnos unos a otros. La violencia: Todos actúan con violencia por algo.

Geraldine: Paz es respetar a los demás tal y como son, la paz es llegar a ser un lugar feliz sin guerra y sin dolor.

A paso seguido, se procedió a la lectura de un artículo del Espectador, cuyo objetivo de búsqueda fue su vigencia con la situación actual del acuerdo. Para tal fin se tomó este: <http://www.elespectador.com/noticias/nacional/colombianos-mejor-imagen-de-farc-y-mas-optimistas-frent-articulo-663732>

Después de realizada la lectura, se abre con el debate, hablando sobre lo recordado de lo escuchado, y para ello Emmanuel enmarca que el cese de fuego bilateral es que la guerrilla ya no va a usar armas por tiempo. Luego de esto se genera una conversación que pone de manifiesto la opinión de los estudiantes y sus aspectos con respecto al tema, para concretarlo, presentamos el caso conjetural, de que nosotros, como grupo tuviésemos la potestad de opinar en cuento al acuerdo, y de aportar a su redacción e implementación surgiendo asuntos como:

Emanuel: Plantea que debe volverse a hacer el plebiscito.

Luego se presenta unas afirmaciones displicentes para el trato con las personas pertenecientes al grupo de las Farc, para lo cual, Daniela se ve en la necesidad de hablar sobre la justicia, como valor y desde sus características, para confrontar los argumentos a los que estaban recurriendo.

María José Ciro se mantiene en la posición de que merecen cadena perpetua, a lo que Luis Miguel responde que debe haber paz, pero que paguen, también nombrando el polémico y álgido tema de las víctimas, en donde Emmanuel resalta que hay que obligarlos a que nos digan (sobre el paradero de los desaparecidos), luego dice María José Ciro que hay que pagarles con la misma moneda. Luis Miguel nuevamente vuelve a confrontarla diciendo que todos debemos llegar a un mismo acuerdo, dar un plazo, y que si no cumplen entonces si hay que dejarlos en la cárcel. Surge además la idea de que haya una ciudad cerrada para que nadie escape.

Luis Miguel habla sobre la posibilidad que se les debe de dar a las Farc de formarse con estudios universitarios. A este aporte Juan David agrega que cada guerrillero debe tener estudio y esposa para que se entretenga. Luis Miguel luego comparte sus conocimientos sobre la historia de Juan Manuel Santos, en los momentos donde perteneció a la guerrilla. En el acuerdo queda consignado lo siguiente:

NUESTRO ACUERDO

- Donde están los cuerpos y secuestrados.
- Perdón a Colombia con obras de caridad.
- Que informen y entreguen las caletas.
- Dejar las drogas.
- Estudio, trabajo, hogar, seguridad, alimentación y subsidio económico.

Observación:

Entorno a las concepciones

	Si	No
Surgieron ideas con respecto a la comprensión lectora que apoyan la construcción de significados y sentidos.	x	
Surgieron ideas que asocian la comprensión lectora en consideración solo al texto, dejando de lado el lector y el contexto.		x

Surgieron ideas asociadas a la comprensión lectora como un acto de repetición de las ideas del texto.		x
Surgieron ideas asociadas a la comprensión lectora que reconocen la importancia de los saberes previos.		x

Entorno a la lectura inferencial

Se destacan procesos de inferencia: si/no		
¿De qué tipo?		
<i>Inferencia lógica/pragmática:</i> Se basa en razonamientos formales y tiene un grado de certeza absoluto.	SI	NO
	x	
<i>Inferencia automática/estratégica:</i> se genera en poco tiempo, consume escasos recursos cognitivos, es más fuerte y es inconsciente.		x
<i>Inferencia retroactiva:</i> busca un dato en el texto precedente	X	
<i>Inferencia predictiva o proyectiva:</i> sugiere ideas para el futuro	X	

Entorno a la lectura crítica:

	Si	No
Se identifican y entienden las intenciones del autor.	x	
Se toman posturas frente a las ideas del texto, se reflexiona a partir de él.	x	

Reflexiones:

La clase del día de hoy fue de suma relevancia, puesto que se cumplió el propósito que se tenía, a pesar de que en la lectura de artículo, por su envergadura en la extensión textual, se pudo notar cansancio, aburrimiento o hastío frente al tema, al presentarse el debate, los estudiantes querían participar, y mostrar su punto de vista, algunos de ellos en mayor dimensión que otros, pero el tema suscitó gran interés y una puesta en marcha de ideas propias, de implicaciones personales, de concepciones que nutrieron la clase.

Se pudo notar que tras esos discursos y posturas de agresividad, de venganza, hay influencias de las familias, del contexto, de lo que ven en la televisión, pero estos espacios de socialización permiten llegar a acuerdos, tomar un punto de vista crítico, aportar a partir de este, asunto que potencia otras formas de relacionarnos y agudiza también la capacidad de escucha y de reconocimiento del otro, llegando a la conclusión de que a pesar de las

diferencias, en conjunto se pueden acordar y llegar a acuerdos que benefician y satisfacen a todos.

Anexo No. 5: Tablas

TABLA 1

EVALUACION DE LOS MODOS DE LECTURA LITERAL, INFERENCIAL Y CRÍTICA DE LOS ESTUDIANTES DEL .GRADO QUINTO DEL CENTRO EDUCATIVO PETALITOS

Evaluación inicial: 25 de agosto de 2016

Evaluación final: 18 de noviembre 2016

Tamaño de la muestra 15 estudiantes

E.I: Evaluación inicial

E.F. Evaluación final

Nombre	Edad	Preguntas literales						Preguntas inferenciales						Preguntas criticas						
		EI			EF			EI			EF			EI			EF			
		1	2	3	1	2	3	4	5	6	4	5	6	7	8	9	7	8	9	
Álzate Arenas Juliana	10 años 28/12/2005	X	X	X	X	X	X		X						X	X		X	X	X
Cardona Yepes Juan Diego	10 años	X	X	X	X	X	X		X			X	X	X	X	X	X	X	X	X
Chacón Álvarez Juan David	10 años 26/01/2006	X			X	X	X		X	X		X	X	X		X	X		X	X
Ciro Sepúlveda María José	10 años 29/05/2006	X	X	X					X	X		X	X		X	X		X	X	X
Díaz Ramírez Richard Julián	10 años 31/12/2005	X	X	X		X	X		X			X	X		X			X	X	X
Echeverry Prado Emanuel	11 años 30/07/2005	X	X			X	X		X	X		X	X	X		X		X	X	X

Gómez Vélez Miguel Angel	10 años 09/05/2006	X				X	X		X	X		X	X			X			X	
Gonzales Chacón María Isabela	11 años 23/03/2005		X			X	X	X	X	X	X	X	X		X	X			X	X
Jaramillo García María Fernanda	11 años 22/09/2004	X	X	X		X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X
Parra Luna María Angélica	10 años 05/11/2005	X				X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X
Pérez Serna María José	10 años 21/04/2006	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X		X	X			X	X
Perlaza Restrepo Luis Miguel	11 años 01/05/2005	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X			X			X	X
Quintero Castaño Susana	10 años 09/02/2006	X	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
Sánchez Acebedo Manuela	10 años 23/01/2006	X	X				X		X	X	X	X			X				X	X
Vanegas Arismendy Geraldín	10 años 03/02/2006		X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

EVALUACION A NIVEL GRUPAL DE LOS MODOS DE LECTURA LITERAL, INFERENCIAL Y CRÍTICA

Grupo. Quinto (Total: 15)	Preguntas literales				Preguntas inferenciales				Preguntas Críticas			
	EI		EF		EI		EF		EI		EF	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Tres preguntas correctas	7	46.6%	9	60%	5	33.3%	8	53.3%	5	33.3%	7	46.6%
Dos preguntas correctas	4	26.6%	5	33.3%	8	53.3%	7	46.6%	6	40%	7	46.6%

Una pregunta correcta	4	26.6%	1	6.6%	2	13.3%	0	0,0%	4	26.6%	1	6.6%
-----------------------	---	-------	---	------	---	-------	---	------	---	-------	---	------

TABLA 2

EVALUACION DE LA COMPRESIÓN LECTORA A TRAVÉS DEL RECUENTO ESCRITO DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DEL CENTRO EDUCATIVO: PETALITOS

Evaluación inicial: 25 de agosto de 2016

Evaluación final: 18 de noviembre 2016

Tamaño de la muestra 15 estudiantes

E.I: Evaluación inicial

E.F. Evaluación final

Estudiante.	Edad:	No reconstruye ninguna idea del texto.		Reconstruye todas las ideas del texto.		Reconstruye ideas de: comienzo, medio o final		Reconstruye ideas fragmentadas del texto tomando partes del inicio, el medio y el final		Incurrir en la intromisión de esquemas previos no pertinentes a la pregunta		Incurrir en la intromisión de esquemas textuales no pertinentes a la pregunta.	
		EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF	EI	EF
Alzate Arenas Juliana	10 años 28/12/2005					X			X				
Cardona Yepes Juan Diego	10 años							X	X				
Chacón Álvarez Juan David	10 años 26/01/2006						X	X					
Ciro Sepúlveda María José	10 años 29/05/2006							X	X				
Díaz Ramírez	10 años												

1 8 0 3

Richard Julián	31/12/2005	X	X																
Echeverry Prado Emanuel	11 años 30/07/2005									X	X								
Gómez Vélez Miguel <u>Angel</u>	10 años 09/05/2006								X	X									
Gonzales Chacón María Isabela	11 años 23/03/2005						X					X							
Jaramillo García María Fernanda	11 años 22/09/2004				X					X									
Parra Luna María Angélica	10 años 05/11/2005											X	X						
Pérez Serna María José	10 años 21/04/2006											X	X						
<u>Perlaza Restrepo Luis Miguel</u>	11 años 01/05/2005											X	X						
Quintero Castaño Susana	10 años 09/02/2006												X	X					
Sánchez Acebedo Manuela	10 años 23/01/2006											X	X						
Vanegas <u>Arismendy Geraldin</u>	10 años 03/02/2006							X	X										

EVALUACION A NIVEL GRUPAL FECUENCIA Y PORCENTAJE ANALISIS DEL RECUESTO.

Grupo Quinto	No reconstruye ninguna idea del texto.				Reconstruye todas las ideas del texto.				Reconstruye ideas solo de: comienzo, medio o final.				Reconstruye ideas fragmentadas del texto tomando partes del inicio, el medio y el final				Incorre en la intromisión de esquemas previos no pertinentes a la pregunta.			
	EI		EF		EI		EF		EI		EF		EI		EF		EI		EF	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Total 15	1	6.6%	1	6.6%	1	6.6%	0	0	3	20%	4	26.6%	8	53.6%	10	66.6%	2	13.3%	0	0

TABLA 3

EVALUACIÓN DE LAS CONCEPCIONES RELACIONADAS CON LA
COMPREENSIÓN LECTORA DE LOS ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DEL
CENTRO EDUCATIVO PETALITOS

Evaluación inicial: 25 de agosto de 2016

Evaluación final: 18 de noviembre 2016

Tamaño de la muestra 15 estudiantes

Nombre	Edad	¿Para ti qué es leer?	¿Te gusta leer? Si/No, ¿Por qué?	Con que frecuencia lees: A. Una vez a la semana B. Dos o tres veces por semana C. Más de tres veces a la semana.	Cuando lees, ¿Qué lees?	¿Qué es para ti la comprensión lectora?	¿Crees que cuando leemos es importante comprender?	¿Para qué comprendemos un texto?	¿Se te presenta alguna dificultad para comprender?
Álzate Arenas Juliana	10 años 28/12/2005	Es leer un libro, poesía, etc, en algunas lecturas, con lo que leemos	Sí, porque puedo imaginar cosas, como lo que dice lo que estoy leyendo	B. Dos o tres veces por	Leo cuentos, como lo que me interese y que sea bueno.	Es leer y dar opiniones sobre lo que leí.	Sí, porque si no comprendemos no entendemos ni lo que estamos leyendo.	Para aprender más de lo que nos están diciendo.	No, como los temas en clase tampoco no se me presenta ninguna dificultad.
		Leer es poder disfrutar de otros mundos (en relación	Sí, porque puedo imaginar cosas,		Leo cosas que me interesen	Es entender lo que se lee	Sí, porque hay que entender lo que se lee	Para aprender y poder opinar sobre lo leído	No

		a la pregunta 2 donde dice que es imaginar)							
Cardona Yepes Juan Diego	10 años 28/09/2005	Es fomentar el cerebro con millones de conocimientos	Sí, aprender mucho	C. Más de tres veces a la	Cada tres días a la semana y leo "Al pueblo nunca le toca	Si para entender.	Para entender.	Para entender.	No, Lo entiendo todo bien.
		Leer es poder saber más sobre el mundo.	Si, para aprender		Leo libros	Es saber lo que se dice en la lectura	Si, para poder aprender de la lectura	Para entender.	
Chacón Álvarez Juan David	10 años 26/01/2006	Una forma de entretener	Sí, porque me ayuda a expresarme rabia, tristeza felicidad.	C. Más de tres veces a la	Viernes, sábado y miércoles leo "Al pueblo nunca le toca" y "Como agua para chocolate"	Comprender la lectura	Sí, porque si lees y no entiendes no puedes hacerlo interpretar lo que te están pidiendo.	Para hacer tareas y actividades.	No porque ya tantos años leyendo, mis papás me enseñaron.
		Leer es una forma de aprender	Si, con la lectura libero todas mis emociones.		Leo libros	Entender lo que se lee	Sí, porque si no comprendes no puedes interpretar lo que dice la lectura	Para aprender	

Ciro Sepúlveda María José	10 años 29/05/2006	Es estar en otro mundo, como el mundo de las letras, porque es muy bueno estar distraído o leyendo toda clase de libros.	Sí, me gusta porque en ellas hay cosas que uno no conoce y por medio de la lectura uno aprende.	B. Dos o tres veces por semana.	Yo leo los miércoles y jueves, los miércoles leo: "Al pueblo nunca le toca" y los jueves "La hija de Drácula".	Es saber leer un texto y así se hacen las preguntas.	Sí, porque si no comprendemos no aprendemos nada y es mejor aprender.	Para saber de qué se trata.	No, yo casi siempre comprendo lo que leo
		Leer es...	Sí, me gusta porque me distrae y puedo aprender cosas nuevas		Libros, cuentos, revistas	Es saber leer bien.	Sí, comprender es importante para aprender.	Para entender que dice la lectura	
Díaz Ramírez Richar d Julián	10 años 31/12/2005	Entrar a un mundo nuevo de la imaginación, leyendo podemos transportarnos e inventarnos nuestro propio mundo.	Sí, porque es una forma sana y divertida de pasar el tiempo.	A. Una vez a la semana.	Un día a la semana y casi siempre leo los libros que nos sugieren en la escuela.	Entender lo que se lee.	Sí, porque la lectura siempre nos debe dejar ideas muy claras.	Para terminar satisfactoriamente la tarea o trabajo propuesto.	Si, en algunas ocasiones no entiendo en la primera vez y repito la lectura para captar finalmente el mensaje.

		Leer es una forma de escapar del mundo, e inventarnos uno nuevo	Sí, porque es un buen pasatiempo		Leo en internet, y cosas que me recomiendan		Si porque debemos tener claro el contenido de cada lectura	Para aprender	
Echeverry Prado Emanuel	11 años 30/07/2005	Es estar perdido en el cuento es lo mejor es como lo que le pasa al personaje.	Sí, porque yo amo la lectura.	B. Dos o tres veces por semana.	Los miércoles y jueves y viernes yo leo el Señor de los Anillos.	Es comprender la lectura de varias formas.	Sí, porque al comprender entiendo la lectura y lo que pasa con los personajes.	Para entender lo que no se de los personajes	No
		Leer es desarrollar la imaginación	Si porque disfruto mucho de ella		Leo lo que me gusta	Es ver la lectura desde diferentes puntos	Sí, porque solo así se entiende la lectura	Para conocer mejor	
Gómez Vélez Miguel Ángel	10 años 09/05/2006	Es ir más allá de la imaginación.	Sí, porque uno aprende cosas que no le han enseñado.	C. Más de tres veces a la	El Señor de los Anillos, Yo antes de ti, Wigetta.	Aprender cosas nuevas.	Sí, porque después preguntan y no sabes nada.	Para hacer bien las cosas.	No
		Leer es desarrollar la imaginación	Sí, porque aprendo		historias de aventuras	Aprender a través de la lectura	Sí, porque si no entiendes no tiene sentido leer.	Para conocer más y mejor las cosas.	

Gonzales Chacón María Isabella	11 años 23/03/2005	Leer es muy importante porque nos ayuda a comprender las cosas.	Me encanta leer es muy importante uno leer y entender el texto.	C. Más de tres veces a la semana	En el colegio o en mi casa me encanta leer muchas cosas románticas o de acción.	Muy importante porque nos ayuda a aprender mucho sobre la ortografía, etc. Y a mí me encanta la comprensión lectora.	Si obvio porque mientras uno lee es muy importante comprender el texto desde el principio para entenderlo hasta el final.	Para entenderlos un poco más sobre el libro	No, porque me encanta comprender y me encanta la comprensión lectora y nunca se me ha presentado ninguna dificultad.
		Leer nos permite comprender cosas que antes no sabíamos	Me gusta leer porque es importante saber cosas nuevas		Leo novelas románticas o de acción	Comprender es aprender cosas nuevas	Si porque es importante entender el texto desde el principio hasta el final	Para entender lo que dice cada texto	
Jaramillo García María Fernanda	11 años 22/09/2004	Es saber muchas cosas.	Sí, porque uno se entretiene mucho leyendo.	C. Más de tres veces a la semana.	Yo leo mucho. Por lo general leo libros.	Es comprender la lectura.	Sí para entender lo que leemos y hacer las cosas bien, e.t.c.	Para saber lo que dice el texto.	No, yo comprendo muy bien los textos no tengo ninguna dificultad para comprender
		Leer permite conocer .	Si porque es entretenido y aprendemos		Leo lo que me gusta especialmente	Es comprender lo que se lee	Si porque si comprendemos entendemos bien las	Para saber más sobre un texto.	

			os		libros		cosas		
Parra Luna María Angélica	10 años 05/11/2005	Es estar bien porque quiero ver que es lo que que paso, ver como unas historias ver la imaginación de los autores.	Pues a veces porque hay veces libros que no me gustan y otros que sí y otros que quizá sí o quizá no.	A Y B (Lo que pasa es que a veces leo una vez a la semana o 3 o 4 o más veces)	Leo los días que puedo y cuando tengo el libro y leo varias cosas.	Comprender la lectura.	Obvio que si porque si no comprendemos	Para poder saber lo que pasa.	No
		Leer es ponerlos en el lugar de un autor que nos quiere decir algo.	Si me gusta, pero depende también del texto.		Leo varias cosas casi siempre libros	Saber que dice la lectura.	Si porque o sino no se puede saber que dice la lectura.	Para saber que pasa al interior del texto.	
Pérez Serna María José	10 años 21/04/2006	Es imaginar y entrar en un mundo en el que vemos todo o muy diferente o muy parecido a la realidad.	Sí, porque me ayuda en la ortografía y me divierte mucho.	C. Más de tres veces a la semana.	Me encanta leer libros de amor como: "Como agua para chocolate" y el que me estoy leyendo: "Yo antes de ti"- Jojo Moyes	Es cuando retenemos alguna parte de un texto y cuando entendemos algo.	¡Sí!, Así todo resultará más divertido y nos emocionaremos mucho más por leer.	Para no aburrirnos mientras leemos y tener un recuerdo de algo que leímos.	¡No!

		Leer es enfrentarse al mundo desde la realidad o la ficción.	Si porque me divierte, aprendo y desarrollo la imaginación		Leo libros de amor	Es cuando entendemos la lectura	Si porque si entendemos el texto nos divertiremos más con él.	Para para entenderlo y entretenernos.	
Perlaza Restrepo Luis Miguel	11 años 01/05/2005	Es como ver televisión en tu mente.	Si porque es pasar un momento imaginando cosas.	A. Una vez a la semana.	Cada ocho días "Al pueblo nunca le toca"	Es saber redactar un texto.	Sí, porque si no que gracia tiene	Para poder sensibilizar un libro o actividad mejor.	No siempre entiendo bien las cosas.
		Leer es entretenimiento y conocimiento.	Si porque es entretenido, es como ver televisión en la mente		Lee más que todo lo que ponen en el colegio.	Es leer bien	Si porque ese es el sentido de la lectura.	Para poder interiorizar lo que leemos.	

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Quintero Castaño Susana	10 años 09/02/2006	Para mí es importante. Porque con ellas entramos a otro mundo de ilusiones etc (Con sus personajes) creo que es importante en la vida de una persona porque así puedes saber de qué se trata ya sea para resolver algo o un libro etc y por todo eso yo leo.	Sí, porque eso te lleva a veces a comprender o a divertirse cuando estás aburrido, pues creo que la literatura infantil es muy buena para todos. Y por eso me gusta leer.	C. Más de tres veces a la semana.	Cuando estoy súper aburrido o en otros casos (tareas). Ejm de libros, libros de 50 entre más páginas porque me gusta que las historias sean largas.	Para mí es comprender que es lo que lees si es un caso importante etc. Creo que es muy importante saber leer para una persona pues lleva a una muy buena manera de comprender mejor todo como en un trabajo, estudio.	Súper importante si tu no comprendes no puedes hacer lo que vayas a hacer en tu trabajo o estudio por eso me gusta leer.	Para comprender mejor los textos o trabajos o ejercicio creo que comprender un texto es importante para la vida de todo el mundo. Sino comprenderíamos nada.	Pues cuando está muy difícil necesito ayuda para comprender.
		Leer es ilusionante con otros mundos y	Si porque es divertido y aparte nos ayuda a comprender.		Me gusta leer historias largas	Saber qué es lo que lees.	Es muy importante porque te ayuda a desenvolverte mejor en distintas	Para saber más y desempeñarnos mejor	

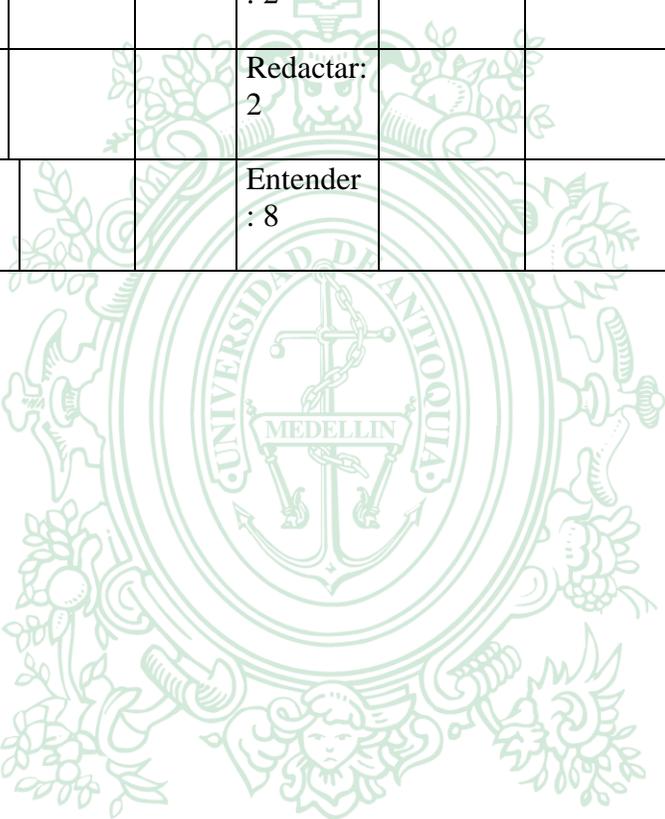
		aprender de ellos.					situaciones		
Sánchez Acebedo Manuela	10 años 23/01/2006	Leer es comprender libros de cosas que pasaron hace muchos años.	Sí, porque uno aprende de lo que dice el libro de lo que pasó hace mucho.	A. Una vez a la semana.	Leo libros como "Amigo se escribe con H".	El leer libros.	Sí, es muy importante comprender para entender.	Para entenderlo	No.
		Leer es aprender a partir de la historia.	Si porque permite comprender sucesos que ya pasaron.		Leo para hacer las tareas	Es comprender el libro	Sí, es muy importante comprender para entender.	Para entenderlo	
Vanegas Arismendy Geraldin	10 años 03/02/2006	Leer es como entrar en una historia de fantasía y además que le ayuda mucho a uno a comprender las palabras	Sí, a mí me encanta leer porque es como un hábito muy bueno para pasar ratos así malucos y estar relajado.	A. Una vez a la semana.	Leo cuando no tengo nada que hacer y leo libros que me gustan mucho como por ejemplo: "Como agua para chocolate".	Para mí la comprensión lectora es como todo eso de leer, aprender a escribir a mejorar la letra etcétera.	Sí, para entender el resto del texto o historia.	Comprenderemos un texto para resolver algo o por ejemplo para entender y así.	No.
		Leer es comprender a partir de un mundo de	Si me gusta porque es un buen pasatiempo		Trato de leer cosas que me gusten.	Es todo lo relacionado con la lectura, como leer bien pero también	Si, para poder entender la historia	Para entender lo que se lee.	

		fantasía				saber escribir			

CATEGORÍAS EMERGENTES DE LA EVALUACIÓN INICIAL DE LAS CONCEPCIONES RELACIONADAS CON LA COMPRENSIÓN LECTORA

¿Para ti qué es leer?	¿Te gusta leer? Si/No, ¿Por qué?	Con que frecuencia lees: A. Una vez a la semana B. Dos o tres veces por semana C. Más de tres veces a la semana	Cuándo lees, ¿Qué lees?	¿Qué es para ti la comprensión lectora?	¿Crees que cuando leemos es importante comprender?	¿Para qué queremos comprender un texto?	¿Se te presenta alguna dificultad para comprender?	
							Si: 2	No:13
Leer un libro: 1	SI: 15 No: 0 Para entender: 1	A: 4	Cuentos: 1	Opinar: 1	Aprender: 1	Relectura:2	Por la experiencia lectora :1	
Comprender: 2	Para expresar emociones: 1	B: 4	Libros : 14	Leer libros: 1		Entretenimiento:1	No siempre entiendo: 3	

Enriquecer la mente: 3	Para imaginar: 2	C: 7		Responder preguntas: 1		Para hacer tareas:3		Tolo lo entiende:4
Entretenimiento: 8	Para aprender: 4			Aprender: 2		Entender: 10		
	Para entretener: 7			Redactar: 2				
				Entender: 8				



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3