



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Efectos del Programa *Comprender* en los modos de lectura inferencial y crítica de los textos expositivos, así como el desarrollo de la competencia argumentativa escrita de los y las estudiantes de los grados 4° de la Institución Educativa José Antonio Galán

Maestras en formación:

Cristina Liceth Henao Taborda

Laura Vanessa Córdoba Alarcón

Liliana Marín Cortés

Asesor:

Rubén Darío Hurtado Vergara

Grupo de investigación: Calidad de la educación y PEI

Universidad de Antioquia

Facultad de educación

Licenciatura en pedagogía infantil

Medellín

2016



Tabla de contenido

Contenido

<u>Resumen</u>	3
<u>1.0. Planteamiento del problema</u>	3
<u>2.0. Objetivos</u>	9
<u>2.1. Objetivo general</u>	9
<u>2.2. Objetivos específicos</u>	9
<u>3.0. Pregunta de investigación</u>	10
<u>4.0. Antecedentes</u>	10
<u>5.0. Marco Teórico</u>	15
<u>5.1. Comprensión Lectora</u>	15
<u>5.2. Niveles de Comprensión Lectora</u>	18
<u>5.2.1. Comprensión literal</u>	19
<u>5.2.2. Comprensión inferencial</u>	21
<u>5.2.3. Comprensión crítica</u>	22
<u>5.3. Estrategias para la Comprensión</u>	23
<u>5.4. Los Textos Expositivos</u>	33
<u>6.0. Metodología</u>	34
<u>6.1. Tipo de Investigación</u>	34
<u>6.2. Población y Muestra</u>	35
<u>6.3. Proceso a Seguir en la Experiencia</u>	35
<u>6.4. Técnicas e Instrumentos de recolección de la información</u>	35
<u>7.0. Análisis e interpretación de resultados</u>	36
<u>7.1. Análisis de las pruebas aplicadas</u>	36
<u>7.1.1. Modo de lectura literal</u>	37
<u>7.1.2. Modo de lectura inferencial</u>	39
<u>7.1.3. Competencia Argumentativa escrita</u>	40
<u>7.2. Diarios de Campo: Análisis de contenido</u>	43
<u>7.2.1. Modo de lectura literal</u>	43



Facultad de Educación

7.2.2. Modo de lectura Inferencial	44
7.2.3. Modo de lectura Crítico y Argumentativo	46
7.2.4. Componente comportamental	47
8.0. Conclusiones	48
9.0. Recomendaciones	49
Bibliografía	50
Anexos	55
Anexo No 1: PLANEACIÓN INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	55
Anexo No 2: Prueba informal de comprensión lectora	72
Anexo 3. Evaluación de la fluidez lectora	73
Anexo 4. Diarios de Campo	74

Resumen

El presente trabajo es el resultado del ejercicio de la investigación, realizada por un grupo de estudiantes de la universidad de Antioquia, del programa de Pedagogía Infantil, con el propósito de analizar los efectos del programa *Comprender*, específicamente en lo que se refiere a los modos de lectura inferencial y crítica de los textos expositivos. Asimismo, se interesó por el desarrollo de la competencia argumentativa escrita.

La investigación fue desarrollada en la Institución Educativa José Antonio Galán del Municipio de Medellín, con los y las estudiantes de los grados 4°, a partir de la práctica pedagógica, donde se aplicaron 16 de sesiones de intervención didáctica, relacionadas con la comprensión lectora inferencial y crítica y la argumentación. En el texto se presenta todo el proceso de investigación incluyendo conclusiones y recomendaciones.

1.0. Planteamiento del problema

El mundo actual ofrece un sinnúmero de información a partir de múltiples portadores y contextos, por lo cual, los receptores se ven enfrentados a interpretarla y comprenderla de una manera rápida y vertiginosa, por lo que, cada vez se hace más necesario que las

personas adquieran y construyan herramientas mentales que les permitan asumir este reto.

Dichas herramientas permiten la expresión, el análisis de problemas, la organización, codificación y decodificación de información y, de alguna manera, orientan las actividades generales de los seres humanos, a partir del uso situado del lenguaje, que en consecuencia, se erige como una herramienta para la adquisición de aprendizajes y para el desarrollo de habilidades lingüísticas.

En este sentido, cuando se habla de modos de procesar y manejar información, se destaca la comprensión lectora como una capacidad cognitiva y lingüística compleja en la que intervienen diferentes factores e involucra varias estrategias que le permite a quien lee, alcanzar el entendimiento y la interpretación del texto. De acuerdo con Quintero y Echavarría (2006, p. 29): “la comprensión es la esencia de la lectura, todas las claves que ofrece el texto deben servir al lector o a la lectora para construir el sentido y el significado del mismo”.

De igual modo, a partir de la comprensión lectora, las niñas y los niños pueden desarrollar competencias y habilidades como argumentación, predicción, inferencia, atención, creación de ideas, hipotetizar, entre otras. Dichas habilidades se traducen en formas de actuar y pensar que benefician eminentemente el rendimiento académico, en tanto pueden aplicarse en todo momento, contexto y lugar.

De acuerdo a lo anterior, la comprensión lectora es una tarea cognitiva, por lo que es preciso construir los significados de las diferentes proposiciones de manera global que aparecen a lo largo del texto, así, “se reconstruye en la mente del lector la lógica del mismo, se jerarquiza sus diversos conceptos y elabora sus respectivas relaciones” (Hurtado, Serna y Sierra, 2001, p.12). Es esa reconstrucción la que permite que la comprensión lectora sea una estrategia de aprendizaje, que crea, integra, amplía y modifica la estructura del conocimiento a partir de la información brindada por el texto, pues la elaboración de significados permite que cuando se comprenda, se aprenda.

Por consiguiente, la comprensión lectora es muy importante en los procesos de formación de los niños y las niñas, debido a que se considera una actividad fundamental para el aprendizaje escolar, ya que gran parte de “lo que los alumnos adquieren, discuten y utilizan

Facultad de Educación

en las aulas surge a partir de los textos escritos” (Valladares, 1998, citado por Palomino, 2011, p. 30).

La comprensión lectora, es un proceso que trae consigo la necesidad de leer de tal manera que el lector trascienda el texto y refleje en su lectura, sus propias construcciones, su posición e interpretación frente al tema, integrando sus saberes previos y construyendo nuevo conocimiento. Desde esta perspectiva, es importante destacar el modo de lectura inferencial, en donde el lector logra obtener, construir, formular y lograr nueva información que no se encuentra de manera explícita en el texto, sino que requiere un esfuerzo cognitivo por parte del sujeto que lee para ahondar en una comprensión más profunda y enriquecedora del texto al que se enfrenta.

El concepto de inferencia, desde la perspectiva de Goodman (1982), y a la cual se acogen los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, propuestos por el MEN (1998, p. 48), mencionan que:

“La inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no está explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante; la inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre otras cosas”.

La lectura inferencial, conlleva al lector a recuperar elementos importantes del texto para construir nuevas interpretaciones, deducciones, conclusiones, de tal manera que el texto sea cada vez más depurado, cercano, claro y entendible para el lector, quien logra adentrarse en él y a su vez superarlo, ya que no se queda simplemente en lo que el texto pueda ofrecerle, sino que relaciona sus conocimientos e informaciones con las ideas del texto. De esta manera, el modo de lectura inferencial, involucra y entrelaza la información proveniente del texto fuente con los aportes que el lector hace para comprender mucho más el texto.

En la misma línea del MEN, el ICFES también construye sus pruebas bajo la siguiente concepción de inferencia (Rojas, Cisneros y Olave, 2012, p.53):



Facultad de Educación

En la lectura inferencial se explora la posibilidad de relacionar información del texto para dar cuenta de una información que no aparece de manera explícita. Este tipo de lectura supone una comprensión global del contenido del texto así como de la situación de comunicación: reconocer las intenciones comunicativas que subyacen a los textos, así como el interlocutor y/o auditorio a quien se dirige el texto.

El modo de lectura inferencial, requiere por parte del lector, que reconstruya la microestructura y macroestructura del texto, teniendo clara la manera y la lógica con que avanza y se desarrolla el mismo, el contenido, las ideas principales y secundarias, la intención del autor; logrando este cometido al involucrar sus conocimientos y su experticia, la cual se irá cualificando progresivamente en tanto se enfrente y se comprometa con este modo de lectura.

Realizar inferencias, puede considerarse desde todo lo anterior, no como un modo más de leer, sino como una necesidad a la hora de leer y por ende, de comprender verdaderamente aquello que se lee, ya que las inferencias constituyen una puerta de entrada para mejorar los procesos cognitivos del lector y por ende, movilizar su pensamiento.

También es importante mencionar, que la comprensión lectora, involucra a su vez, un modo de lectura crítica, en la cual el lector, además de hacer inferencias complejas, asume una posición frente al texto que lee, relacionando y disponiendo de todo su bagaje cultural y social para construir nuevas interpretaciones del mismo. Es así, como el modo de lectura crítica conlleva al sujeto a identificar, analizar, construir significados y referentes conceptuales, seleccionar, jerarquizar, revisar, reconstruir, establecer relaciones, contextualizar las ideas, etc., de tal manera que el texto ya no es el único referente para su comprensión, sino que tiene en cuenta la idiosincrasia del lector en el proceso de comprensión.

La lectura crítica, nos dice Serrano de Moreno (2008a), es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los razonamientos y a la ideología implícita, para poner en juego otras posibilidades de interpretación alternativas y no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda, todo lo cual requiere comprensión del tema, poniendo en juego la experiencia, el



interés y las expectativas que se tienen frente al texto leído.

Leer críticamente, implica reconocer diferentes tipologías textuales para acercarse de manera más acertada a cada uno de ellos, tomar decisiones frente a lo que se lee, cultivar experiencias culturales que enriquezcan el cúmulo de saberes, relacionar el contenido de lo que se lee con otras informaciones (recurriendo a la intertextualidad), en fin; la lectura crítica conlleva en definitiva a una lectura de la realidad a partir de las diferentes lecturas que suscitan del lector cada vez más diversas formas de comprender y de acercarse a la realidad que lo circunda. (Méndez, Espinal, Arbeláez, Gómez y Sema, 2014, p.9)

De todo lo anterior, se deriva la idea de que la lectura es una experiencia diferente para cada sujeto, cuyo proceso de comprensión dependerá precisamente de las experiencias que puedan enriquecerlo y cualificarlo como un buen lector, capaz de inferir y de asumir una posición crítica frente a los textos que lee, construyendo nuevos conocimientos y por ende, afianzándose en el uso de estrategias que le permitan aprender a aprender mientras que lee, es decir, a tomar mayor control de su proceso lector y a hacer metacognición de sus procesos.

Es importante que quien lee, aparte de realizar los procesos descritos anteriormente, también desarrolle la competencia argumentativa, ya que la argumentación es un proceso que se haya presente en diferentes situaciones de la vida cotidiana entre las relaciones con las personas que diariamente se intercambian ideas, opiniones y se discuten problemas.

Investigaciones actuales dan cuenta de que los niños desarrollan muy tempranamente sus capacidades argumentativas cuando tienen que defender su punto de vista sobre un asunto de interés en una conversación” (Dolz, 1993. Citado por Perelman 2001,p.1), es así como surge la necesidad de fomentar el desarrollo de dichas capacidades desde el inicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los y las estudiantes. Pues como se mencionaba anteriormente y de acuerdo con (Guy, 1995,p.1). “ la argumentación pertenece al registro de las conductas lingüísticas efectivas de los niños, incluso, pequeños, no solo en la escuela, sino también en su vida cotidiana, aunque únicamente sea por el hecho de que es inseparable de su socialización y de su desarrollo intelectual”

Por tal razón puede resultar interesante empezar la iniciación a la argumentación en la



Facultad de Educación

escuela primaria a través del diálogo escrito. Esta elección permite ciertas alternativas entre lo oral y lo escrito. Permite proponer como lectura y como ejercicios de apoyo, textos que puedan proporcionar discusiones orales. Esto da lugar a abordar por primera vez la contra argumentación, puesto que “el diálogo argumentativo escrito obliga a un mismo sujeto a tener en cuenta dos o varios puntos de vista distintos sobre un objeto, obliga a tener varios papeles enunciativos”. (Guy, 1995, pág.4)

Cabe aclarar, que la comprensión lectora influye significativamente en el rendimiento académico de los y las estudiantes (Palomino, 2011), la estrecha relación entre estos dos aspectos podría derivarse de la necesidad del estudiante de leer y comprender en todas las áreas disciplinares. Sin embargo, el rendimiento también está condicionado por factores sociales, psicológicos, motivacionales, familiares y culturales de los sujetos, según lo expuesto por Peralbo (2009); así que aunque la comprensión lectora se destaque dentro del rendimiento, por sí sola no lo condiciona.

A manera de contextualización, en las instituciones educativas de Colombia, el rendimiento académico es evaluado a nivel nacional a partir de las pruebas Saber, realizadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) y promovidas por el Ministerio de Educación Nacional. Según los resultados de las pruebas del año 2015, se puede observar como resultados generales del país, que el 20% de los estudiantes del grado 5, en el área de lenguaje, obtuvieron un desempeño insuficiente y un 41%, un desempeño mínimo (ICFES, 2016). Mientras que en la Institución Educativa participante de esta investigación, los resultados fueron un 39% en desempeño insuficiente y un 51%, en mínimo. Por lo tanto, se puede evidenciar que el desempeño académico de los y las estudiantes es muy bajo, tanto a nivel nacional, como institucional.

Algunas de las dificultades en la competencia lectora de los estudiantes de la Institución, en esta pruebas, es que no recuperan información explícita ni implícita en el contenido del texto.

En este contexto nos interesa investigar los: efectos del Programa Comprender en los modos de lectura inferencial y crítica de los textos expositivos, así como el desarrollo de la competencia argumentativa escrita de los y las estudiantes de los grados 4° de la Institución

Comprender es un programa de la facultad de educación de la universidad de Antioquia que busca fortalecer los procesos de comprensión lectora de los estudiantes de preescolar y la básica primaria

La elección de centrarse en textos expositivos surge de la idea de que la comprensión lectora se enfatiza más en textos narrativos en primaria, lo que genera que los y las estudiantes no identifiquen la estructura del texto, los términos y expresiones que usan, y las intenciones que los autores plantean en el texto expositivo. En este sentido, “(...), es el lector quien debe hacer un esfuerzo, especialmente costoso en el caso de los textos expositivos donde las inferencias son menos frecuentes (Graesser y Goodman, 1985) y más difíciles de elaborar (Coté, Goldman y Saul, 1998), para ir relacionando unas ideas con otras a fin de lograr formar un buen modelo de la situación” (Martínez, Vidal-Abarca, Sellés y Gilabert, 2008, p.321).

Es importante anotar que “los textos de divulgación científica, expositivos y argumentativos, no deben ser considerados sólo de manera ocasional sino que se deben convertir en el énfasis de la práctica pedagógica en los distintos niveles educativos (Cisneros, 2005, p.47), ya que a partir de ellos, se logrará ofrecer una experiencia más exigente que conlleve a los y las estudiantes a movilizar procesos de pensamiento cada vez más rigurosos y por ende, a mejorar su comprensión lectora.

2.0. Objetivos

2.1. *Objetivo general*

Analizar los efectos del programa Comprender en los modos de lectura inferencial y crítica de los textos expositivos, así como el desarrollo de la competencia argumentativa escrita de los y las estudiantes del grado 4° de la Institución Educativa José Antonio Galán.

2.2. *Objetivos específicos*

- Identificar los niveles de comprensión lectora en los que se encuentran los y las estudiantes de 4° de la Institución Educativa José Antonio Galán.
- Describir las dificultades más frecuentes de los estudiantes de 4° grado para



Facultad de Educación

comprender los textos expositivos

- Diseñar y experimentar situaciones didácticas para promover los modos de lectura inferencial y crítica, así como la competencia argumentativa escrita.

3.0. Pregunta de investigación

¿Cuáles son los efectos del programa *Comprender* en los modos de lectura inferencial y crítica de los textos expositivos?

¿De qué manera el programa *Comprender* incide en el desarrollo de la competencia argumentativa escrita?

4.0. Antecedentes

Durante el seminario de Práctica Pedagógica I, se realizó un rastreo de varias revistas, como *Infancia y Aprendizaje*, *Educación y Educadores*, *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, *Educación y Pedagogía*, *Folios*, *Lectura y Vida*, *Revista Interamericana de Bibliotecología*, *Revista de Pedagogía*, *Revista Letras*, *Revista Española de Pedagogía*, *Huellas*, *Redipe* (Red Iberoamericana de Pedagogía), entre otras.

A partir de las cuales se seleccionaron alrededor de 70 artículos relacionados con procesos lecto- escriturales y de comprensión lectora, de los cuales se realizó la lectura de 35 artículos, con el fin de conocer experiencias y reflexiones en torno al énfasis de la investigación. Por lo tanto, se establecieron 4 categorías directamente relacionadas con los temas que aborda este trabajo, a saber: comprensión lectora, niveles de lectura inferencial y crítico, uso de textos expositivos en educación básica y argumentación.

De esta manera, en la categoría de comprensión lectora, se resalta una investigación realizada en la ciudad de Medellín, en el año 2011, por Octavio Henao, llamada *Competencia lectora de los alumnos de educación básica primaria: una evaluación en escuelas públicas de Medellín*, de la *Revista Interamericana de Bibliotecología*, en la cual se expone que los y las estudiantes de los grados 3° y 4° presentan muy bajo rendimiento en su proceso de comprensión lectora. En el instrumento utilizado para evaluar la comprensión, se fijó el interés en el reconocimiento de la información, dominio del léxico, manejo estructural, capacidad inferencial y capacidad crítica; siendo las dos últimas

Facultad de Educación

dimensiones o factores, las que presentaron el desempeño más deficiente. Frente a esta situación, se exponen como recomendaciones enriquecer y resignificar las prácticas y la formación teórica y metodológica de los docentes frente a la lectoescritura, usar materiales de lectura adecuadamente seleccionados y darle prioridad a la comprensión en el aula desde una evaluación más cuidadosa y sistemática.

En lo que respecta al nivel inferencial de lectura, se encontró una investigación llevada a cabo por Indira Orfa Tatiana Rojas Oviedo en el año 2013 en la ciudad de Ibagué, con estudiantes de 5° de primaria, titulada *Concepción Epistemológica y Didáctica de la Lectura Inferencial en la Educación Básica*, referida de Redipe (Red Iberoamericana de Pedagogía), cuyos planteamientos refieren que las y los docentes no poseen una fundamentación teórica que dé soporte a sus prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inferencial, por lo que ello se traduce en una deficiencia por parte de los estudiantes, ya que son ellos quienes reciben los problemas o debilidades de los modelos pedagógicos de maestras y maestros. En este sentido, se descubrió que prevalece una concepción tradicional de la lectura, reduciendo la comprensión lectora a la decodificación, por lo que continúan vigentes los métodos alfabéticos, fónicos y silábicos y una postura expositiva por parte de los docentes; la aplicación de herramientas y técnicas constructivistas como mapas conceptuales es escasa y no se desarrollan estrategias cognitivas y metacognitivas de planificación, supervisión y evaluación, lo cual dificulta que los estudiantes tenga control y autocontrol de su proceso inferencial, limitando dichas estrategias a la activación de la memoria a corto plazo, reforzando las concepciones y prácticas tradicionales.

En esa misma línea, una investigación de César Hernando Agudelo, *Secuencia didáctica para la comprensión lectora desde la perspectiva de Teun Van Dijk aplicada a estudiantes de 6-2° de la Institución Educativa Byron Gaviria de la Ciudad de Pereira*, del año 2014, refiere que los bajos niveles de comprensión inferencial y crítico, generan otros tipos de problemas, en tanto el lector, no logra identificar las ideas fundamentales del texto, y por ende, se encuentra imposibilitado para comprender el sentido global y para construir una estructura que le dé coherencia a su enunciado. Con la realización de la secuencia didáctica se demostró que los estudiantes pueden mejorar sus procesos de comprensión lectora, tanto a nivel inferencial como crítico, cuando se apropian de las estrategias pertinentes para tal

fin, como es el caso de las macrorreglas propuestas por Van Dijk, a saber: a) omisión y selección, b) generalización y c) integración o construcción.

Por otra parte, en la categoría relacionada con el uso de textos expositivos se encontraron los planteamientos y reflexiones de varios autores, que partieron de investigaciones y estudios con niños y niñas desde el grado 2°, hasta el grado 7°. Una de ellas, es la indagación realizada por Andrés Medina Gómez (2001), con estudiantes del grado 5° de un centro educativo público del extra-radio de una ciudad cuyos alumnos fueron de clase social baja, titulada *La señalización y el recuerdo de textos expositivos y su organización* retomada de la revista Tarbiya; la cual pone en evidencia que el desconocimiento de la estructura textual influye en las dificultades de comprensión ya que los lectores no logran captar ni utilizar el texto para organizar y discriminar información o jerarquizar ideas. Frente a este hecho, el acto de señalar el texto, en este caso expositivo, contribuye a que el lector se forme un marco estructural más claro y así mismo, contribuyen a recordar mayor cantidad de información sobre el texto.

De igual forma, Rosa Julia Guzmán (2004), realizó el estudio *Producción infantil de textos expositivos: una experiencia en el aula*, con niños y niñas de segundo y tercer grados, del Colegio Helvetia de Bogotá. La autora reconoce que hacer uso de textos expositivos en el aula favorece la construcción de conocimientos, empero, se ha desperdiciado el potencial de este tipo de textos ya que no es frecuente su abordaje con estudiantes de grados iniciales. La experiencia de producir textos expositivos, contribuye a que los estudiantes se sientan y se reconozcan como portadores de ideas capaces de comunicarlas a otros, convoca a la interacción entre pares para compartir información, se ven abocados a contrastar la veracidad de lo que escriben, se interesan por conocer más sobre un tema específico, entre muchos otros beneficios, los cuales no se logran al utilizar textos narrativos.

En lo que respecta al componente argumentativo, es necesario señalar la investigación titulada: *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria* de la Institución Educativa Granjas Infantiles de Copacabana, Medellín, desarrollada por Esmeralda Rocío



Facultad de Educación

Caballero y asesorada por Rubén Darío Hurtado en el año 2008. De esta investigación es importante retomar que, así como ocurre con los textos expositivos, la tipología argumentativa tampoco es abordada con frecuencia en los grados iniciales, ya que implican un mayor acompañamiento y conocimiento por parte del docente, en tanto éste debe generar espacios en donde los estudiantes ilustren sus conocimientos, se retroalimenten y construyan saberes conjuntamente a partir de los argumentos que logren esgrimir; por lo que el trabajo con textos argumentativos contribuye a cualificar y elevar los niveles de comprensión lectora, siempre y cuando se generen las estrategias necesarias para abordarlo.

En esta misma línea, se encontró la sistematización de una experiencia titulada *Leer y escribir textos expositivos en primer grado*, realizada por Verónica S. Sánchez Abchi, Guillermina Romanutti y Ana María Borzone (2007), con un grupo de niños de primer grado de la ciudad de Colonia Caroya, Córdoba, Argentina, en donde se pone de manifiesto que, aunque en los currículos escolares se proponga el trabajo con diferentes estructuras textuales, el texto expositivo tiene una incidencia considerablemente menor que el texto narrativo, desconociendo que, el hecho de que las niñas y los niños estén en grados inferiores, ello no constituye un limitante para la exploración de un tipo de texto más complejo que la narración, y además de ello, el texto expositivo se convierte en una herramienta que proporciona condiciones favorables para el aprendizaje en tanto posibilita la adquisición de conocimientos y contribuye a crear mayor conciencia acerca del valor social de la escritura, cuando se invita también a producir este tipo de textos.

Finalmente en lo que respecta a la argumentación se han hallado varios artículos, en los cuales se hace referencia a esta como un proceso que si es posible trabajar en el aula desde las edades tempranas, lo que conlleva a replantear la concepción reduccionista sobre el componente argumentativo y desdibujar la idea de que sólo debe y puede abordarse en los grados superiores.

En este sentido uno de los trabajos encontrados hace referencia a un proyecto de aula titulado, *textos argumentativos: su producción en el aula*, propuesto por Perelman (2001), el cual se enfatizó en analizar las dificultades de los y las estudiantes en cuanto a la producción de textos argumentativos, exponiendo que dentro los problemas que enfrentan los estudiantes para escribir textos argumentativos de calidad, se encuentra principalmente,



Facultad de Educación

resolver la tensión entre qué escribir y cómo hacerlo, ya que a la hora de textualizar deben coordinarse los objetivos del que escribe, las propiedades del contexto, el contenido que se va a abordar y las características del lector. De igual forma, otra dificultad a sortear es que el texto argumentativo es abierto, por lo que deben presentarse buenos argumentos para que el receptor se convenza de la validez de la posición tomada.

Del mismo modo, el proyecto de investigación *la argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños*, liderado por Óscar Tamayo (2012) profesor de la universidad de Caldas, centró sus objetivos en analizar el pensamiento crítico en los niños a partir de los procesos argumentativos. Para esto se diseñó una intervención didáctica que constó de diez actividades, las cuales fueron aplicadas a 2.200 estudiantes de 4° y 5° grado de básica primaria, pertenecientes a 56 instituciones educativas públicas. Es así como es pertinente retomar que, para pasar de una enseñanza tradicional en el que prima la transmisión, a un modelo que potencie el pensamiento crítico en los estudiantes, la argumentación se convierte en un elemento clave, el cual puede potenciarse si se diseña un ambiente de aprendizaje orientado al desarrollo de este tipo de habilidades, comprender las herramientas cognitivas y comunicativas de los estudiantes, una planeación detallada de los procesos de transposición didáctica y vincular constantemente la argumentación y la metacognición.

Grosso modo, los artículos reflejan que los procesos de comprensión lectora, tanto a nivel inferencial como en la producción textual y la argumentación, son el resultado del trabajo conjunto de docentes y estudiantes, en donde se ponen a prueba sus concepciones frente a la lectura y la escritura, sus procesos cognoscitivos y metacognitivos, sus emociones, saberes, habilidades, su manera de relacionarse con el medio, la información, los materiales, los demás, es decir, de comprender el mundo; por lo que el uso de estrategias y de diversas tipologías textuales como son los textos expositivos y argumentativos, se convierten en una necesidad en el contexto escolar a la hora de mejorar la competencia lectora.



5.0. Marco Teórico

5.1. Comprensión Lectora

Leer es una habilidad que pone de manifiesto los intereses, necesidades, conocimientos y experticia de un lector para elaborar nuevos significados a partir de lo que encuentra en el texto en conjunción con su bagaje cultural precedente. En este sentido, la comprensión lectora se erige como una actividad que permite transformar marcos de referencia, enriqueciendo y movilizando los procesos cognoscitivos del ser humano, ampliando sus comprensiones y por ende, conllevando al aprendizaje.

Desde el modelo psicolingüístico de Goodman (1982), en donde se considera la lectura como una interacción entre el lector y el texto, la comprensión se concibe como aquel proceso en el que el lector a partir de diferentes mecanismos de lectura, es capaz de elaborar los significados que el texto pretende comunicar. De este modo, la comprensión lectora es una actividad, la cual implica «re-construcción», por lo que no se logra únicamente por lo dado explícitamente en el texto, sino también, por los conocimientos preexistentes en el lector, y la combinación de ambos. Es así como la interacción entre la información visual (texto) y no visual (lector) resultan fundamentales para lograr la comprensión lectora.

En el Modelo de Comprensión-Integración (CI) de Kintsch, “la comprensión es definida como un proceso cíclico de construcción e integración de la información” (Martínez et al., 2008, p.320). Desde esta perspectiva, la comprensión lectora involucra aspectos relacionados con el texto, en donde el lector extrae significados a partir de la información que el texto brinda, construyéndola y reconstruyéndola de acuerdo a los objetivos que persigue con su lectura, pero a su vez, involucra e integra sus propios saberes, inferencias, trascendiendo el texto y por ende, encaminándose a su comprensión.

La comprensión lectora, es entonces un proceso que trasciende el texto, para relacionar la idiosincrasia del lector y por tanto, pone en evidencia los procesos cognitivos y metacognitivos del sujeto que lee, ya que, de acuerdo con el modelo Constructivista de Graesser (1994), la comprensión lectora involucra inferencias que conectan elementos textuales e inferencias basadas en el conocimiento. “En las inferencias que conectan



Facultad de Educación

elementos textuales, la fuente primordial es el propio texto, que induce al lector a hacer la inferencia; sin embargo, en el caso de las inferencias basadas en el conocimiento la fuente principal son las estructuras de conocimiento del lector” (Martínez et al., 2008, p.320). De todo esto se deriva que la comprensión lectora de cuenta del trabajo que el lector hace por develar y brindar una nueva interpretación que reconstruye desde lo que logra aprehender del texto y brindar de sí mismo.

La comprensión, desde este punto de vista, sería por tanto, el producto de una serie de procesos cognitivos básicos que implican:

(a) formar y conectar proposiciones dentro de una frase (Kintsch y Keenan, 1973; Rafcliff y McKoon, 1978). A este respecto, se pone en evidencia la necesidad de construir la microestructura del texto para lograr comprender, es decir, de corresponder, conectar, vincular, los significados de las palabras para lograr una proposición que dé lugar a un nuevo sentido. De esta manera, se crea una red de proposiciones que se relacionan y se reelaboran, jerarquizando y eliminando la información que resulta redundante.

(b) realizar inferencias tanto que conectan elementos textuales como las basadas en el conocimiento (Long, Oppy y Seely, 1994; Magliano, Trabasso y Graesser, 1999; Oakhill, Cain y Yuill, 1998). En efecto, la comprensión tiene lugar no solo a partir de elementos contenidos en el texto, sino igualmente, de las inferencias que hace el lector al integrar sus conocimientos previos. Dichas inferencias sirven de puente para conectar diferentes preposiciones, hacer relaciones entre los diferentes elementos textuales y asimismo, para que el lector construya un panorama representativo de la situación que presenta el texto, integrando a su vez esta información a su cuerpo de saberes, ligando la comprensión al aprendizaje.

(c) formar macroideas o estructuras de integración de la información (López y Alonso-Tapia, 1996; van den Broek, Lynch, Naslund, Ievers-Landisy Verduin, 2003). (Martínez et al., 2008, p.321). Una vez lograda la microestructura, es necesario, construir la macroestructura, lo cual implica integrar la información a fin de formar una representación coherente y global del texto, en donde el lector refuerza los elementos congruentes y se encamina hacia un proceso de interpretación, afianzando la relación existente entre la



comprensión lectora y los procesos metacognitivos.

Estos aportes ponen de manifiesto la idea de la comprensión lectora como un proceso en continua construcción que poco a poco se va complejizando y que por lo tanto, debe orientarse para encaminar a las y los estudiantes hacia niveles de comprensión cada vez más avanzados y en donde ellos mismos tomen control de los procedimientos o estrategias que usan para llegar a la comprensión. Cuando el sujeto logra una buena construcción, amplía también su capacidad de simbolización y representación, lo cual se traduce en un pensamiento mucho más amplio y crítico.

Comprender en tanto construcción de significados, interpretaciones y movilización de conocimientos, en palabras de Isabel Solé (1992), conlleva necesariamente a la formulación, predicción y verificación de hipótesis, como proceso inherente a la comprensión y como estrategia para asumir un mayor control del proceso de lectura. Al respecto, Solé plantea:

“Hacemos predicciones sobre cualquier tipo de texto y sobre cualquiera de sus componentes. Para realizarlas nos basamos en la información que nos proporciona el texto, en la que podemos considerar contextual y en nuestro conocimiento sobre la lectura, los textos y el mundo en general” (1992, p.20).

Desde esta perspectiva, un buen lector construye y verifica hipótesis contantemente, de tal manera que durante la lectura pone a prueba sus interpretaciones e inferencias, por lo que, como proceso autónomo e interno, es necesario hacerlo consciente para lograr mayores niveles de autonomía lectora. De igual forma, es de rescatar que esta construcción de hipótesis se aplica a todas las superestructuras textuales, por lo que se convierte en una estrategia que más allá de la lectura, se ubica como necesidad y como posibilidad de aprendizaje en diferentes áreas del conocimiento. Es así como la comprensión lectora va de la mano de la enseñanza y el aprendizaje de estrategias de lectura, que le permitan al lector adquirir cada vez mayor autonomía y conciencia metalingüística de su proceso.

En esta misma línea, Isabel Solé (2001) contempla la lectura en tres dimensiones: “como objetivo de conocimiento en sí misma, como un instrumento de conocimiento y como un medio para el placer, el gozo y la distracción” (p. 28). De esto se deriva la idea de



Facultad de Educación

contemplar el aprendizaje de la lectura como un aprendizaje para la comprensión, en donde se ponga la lectura al servicio del aprendizaje y por ende, reconocerla como práctica social necesaria para la participación competente en el mundo que nos circunda. Es así como la comprensión lectora se traduce en una habilidad interpretativa que supera lo escolar para ubicarse en un proceso que acompaña al sujeto durante todo su devenir.

La comprensión lectora pone en conversación los propósitos del lector, sus conocimientos previos, información relevante tanto personal como contextual, implica evaluar el contenido del texto, autointerrogarse, construir hipótesis, en fin, es una actividad compleja que evidentemente supera la decodificación del texto para reclamar un lector activo que ponga a prueba constantemente sus interpretaciones.

5.2. Niveles de Comprensión Lectora

En la construcción y extracción del significado de un texto, se pasa por un proceso que se realiza de forma gradual, progresiva y no necesariamente lineal, pues la comprensión a veces puede darse con más facilidad y a veces no. Lo cual deja como conclusión que es un proceso dinámico, que supone adquirir nuevos conocimientos (Vallés, 2005), en favor del aprendizaje.

Por lo cual, para lograr una comprensión adecuada de un texto, los lectores deben pasar por una serie de niveles que les permitirán poner en juego diversas estrategias. La estructuración en niveles de logro de la comprensión textual, planteados por el MEN, supone una jerarquización en la competencia lectora, porque:

“cada nivel de comprensión lectora tiene una profundidad mayor que el nivel anterior, de modo que alcanzar el nivel de lectura crítica-intertextual implica el seguimiento de un proceso escalonado ascendente, a través del cual se va desarrollando lo que se conoce como competencia lectora. Cada nivel implica una mayor elaboración de la competencia. Es una especie de perfeccionamiento con variación continua, desde un nivel inferior o base hasta otro nivel superior.”
(Durán, Jaraba y Garrido, 2007, p.35)

Asimismo, se debe tener en cuenta que en la lectura de un texto se pueden alcanzar diferentes niveles de comprensión, que podrían atender a las variables expuestas por

Antonio Vallés (2005), tales como :

- Nivel de competencia decodificadora del lector.
- Nivel de conocimientos previos acerca del tema de la lectura.
- Capacidad cognoscitiva.
- Nivel de competencia lingüística (inferencias, deducciones, empleo de claves, etc.)
- Nivel de dominio de las estrategias de comprensión lectora.
- Grado de interés por la lectura.
- Condiciones psicofísicas de la situación lectora.
- Grado de dificultad del texto, entre otras.

Varios autores han propuesto en sus trabajos diversas clasificaciones de los niveles de comprensión lectora, de acuerdo a diferentes variables y características del lector y del texto. Es así como González (2004) hace una clasificación en función de la intencionalidad y del grado de profundidad alcanzado. Mientras que Martín (1999) emplea un modelo de capacidad psicolingüística de Comprensión Lectora, basado en la microestructura y macroestructura del texto. Además, Mercer (1991a) propuso cuatro tipos de comprensión: la literal, la interpretativa, la evaluativa y la apreciativa; y otros autores, basándose en dicha clasificación establecen algunas variaciones (Miranda, 1987, 1996; entre otros), que incluyen a la metacompreensión como una dimensión más elaborada y experta del proceso comprensivo.

Sin embargo, para efectos de este trabajo, se toma como clasificación la realizada por el MEN (1998), para la evaluación de la comprensión lectora en Colombia, basada en los niveles: literal, inferencial y crítico. .

5.2.1. Comprensión literal

El primero de estos niveles es el de la comprensión literal, el cual hace referencia al reconocimiento de todo aquello que está explícito en el texto. Según Jesús Pérez (2005) las



Facultad de Educación

capacidades fundamentales que debe tener un lector, en este nivel, son reconocer y recordar, pues es necesario identificar los elementos del texto, detalles, ideas principales y secundarias, relaciones, personajes y sus características. En este sentido, Silvia Méndez (2006) propone que el lector debe implementar la estrategia del muestreo, que permitirá la selección los datos que se consideran relevantes, necesarios y útiles de la lectura.

Desde otra perspectiva, la comprensión literal supone la reconstrucción del texto, es decir, reconocer su estructura base, la superficie del mismo, sus componentes. Así mismo, este nivel de comprensión lectora, “se considera como una primera entrada al texto, donde se privilegia la función denotativa del lenguaje, que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto su ‘significado de diccionario’ y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo”(Pérez, 2003).

Este nivel se podría relacionar con la comprensión superficial, expuesta por Sánchez, García y Rosales (2010), la cual hace referencia la capacidad del lector de entender el texto gracias a que ha seleccionado y organizado la información contenida o suscitada en él directamente. por lo tanto, los procesos locales que la persona debe realizar en este nivel serían decodificar, extraer ideas e integrar linealmente las ideas para no perder el hilo; y los procesos globales, estarían orientados a identificar o generar ideas de resumen y a ordenar las ideas importantes, lo cual, en conjunto, llevaría a resumir, parafrasear y recordar el texto. Sin embargo, los mismos autores defienden que este tipo de comprensión también puede ser fragmentaria, es decir, solo considerar ideas aisladas.

De acuerdo a Pérez (2005, p. 123), en el nivel literal las preguntas para la comprensión deben estar encaminadas al:

- Reconocimiento, la localización y la identificación de elementos.
- Reconocimiento de detalles: nombres, personajes, tiempo...
- Reconocimiento de las ideas principales.
- Reconocimiento de las ideas secundarias.
- Reconocimiento de las relaciones causa-efecto.



Facultad de Educación

- Reconocimiento de los rasgos de los personajes.
- recuerdo de hechos, épocas, lugares...
- recuerdo de detalles. • Recuerdo de las ideas principales.
- recuerdo de las ideas secundarias.
- recuerdo de las relaciones causa-efecto.
- recuerdo de los rasgos de los personajes.

5.2.2. Comprensión inferencial

Este nivel de comprensión posibilita la interpretación de un texto, donde se espera que el lector llegue a hacer conclusiones de lo leído. Teniendo en cuenta que el texto contiene más información de la que aparece explícita, la comprensión inferencial le implica al lector hacer uso de su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis (Gordillo, 2009), a través de un proceso donde se lea entre líneas, se deduzca y se busca información más allá de lo leído.

En este sentido, Kenneth Goodman plantea que:

“La inferencia es un medio poderoso por el cual las personas complementan la información disponible utilizando el conocimiento conceptual y lingüístico y los esquemas que ya poseen. Los lectores utilizan estrategias de inferencia para inferir lo que no esté explícito en el texto. Pero también infieren cosas que se harán explícitas más adelante. La inferencia es utilizada para decidir sobre el antecedente de un pronombre, sobre la relación entre caracteres, sobre las preferencias del autor, entre muchas otras cosas. Incluso puede utilizarse la inferencia para decidir lo que el texto debería decir cuando hay un error de imprenta. Las estrategias de inferencia son tan utilizadas que rara vez los lectores recuerdan exactamente si un aspecto dado del texto estaba explícito o implícito”.

(1992, p.22)

Por medio de este nivel, se puede ingresar en el plano connotativo del texto, en el cual se formula sentidos secundarios, a partir de los contenidos explícitos; sentidos que parten del



Facultad de Educación

establecimiento de relaciones entre lo interno y externo de un texto (Méndez, 2006). en este sentido García (1993, p. 101), plantea que “el lector, mediante inferencias, elabora una representación mental más integrada y esquemática a partir de la información expresada en el texto y de sus conocimientos previos”. Por lo tanto, puede haber distintas interpretaciones de un mismo texto, presentado en situaciones parecidas, ya que la diversidad de los lectores y su capacidad para realizar inferencias bastante amplia.

Aunque son muchos los autores que hacen clasificaciones de las inferencias, en el proceso de comprensión, se resalta la propuesta de Navarro (2014, p. 20-22), quien las organiza así:

- Inferencia de marco: establece el tema general de la lectura cuando éste no es presentado de modo explícito.
- Inferencia de datos, a través de la cual se llenan las ranuras de la estructura textual.
- Inferencia por defecto, que se da cuando no se especifica un contenido o el valor de una variable.
- Inferencia causal, que se presenta cuando en la lectura hay una secuencia de fenómenos que permite entablar un nexo causal entre ellos.
- Inferencia proposicional, donde se hace explícito lo implícito.
- Inferencia holística, en la cual se hace una macro-composición de acuerdo con el principio de jerarquía.
- Inferencia prospectiva, que consiste en proyectar la secuencia textual.

En general, la comprensión inferencial proporciona al lector una comprensión más profunda y amplia de las ideas que se leen, a través de procesos de integración de textos y conocimientos.

5.2.3. Comprensión crítica

Según las estructuras del nivel de logro planteadas por el MEN (Pérez, s/f), la lectura crítica e intertextual representa el tercer nivel de comprensión lectora. En este nivel del proceso de construcción de significados, el lector puede hacer reflexiones sobre el contenido del texto,



Facultad de Educación

establecer relaciones entre la información de este y los conocimientos ya obtenidos. Para esto, el lector puede tomar distancia del texto, contrastar sus propios conocimientos con la información que brinda el escrito, en ello se involucra sus puntos de vista y apreciaciones.

Con los criterios que emite el lector sobre lo leído, este puede aceptar o rechazar lo expresado por el texto. Ello permite la evaluación del escrito y los conocimientos de quien lee. Además, la comprensión crítica aborda otros aspectos como la identificación del contexto, su intención comunicativa, la relación con otros textos y el reconocimiento de la superestructura.

Para realizar una lectura crítica es necesario identificar las intenciones de los textos, los autores o los narradores presentes en estos. También es necesario reconocer las características del contexto que están implícitas en el contenido del mismo. Por otra parte, indaga la posibilidad del lector de establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros. Por lo anterior, en este nivel se evalúa fundamentalmente la competencia pragmática aunque las competencias textual y semántica juegan un papel importante (Pérez, s/f)

Según Pérez (2005, p. 124), la lectura crítica o juicio valorativo del lector, conlleva un juicio sobre la realidad, la fantasía y un juicio de valores; que “permite la reflexión sobre el contenido del texto. Para ello, el lector necesita establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, y evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con su propio conocimiento del mundo”

Por su parte, Sánchez, García y Rosales (2010, p. 63) mencionan que a través de este nivel de comprensión, el lector sería “capaz de reparar y resolver posibles inconsistencias entre dos afirmaciones que aparecen en el texto o entre varios textos”. Además, también podrá llevar a cabo procesos donde debe “juzgar la calidad del texto, sus fines y el grado en el que dichos fines se alcanzan”

5.3. Estrategias para la Comprensión

Al ser la lectura una habilidad que no es innata en los seres humanos, sino algo que se adquiere mediante un aprendizaje estructurado y específico; se hace necesario reflexionar sobre cómo propiciar y potenciar dicho aprendizaje, es por esto que muchos autores a lo

Facultad de Educación

largo del tiempo se han dado a la tarea de indagar y conceptualizar en el campo de las estrategias de lectura como procesos cuya finalidad es la enseñanza y el aprendizaje.

Para Monereo “una estrategia se puede entender como el conjunto de acciones que se realizan para obtener un objetivo de aprendizaje” (Monereo, 2000, p.24). Coll las define como “un conjunto de acciones ordenadas y finalizadas, es decir, dirigidas a la consecución de una meta” (Coll, 1987, p.89, citado por Solé, 1992), en este mismo sentido López y Arciniegas se refieren al concepto de estrategias como la “secuencia de actividades intencionales y deliberadas en las cuales se involucra constantemente el individuo para lograr metas que se ha propuesto” (López y Arciniegas, 2004, p.43).

Con base a los autores citados, y desde los planteamientos de Goodman (1982) podría definirse entonces las estrategias de lectura como el conjunto acciones y procedimientos que emplea el lector con el propósito de comprender y construir un significado de lo que lee, a través de su interacción con el texto. Según este autor, dichas estrategias se usan de manera espontánea o consciente y solo se desarrollan a través de los procesos de lectura.

Algunas de las estrategias de lectura que puede desarrollar el lector, están planteadas por Goodman en su libro: *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo*, y estas se refieren a:

- **Estrategias de muestreo:** están relacionadas con la capacidad que posee el lector para seleccionar palabras e ideas significativas del texto, para de este modo construir el significado del mismo.
- **Estrategias de predicción:** estas posibilitan a los lectores construir hipótesis relacionadas con el desarrollo y el desenlace de un texto.
- **Estrategias de inferencia:** se refieren a la capacidad que posee el lector para descifrar la información que está implícita en el texto.
- **Estrategias de autocontrol y verificación:** se presenta a medida que el lector va identificando a través de la lectura, si lo que predijo o infirió es correcto o no.

Por otra parte, Solé con relación a las estrategias de lectura plantea que estas “ son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la



Facultad de Educación

planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio”(Solé, 1992,p.59).

Lo anterior según la autora, implica que al ser las estrategias de lectura procedimientos, estos se convierten en contenidos a enseñar, es decir, “estas no maduran, ni se desarrollan, ni emergen, ni aparecen. Se enseñan- o no se enseñan- y se aprenden- o no se aprenden.”(Solé, 1992, p.59).

En consecuencia para promover la enseñanza y el aprendizaje de la lectura, la citada autora propone una serie de estrategias, que si bien deben ser empleadas a lo largo de todo el proceso, hace una distinción entre las que pueden emplearse antes, durante y después de la lectura. A continuación se realiza una síntesis al respecto.

Antes de la lectura

Motivando para la lectura

Con relación a esta estrategia, Solé plantea que para estar motivado, quien lee debe tener muy claro la finalidad para cual lo hace, así mismo enfatiza en la importancia que tiene para los alumnos enfrentarse a situaciones reales de lectura, en las cuales leer se constituye en un placer.

Los objetivos de la lectura

Este aspecto es muy importante, pues como la autora lo expresa “los objetivos de lectura determinan cómo se sitúa un lector ante ella y cómo controla la consecución de dicho objetivo, es decir la comprensión del texto” (Solé, 1992, p.80). En esta lógica ejemplifica que se puede leer para obtener información precisa, para seguir instrucciones, para obtener información de carácter general, para aprender, para revisar un escrito propio, por placer, entre otros.

Activar el conocimiento previo

Esta estrategia es sumamente importante, pues los saberes y conocimientos que posean los y las estudiantes con relación al tema que se abordará en la lectura, determinarán en gran medida la interpretación que se construye del texto. Para ello sugiere que el maestro de



Facultad de Educación

alguna información general sobre lo que se va a leer, ayude a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto que pueden activar su conocimiento previo, y anime a los alumnos a que expongan lo que conocen sobre el tema.

Establecer predicciones sobre el texto

Solé recalca que aunque las predicciones son un proceso continuo cuando se realiza la lectura, antes de esta también es muy importante establecer predicciones tomando como base la superestructura textual, los títulos, las ilustraciones, los encabezamientos, entre otros. Además sugiere que motivar a los y las estudiantes a formular predicciones, constituye un objetivo a la hora de leer, puesto que ellos “con la lectura van a ver si es cierto todo lo que han dicho” (Solé, 1992, p.94).

Promover las preguntas de los alumnos acerca del texto

Para concluir las estrategias que deben abordarse antes de la lectura, la autora plantea el tema de las preguntas no como una acción propia de los docentes, sino que suscita a la promoción de las preguntas con relación al texto por parte de los y las estudiantes, ya que “Cuando los alumnos plantean preguntas pertinentes sobre el texto, no sólo están haciendo uso de su conocimiento previo sobre el tema, sino que, tal vez sin proponérselo, se hacen consciente de lo que saben y no saben acerca de ese tema”(Solé, 1992, p.94).

Durante la lectura

La lectura compartida

La autora plantea que la lectura compartida es una situación de enseñanza y aprendizaje dirigida a compartir conocimiento. Se basa en el modelo de enseñanza recíproca propuesto por Palincsar y Brown, 1984, para resaltar que dentro de las tareas que deben llevarse a cabo para llevar un proceso de lectura compartida se encuentran: “formular predicciones sobre el texto que se va leer, plantearse preguntas sobre lo que se ha leído, aclarar posibles dudas acerca del texto, y resumir las ideas del texto”. (Palincsar y Brown, 1984, citados por Solé 1992, p.103)

La lectura independiente



Facultad de Educación

Con relación a este aspecto, Solé enfatiza en la importancia que tiene para los alumnos contar con espacios para afrontar la lectura solos, debido a que estos se convierten en una oportunidad para hacer uso de las estrategias que están aprendiendo. “En este caso, se le pueden proporcionar al alumno materiales preparados con el propósito de que practique por su cuenta algunas estrategias que puedan haber sido objeto de tareas de lectura compartida” (Solé, 1992, p.107).

Los errores y lagunas de comprensión

Esta estrategia está relacionada con el proceso de autorregulación de cada lector, y apunta a la pregunta de si se comprende o no lo que se lee. Pero no se trata sólo de identificar el tipo de dificultades que se tienen a la hora de comprender el texto, sino de tomar decisiones sobre qué debe hacerse para vencer estas dificultades en el transcurso de la lectura.

Después de la lectura

La idea principal

Desde los planteamientos de Solé “la idea principal resulta de la combinación de los objetivos de lectura que guían al lector, de sus conocimientos previos y de la información que el autor quería transmitir mediante sus escritos” (Solé, 1992, p.121). En este sentido la autora enfatiza en la necesidad de enseñar a los y las estudiantes a extraer la idea principal de los textos con base a los objetivos que se quieren alcanzar de la lectura, ya que en la mayoría de los casos se les pide a los alumnos que lo hagan, sin haberseles brindado ninguna formación al respecto.

El resumen

La elaboración de resúmenes se puede vincular como una de “las estrategias necesarias para establecer el tema de un texto, para generar o identificar su idea principal y sus detalles secundarios” (Solé, 1992, p.126). Por consiguiente, al igual que en otras estrategias la autora resalta la importancia de la enseñanza del resumen, debido a que la elaboración de estos implica procesos cognitivos complejos, que el maestro debe ir movilizando, pues no solo se trata de pedirle a los alumnos que hagan resúmenes, sino también de brindarles algunas orientaciones de cómo hacerlo.



Formular y responder preguntas

Para concluir con las estrategias de lectura que propone la autora, esta, hace alusión a las preguntas como una de las estrategias más utilizadas, no obstante, plantea que su uso puede verse reducido solo al acto de evaluar. Por lo tanto sugiere que los alumnos no solo respondan las preguntas que el docente les plantea sino que también aprendan a formularlas, pues como ella misma los expresa “enseñar a formular y a responder preguntas acerca de un texto es una estrategia esencial para una lectura activa” (Solé, 1992, p.137).

Otros de los autores que es importante citar con relación al tema de las estrategias de lectura son Serra y Oller, para ellos las estrategias de lectura son un “conjunto de microprocesos que ayudan a la comprensión significativa de lo que leemos... como tales, éstos requieren de la presencia de unos objetivos a alcanzar, de una evaluación de los resultados y de la posterior modificación si es necesario” (Serra y Oller, 2001, p. 35).

Al igual que Solé, estos autores proponen que las estrategias de lectura deben ser objeto de enseñanza y aprendizaje, y además resaltan que estas deben ser transversales a todas las áreas del currículo.

Como otro de sus aportes, Serra y Oller realizan una aproximación descriptiva de algunas de las estrategias presentes en los procesos de lectura, las cuales hacen alusión a:

Descodificar con fluidez

Esta estrategia es fundamental en los procesos de lectura, ya que sería muy complicado entender el significado del texto si el alumno presenta dificultades en la descodificación, y “no es posible avanzar en la lectura sin interpretar los símbolos arbitrarios de cada lengua” (Serra et al.,, 2001, p.38)

Releer, avanzar o utilizar elementos de ayuda externa para la comprensión léxica

Los autores recomiendan el uso de ayudas externas y la relectura para facilitar la comprensión de los textos cuando en estos hay presencia de palabras o expresiones desconocidas, pues “una sola palabra, por su significado o por su situación en una frase, puede cambiar la interpretación de un texto” (Serra et al., 2001, p.38).



Facultad de Educación

Evaluar la consistencia interna del contenido que expresa el texto y su correspondencia con los conocimientos previos y con lo que dicta el sentido común

En este aspecto Serra y Oller hacen un llamado a la lectura crítica, como aquella que hace una confrontación con los saberes y conocimientos que se poseen con la nueva información que aporta el texto, para determinar qué tan cierta o falsa puede ser esta información.

Distinguir aquello que es fundamental de aquello que es poco relevante o poco pertinente con relación a los objetivos de lectura

Para los autores es importante diferenciar entre la información esencial y la que es complementaria en el texto. “No distinguir entre estos de información puede llevar a los alumnos a distorsionar el significado global del texto” (Serra et al., 2001, p.39).

Construir el significado global

Esta estrategia hace referencia a la capacidad que posee el alumno de jerarquizar y resumir las ideas principales y complementarias del texto.

Elaborar y probar inferencias de tipo diferente, tales como interpretaciones, hipótesis, predicciones y conclusiones

Los autores plantean que la relación del alumno con el texto sea activa, lo cual implica que este “tiene que predecir o imaginar cómo avanzará el texto e ir comprobando si sus predicciones son ciertas para poder modificarlas, si es necesario, y plantearse otras nuevas” (Serra et al., 2001, p.39).

Estrategia estructural

Distinguir la estructura textual según Serra y Oller, puede favorecer los procesos de comprensión. “Distinguir la estructura de una carta, un relato o un diálogo, ayuda al alumno a activar sus conocimientos referidos a las características gráficas, formales y lingüísticas del texto” (Serra et al., 2001, p.40).

Atención concentrada

Los autores destacan la atención por parte de los alumnos como parte fundamental del



Facultad de Educación

proceso de enseñanza y aprendizaje, “es necesario, por tanto, activarla en cualquiera de los momentos de la lectura, bien sea individual o compartida” (Serra et al., 2001, p.40).

Conocer los objetivos de lectura: ¿qué?, ¿por qué?, ¿para qué he de leer?

“Conocer los objetivos va a conferir sentido y significado a la actividad lectora y va a permitir la evaluación, también, de los resultados de la misa” (Serra et al., 2001, p.40).

Activar los conocimientos previos pertinentes

Para los autores es necesario establecer conexiones con los conocimientos que se posee el lector con la nueva información que aporta el texto, ya que esta manera será posible alcanzar la comprensión de lo leído.

Evaluar y controlar si se va produciendo la comprensión de lo leído, y autorregular la actividad lectora partiendo de la revisión de la propia actividad y de la recapitulación de lo leído

Con relación a esta estrategia Serra y Oller, proponen que la evaluación sea continua a medida que se avanza en el proceso lector, ya que de no hacerlo se “puede suponer un aparente avance en la lectura pero no la comprensión misma” (Serra et al., 2001, p.40).

Relacionar los conocimientos previos pertinentes con la información que nos aporta el texto a lo largo de toda la lectura

Aunque los autores ya habían hecho mención de esta estrategia, en este punto lo que se quiere resaltar es que los conocimientos previos juegan un papel determinante al largo de toda la lectura, no solo antes de iniciarse la misma.

Evaluar e integrar la nueva información y remodelar, si es necesario, las ideas iniciales

Lo que se pretende con esta estrategia, es que los alumnos incorporen la nueva información con los conocimientos que ellos ya poseen, con el fin de enriquecerlos y modificarlos si es necesario.

Con base a lo expuesto por estos últimos autores y Solé, se puede notar que hay una serie



Facultad de Educación

de similitudes en cuanto a las estrategias de lectura que proponen. Así mismo, es importante resaltar que todos coinciden en plantear que las estrategias de lectura no son recetas ni prescripciones que deban seguirse al pie de la letra, ya que de lo que se trata es de ofrecer orientaciones “para fomentar la comprensión a lo largo del proceso de lectura, proceso que no es asimilable a una secuencia de pasos rígidamente establecida, sino que constituye una actividad cognitiva compleja guiada por la intencionalidad del lector” (Solé, 1992, p.117).

Por último, es pertinente resaltar las aportaciones de Cassany en lo que respecta a las estrategias de lectura. Si bien este autor no hace una conceptualización de las mismas como tal, sí propone algunos recursos para fomentar la comprensión crítica de los textos a través de veintidós técnicas “formuladas en forma de preguntas, metáforas e instrucciones para relacionar las palabras con la realidad” (Cassany, 2006, p.115).

De manera breve, se enuncia a continuación las veintidós técnicas que propone el autor, las cuales están enmarcadas en tres tipos, según se relacionen con el autor, el género discursivo o el lector y sus interpretaciones.

El mundo del autor

1. Identifica el propósito. ¿Qué se propone el autor?, ¿qué espera del lector?, ¿qué quiere cambiar?
2. Descubre las conexiones. ¿Dónde se sitúa el texto?, ¿Cuándo?, ¿a quién se refiere?, ¿qué menciona?
3. Retrata al autor. ¿Qué sabes del autor?, ¿cómo se valora en tu comunidad?, ¿Por qué escribe?, ¿cómo?
4. Describe su idiolecto. ¿cómo utiliza la escritura el autor?, ¿detectas alguna variedad geográfica, social o generacional?, ¿hay rastros de algún registro lingüístico?
5. Rastrea la subjetividad. ¿qué puedes inferir del discurso?, ¿Qué nos dice de sí mismo su autor?, ¿cómo puede ser la persona que ha elegido estas palabras?
6. Detecta posicionamientos. ¿el autor es sexista?, respetuoso con todas las identidades?



Facultad de Educación

7. Descubre lo oculto.
8. Dibuja el mapa sociocultural

El género discursivo

9. Identifica el género y descríbelo. ¿qué tipo de texto estamos leyendo?, ¿utiliza los recursos convencionales para cada género?
10. Enumera los contrincantes. ¿contra quién escribe el autor?, ¿qué personas se oponen a sus deseos?
11. Haz un listado de voces. ¿recuerdas algún autor, citación o palabra importante que se haya silenciado?
12. Analiza las voces incorporadas.
13. Lee los nombres propios ¿cómo se denominan los protagonistas?, ¿qué lugares se mencionan?, ¿qué épocas?
14. Verifica la solidez y la fuerza del discurso. Fíjate en los argumentos y razonamientos ¿de qué tipo son?, ¿son lógicos?
15. Halla las palabras disfrazadas. ¿hay algún vocablo particular?, ¿hay ironía o humor?
16. Analiza la jerarquía informativa. ¿Cuáles son los datos destacados y los que se presentan como detalles?

Las interpretaciones

17. Define tus propósitos. ¿qué buscas en el texto?, ¿por qué lo lees?
18. Analiza la sombra del lector. ¿A quién se dirige el texto?, ¿qué perfil de destinatario se esboza?
19. Acuerdos y desacuerdos. Comparar lo que dice el texto con lo que el lector cree.
20. Imagina que eres... ¿qué personas te importan más?, ¿cómo lo interpretarán?
21. En resumen... ¿cuáles son los fragmentos más controvertidos del texto?, ¿qué efecto causa



en su conjunto?

22. Medita tus reacciones. ¿qué vas hacer con el texto?, ¿replicarás o responderás?

Una vez realizado el recorrido por las diferentes propuestas y concepciones que tienen algunos de los autores citados en este escrito en lo referido a las estrategias de lectura, solo queda reiterar la importancia que tienen estas en el los procesos de aprendizaje de los y las estudiantes, pues independientemente de las que se empleen o no, es de gran importancia propiciar espacios y proponer actividades, en los cuales se promueva el desarrollo y uso de estas estrategias, con el fin de formar “lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole”. (Solé, 1992, p. 61).

5.4. *Los Textos Expositivos*

Los procesos de comprensión lectora se ven directamente enriquecidos por la diversidad de portadores de texto con los que el lector pueda relacionarse y por su capacidad para producirlos y comprenderlos, de tal manera que se contemplen diferentes intenciones comunicativas. En este sentido, el texto expositivo cobra relevancia en la formación del lector, en el sentido de que tiene un claro objetivo de desarrollar, exponer, ilustrar, etc., una idea específica, poniendo en juego las habilidades comunicativas de quien se enfrenta a la tarea de leer o escribir esta tipología textual. De acuerdo con Graesser, León y Otero (2002. citado por Irrazábal, 2005) estos tipos de textos buscan explicar y describir contenidos generalmente nuevos que se fundamentan en evidencia empírica.

Por otra parte, Álvarez y Ramírez (2010, p.74), consideran que:

El texto expositivo tiene como objetivo mostrar en detalle la naturaleza del asunto, problema u objeto de análisis, para lo cual se ajusta a parámetros estructurales – subtipos- discursivos fundamentales, tales como: definición-descripción, clasificación-tipología, comparación-contraste, pregunta-respuesta, problema-solución, causa-consecuencias, e ilustraciones o representaciones gráficas de un fenómeno particular.

Así mismo Sánchez, Romanutti y Borzone (2007, p. 25), señalan que:



Facultad de Educación

El texto expositivo tiene como propósito explicar o informar al lector acerca de un tema. Por su clara intención pedagógica, constituye un tipo de texto fundamental en el proceso de construcción del conocimiento. De hecho, es el tipo de texto más habitualmente utilizado en los manuales escolares para la enseñanza de los contenidos disciplinares.

De acuerdo con esto, los textos expositivos convocan a la búsqueda constante de información, a la ampliación de saberes, a la claridad conceptual, a la precisión escritural..., lo que representa un reto cognitivo mucho mayor para el lector, dadas sus implicaciones y demandas, por lo cual se convierte en un tipo de texto ideal para cualificar y promover la comprensión lectora. Sin embargo, es precisamente su complejidad lo que ha llevado a que se postergue su uso con las niñas y los niños en los primeros grados de escolaridad, lo cual no tiene un sustento conceptual coherente, ya que, como lo afirman Rosemberg, Borzone de Manrique y Diuk, (2003, p. 126):

A través de la evocación libre de textos se ha podido comprobar que los niños pueden resumir la información, recuperar la información importante, realizar inferencias que van más allá del texto y relacionar la información del texto con otras fuentes de conocimiento y con su propia experiencia. Asimismo, la importancia de ampliar el mundo conceptual de los niños y su repertorio discursivo plantea la necesidad de una incorporación más temprana del discurso expositivo.

Por lo tanto, los textos expositivos presentan un horizonte de trabajo pedagógico para ampliar el universo cultural de los sujetos, ya que, debido a su estructura, para su producción y su comprensión, conllevan a un aprovechamiento de la riqueza del entorno social y por ende del lenguaje, como medio para lograr aprendizajes significativos y como oportunidad para hacer un uso social del lenguaje.

6.0. Metodología

6.1. Tipo de Investigación

En la presente investigación se emplea un enfoque mixto, mediante el cual se procura estudiar y comprender las acciones humanas, la realidad subjetiva de los y las participantes.

Facultad de Educación

Involucrando aspectos cualitativos y cuantitativos, a través de procesos descriptivos y análisis de datos,

6.2. Población y Muestra

Los participantes de esta investigación son 90 niños y niñas, de los grados 4° de la Institución Educativa José Antonio Galán del Municipio de Medellín, que oscilan entre los 8 y 13 años de edad, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. En cuanto su estructura familiar, éstas se encuentran conformadas por padres, hermanos, tíos, primos, abuelos, sobrinos, a través de grupos nucleares y extensos. En los hogares, los sustentos económicos se derivan de actividades formales como empleos en fábricas, almacenes, entre otros, y actividades no formales, como ventas de alimentos.

La Institución está ubicada en la comuna 3, Manrique, cuenta con un promedio de 1000 estudiantes, ofrece formación de carácter oficial, entre los niveles de preescolar, básica secundaria y media.

6.3. Proceso a Seguir en la Experiencia

Inicialmente, se realizó con los grupos seleccionados una evaluación de los estudiantes del grado cuarto de primaria del estado inicial en comprensión lectora, fluidez lectora y argumentación. Posterior a la evaluación se realizó la implementación de la propuesta didáctica, la cual estaba estructurada en 16 sesiones, con el fin de promover la argumentación y la comprensión lectora de los textos expositivos. Dichas sesiones se organizarán en pequeños proyectos relacionados con temas de interés para los niños y niñas, que permitan además la interdisciplinariedad, a través de diversas actividades de reflexión, lectura y análisis, al finalizar la intervención didáctica de las 16 sesiones se realizó la evaluación del estado final relativo de la comprensión lectora, fluidez lectora y argumentación.

6.4. Técnicas e Instrumentos de recolección de la información



Facultad de Educación

En la evaluación inicial y final de la comprensión lectora se utilizaron dos instrumentos informales: la técnica de las preguntas y el recuento escrito, con el objetivo de evaluar los niveles de comprensión lectora en los niños y las niñas de los grados 4° de la I. E. José Antonio Galán, a partir de una prueba escrita de carácter informal (Anexo 2), en la cual ellos y ellas deberían escribir lo que recordaran del texto leído, seleccionar la respuesta correcta de una serie de opciones para responder 3 preguntas literales y 3 inferenciales; y tres preguntas críticas, la cual les exigía a los estudiantes justificar sus respuestas

Además, se evaluó la fluidez lectora, mediante una prueba informal (Anexo 3), que permite identificar algunas características de los y las estudiantes frente a este aspecto: su nivel de lectura, errores específicos, tono de la voz y manejo de signos de puntuación, a partir de una lectura en voz alta que cada alumno por turnos realizó.

Otra técnica usada fue la observación participante, durante la intervención didáctica, la cual fue registrada en los diarios de campo (Anexo 4), con el fin de recolectar datos relevantes de la realidad estudiada, como los acontecimientos de las sesiones, las expresiones de los participantes y sus actitudes.

7.0. Análisis e interpretación de resultados

7.1. Análisis de las pruebas aplicadas

Durante el proceso de investigación se llevaron a cabo diferentes actividades para recolectar la información, como la realización de una prueba inicial y final de comprensión lectora y el registro de observaciones en el diario de campo, de las intervenciones didácticas desarrolladas.

El total de estudiantes evaluados fueron 54, pertenecientes a los tres grupos del grado cuarto de la Institución Educativa José Antonio Galán, éstos participaron de manera constante en el proceso y presentaron la prueba al inicio y al final, puesto que hubo otros estudiantes que participaron pero no presentaron la prueba final, por lo tanto esos datos no se tuvieron en cuenta para la sistematización de la información.

Se establecieron tres categorías para realizar el análisis de la información y los resultados



Facultad de Educación

obtenidos en el estudio, las cuales corresponden a los modos de lectura: literal, inferencial y crítica, así como la competencia argumentativa.

7.1.1. Modo de lectura literal

De acuerdo al análisis comparativo de la evaluación inicial y final, en el modo de lectura literal se hallaron los siguientes resultados:

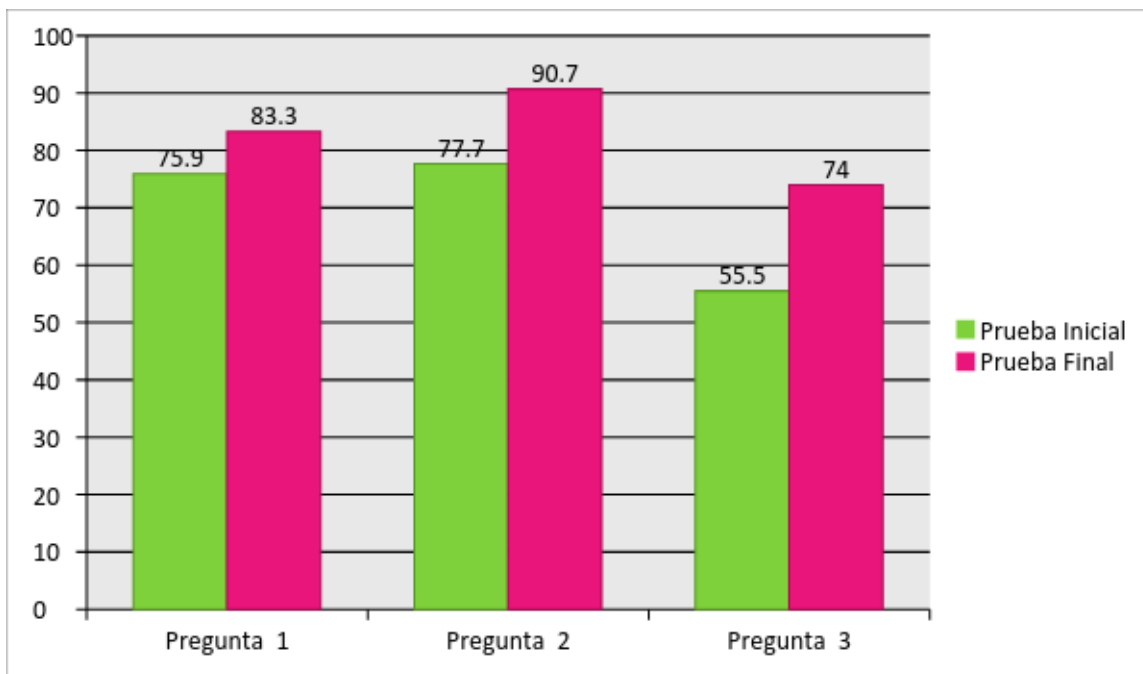
Tabla No 1

Evaluación inicial y final del modo de lectura literal de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la IE José Antonio Galán

%	Prueba Inicial	Prueba Final
Pregunta 1	75,9	83,3
Pregunta 2	77,7	90,7
Pregunta 3	55,5	74

Gráfica No 1

Evaluación inicial y final del modo de lectura literal de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la IE José Antonio Galán



n: 54(tamaño de la muestra)

Como se puede apreciar en la gráfica No 1 y en las tablas No 1 y 2 relacionadas con los porcentajes de respuestas acertadas, en las preguntas de tipo literal hubo un incremento del total de respuestas correctas en la prueba final, en promedio los resultados de la prueba inicial pasaron de un 69,7 %, a un 82,6% en la prueba final. Lo cual indica un incremento de 12.96%

En la pregunta número 1, de 54 estudiantes evaluados, 41 respondieron acertadamente, lo cual equivale a un 75,9%, en la prueba inicial. Mientras que en la final, respondieron 45 niños y niñas correctamente, correspondiente al 83,3%; por lo tanto, hubo un incremento de 2,6%. Con relación a la pregunta número 2, en la prueba inicial el número de aciertos fue de 42 (77,7%), mientras en la final, las respuestas fueron 49 (90,7), es decir, que hubo un incremento de 13%. Finalmente, en la pregunta número 3, los aciertos corresponden a 30 respuestas (55,5%) en la prueba inicial y a 40 respuestas (74%) en prueba final; con aumento de 18,5%.

En general, se observa que la mayoría de aciertos corresponden a la pregunta número dos en ambas pruebas, mientras que la pregunta número tres es la que menos aciertos tiene con relación a las otras preguntas, tanto en la prueba final como en la inicial. Sin embargo, el

incremento mayor se dio en la pregunta 3 (18.5%).

7.1.2. Modo de lectura inferencial

De acuerdo al análisis comparativo de la evaluación inicial y final, en el modo de lectura inferencial se hallaron los siguientes resultados:

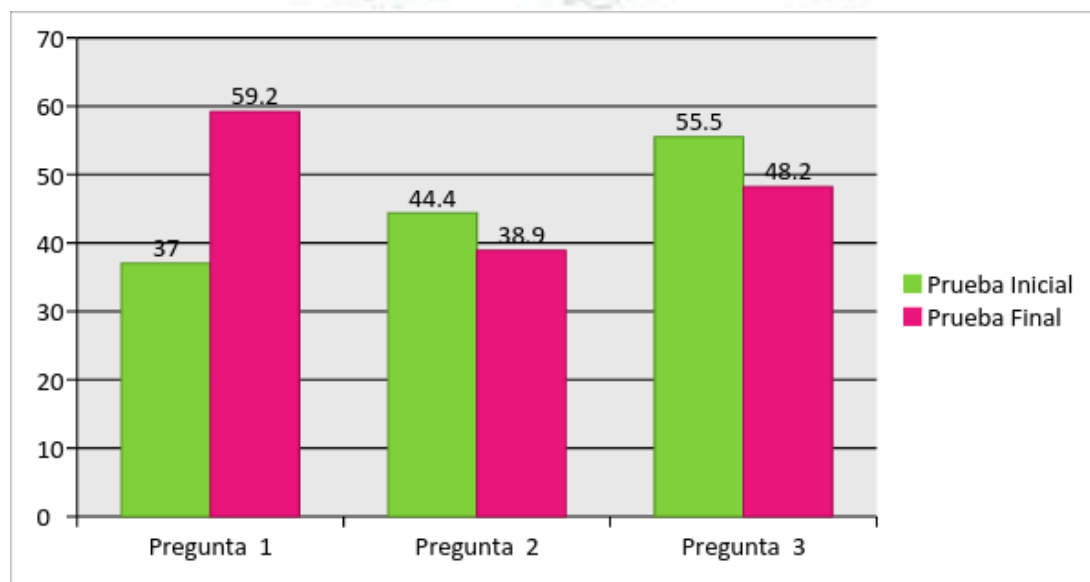
Tabla 2

Evaluación inicial y final del modo de lectura inferencial de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la IE José Antonio Galán

%	Prueba Inicial	Prueba Final
Pregunta 1	37	59,2
Pregunta 2	44,4	38,9
Pregunta 3	55,5	48,2

Gráfica No 2

Evaluación inicial y final del modo de lectura inferencial de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la IE José Antonio Galán





Facultad de Educación

De acuerdo a lo expuesto en las tabla 2 y la gráfica 2 se puede observar que en las preguntas de tipo inferencial hubo un incremento de aciertos en la prueba final sólo en la pregunta número uno. Mientras en las preguntas número dos y número tres presentaron un menor número de aciertos en la prueba final, con relación a la prueba inicial, aunque esta diferencia no es muy significativa.

En la pregunta número 1, 20 estudiantes respondieron acertadamente en la prueba inicial, lo que equivale a un 37%, y 32, en la prueba final, un 59,2%; lo cual se constituye en un incremento de 22,2%. En tanto a la pregunta número 2, las respuestas correctas corresponden a un total de 24 en la prueba inicial (44,4%), mientras que en la final el total descendió a 21 aciertos (38,9%), con una diferencia de 5,5%. Así mismo, en la pregunta número 3, se obtuvieron en la prueba inicial 30 respuestas (55,5%) y en final 26 (48,2%), con una diferencia de 7.3%.

El descenso en los porcentajes de respuestas acertadas en las preguntas 2 y 3, con respecto a la prueba final, podría deberse a falta de atención por parte de los y las estudiantes, mayor análisis para responder y a circunstancias personales, que quizá pudieron afectar el rendimiento. También hay que tener en cuenta, que la época de desarrollar la evaluación final, se estaba finalizando el año escolar, lo que genera nuevas dinámicas y disposiciones en el aula.

Sin embargo, no se podría asumir que el programa como tal no haya contribuido a promover el modo el de lectura inferencial, ya que durante todo el proceso se trabajó este componente, donde los niños y niñas con su participación reflejaban que hacían inferencias a partir de las lecturas.

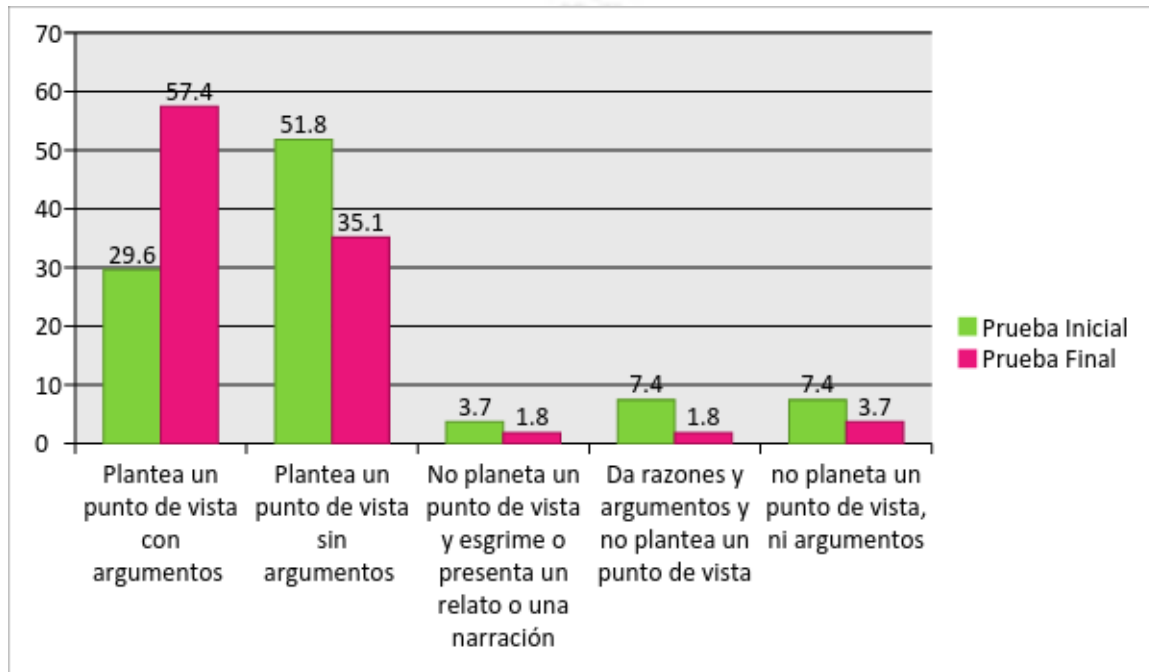
A nivel general se observa que hubo un incremento de aciertos según el promedio de las preguntas inferenciales, el cual registra para la prueba inicial 45,6% y para la prueba final 48,7%, lo representa un aumento de 3,1%.

7.1.3. Competencia Argumentativa escrita

De acuerdo a la prueba realizada, se hallaron los siguientes resultados en la competencia argumentativa escrita, que se exponen de acuerdo a las siguientes subcategorías presentadas en la gráfica No 3:

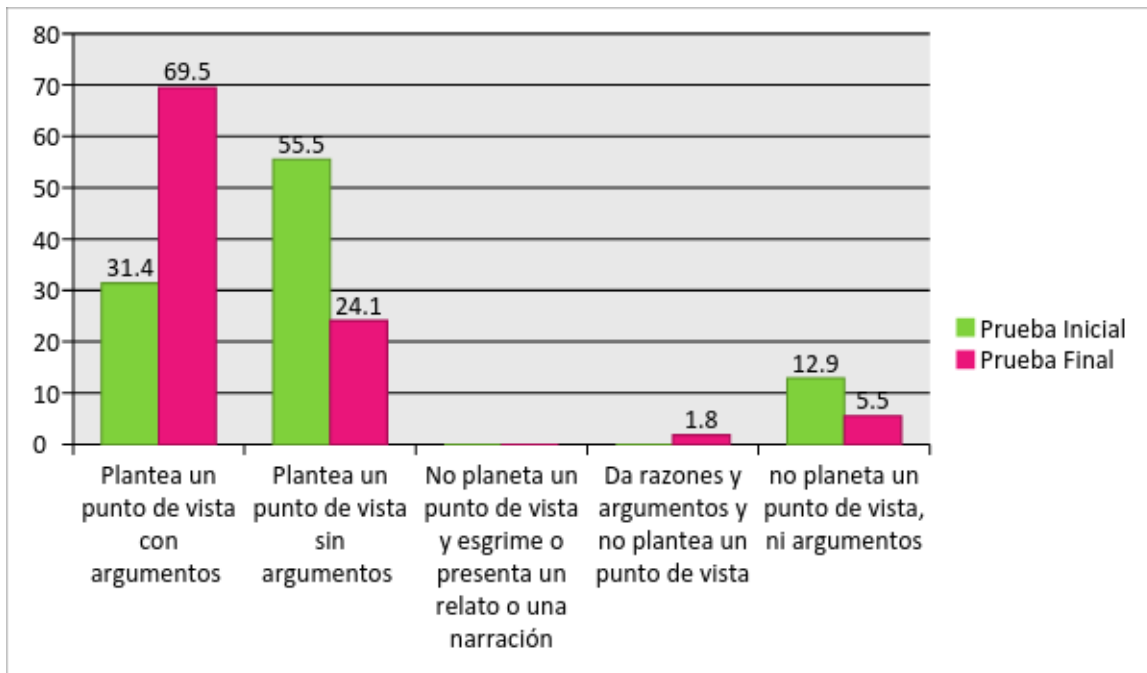
Evaluación inicial y final de la competencia argumentativa escrita de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la IE José Antonio Galán. Pregunta 1

Pregunta 1. ¿Consideras que la astronomía es importante para los seres humanos? ¿sí, no? ¿por qué?



De acuerdo al gráfico 3, se puede ver que de los 54 estudiantes evaluados en la prueba inicial, la mayoría plantea un punto de vista, pero sin argumentos, un total de 30 niños y niñas con un 51,8%, mientras que el porcentaje desciende en la prueba final a 35,1%, para una diferencia de 16,7%. Por consiguiente, en la prueba final se nota un incremento significativo en la categoría plantea un punto de vista con argumentos, pues en la prueba inicial 16 estudiantes se ubican en este grupo (29,6%), en tanto que en la prueba final, se ubican 31 (57,4%), para un aumento del 27,8%. Así mismo, se observa en las demás categorías que no corresponden a plantear un punto de vista con argumentos, un porcentaje más alto en la prueba inicial, que en la prueba final.

Pregunta 2. ¿Te parece interesante el texto leído? Si ___ No ___ ¿Justifica tu respuesta?

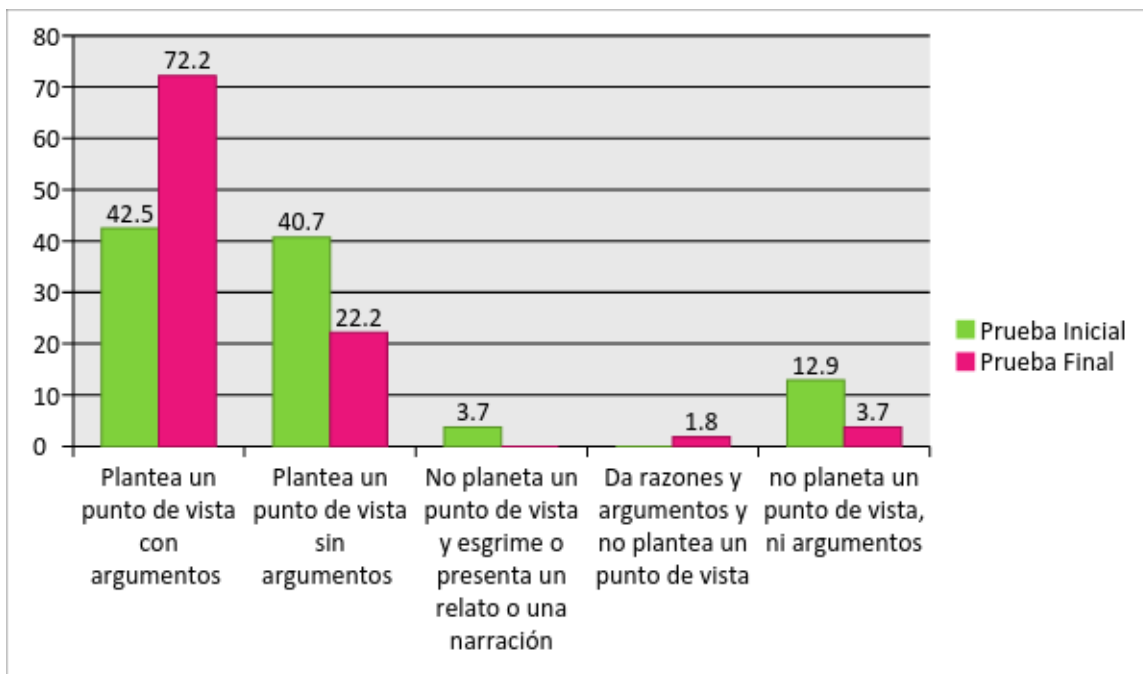


En la pregunta número 2, igualmente se observa un incremento de 38,1% en la categoría plantea un punto de vista con argumentos, pues en la prueba inicial el porcentaje fue de 31,4% y en la final de 69,5%; por esta razón las demás subcategorías descendieron sus porcentajes en la prueba final, incluso algunas desaparecieron.

Gráfica No 5

Evaluación inicial y final del modo de lectura crítico y argumentativo de los estudiantes del grado cuarto de primaria de la IE José Antonio Galán. Pregunta 3

Pregunta 3. ¿Crees que es posible que los seres humanos puedan vivir en otro planeta? ¿sí, no? ¿por qué?



Para la pregunta número 3 se conserva la misma tendencia de las anteriores preguntas, con un incremento de 29,7% en la subcategoría de plantea un punto de vista con argumentos. Así, en la prueba inicial el porcentaje era de 42,5% y en cuanto a la prueba final de 72,2%. De las demás subcategorías, se puede resaltar que en la prueba final sube el porcentaje de 0% a 1,8%, en da razones y argumentos y no plantea un punto de vista.

En general, en esta categoría se puede observar una tendencia positiva, que conlleva a que los y las estudiantes tuvieron un avance en la competencia argumentativa, puesto que en la prueba final, los incrementos de argumentos fueron significativos y constantes en todas las preguntas.

7.2. Diarios de Campo: Análisis de contenido

A partir del análisis de contenido realizado a los diarios de campo, referidos a las sesiones de intervención didáctica con los y las estudiantes, se pueden conservar las mismas categorías de análisis trabajadas anteriormente y una más relacionada con el comportamiento y la actitud de los niños y niñas frente al trabajo realizado. En este sentido, podemos resaltar los siguientes resultados:

7.2.1. Modo de lectura literal

Este nivel de lectura se puede evidenciar desde los diarios de campo como una fortaleza

Facultad de Educación

para los y las estudiantes, quienes mostraron desde el inicio de las intervenciones didácticas que pueden recuperar con facilidad la información explícitamente planteada en los diferentes textos expositivos, puesto que respondieron acertadamente a las preguntas realizadas, a los análisis y los recuentos. Además, sabían dónde ubicar la información en cada lectura.

Para ilustrar estos análisis, se puede retomar el siguiente ejemplo, tomado de un recuento realizado en la sesión 3, donde se trabajó con base en el texto *Gran Destino Turístico*:

¿Qué nos cuenta la lectura?

Lorena (9 años): cómo van a construir el Parque.

Andrés (10 años): la extensión del Parque.

¿El Parque por qué se llama así?

Sandra (11 años): hubo un concurso y lo eligieron las personas.

¿Dónde?

Juan (9 años): en Risaralda

José (10 años): en el eje cafetero.

¿Cuándo?

Lorena (9 años): se va a empezar a hacer en 2016.

Sin embargo, en algunas ocasiones se confundían o no reconocían algunos términos y conceptos, lo cual dificultaba la recuperación de información literal. Por lo cual, se podría pensar que para hacer buenos procesos de lectura, es importante que los y las estudiantes tengan un amplio vocabulario, que les facilite la comprensión de diversos textos

7.2.2. Modo de lectura Inferencial

A partir de este componente se puede resaltar que los y las estudiantes presentan dificultades para entender el significado de algunas palabras en el contexto del texto, ya que en la mayoría de los casos los niños manifestaban no saber, y cuando lo hacían, el



Facultad de Educación

significado no correspondía con la palabra enunciada.

Un ejemplo de estas situaciones, se puede evidenciar a continuación, en el cual se les pidió a los y las estudiantes que respondieran qué significaba una palabra o una expresión. Los resultados fueron los siguientes:

A la deriva:

Camilo (10 años): Estar a la orilla de algo

Pablo (10 años): Es algo sobre el triángulo de las Bermudas

Lina (9 años): Que se desaparecen

Yesica (10 años): Que se hunde algo

Sebastián (11 años): Que a la deriva no pueden tener tripulación

Ricardo (10 años): Que se hunde una cosa, un barco, un avión o un carro

Sucumbido:

Juan (9 años): Hundirse o arrastrarse.

Esteban (10 años): Que ya no hay más barcos

Diego (9 años): Que no han vuelto a hundirse más barcos

Juliana (11 años): Que los extraterrestres se los llevan.

Se puede apreciar que ninguno de los participantes logró inferir el significado de las palabras en el contexto del texto, sus respuestas fueron basadas en los pre-saberes que ya tenían o en lo que creían.

Sin embargo, también se pudo apreciar que durante el desarrollo de las sesiones los participantes presentaron algunos avances al hacer las inferencias, puesto que estas fueron mejorando en cuanto su calidad y objetividad. Con relación a esto se presenta el ejemplo:

A partir de la lectura y tus conocimientos, ¿cuál es la diferencia entre un animal doméstico y un animal silvestre? Completa el siguiente cuadro:



<i>Animal doméstico</i>	<i>Animal silvestre</i>
<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Es común, no son peligrosos. (Salomé, 10 años)</i> ● <i>Son los que se puede tener en la casa. (Sara, 9 años)</i> ● <i>Cariñosos, no muerden. (Esteban, 10 años)</i> ● <i>Son más fáciles de criar. (Santiago, 10 años)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ● <i>Son peligrosos. (Salomé, 10 años)</i> ● <i>Están en la selva y son agresivos. (Sara, 9 años)</i> ● <i>No se pueden tener de mascotas. (Esteban, 10 años)</i> ● <i>Pueden morder y matarte. (Santiago, 10 años)</i> ● <i>No son para tener en la casa. (estefania, 10 años)</i>
<p><i>Ejemplos:</i></p> <p><i>Perros, gatos, pájaros.</i></p>	<p><i>Ejemplos:</i></p> <p><i>Iguana, hurón, león, leopardo, mono, erizo, chita.</i></p>

7.2.3. *Modo de lectura Crítico y Argumentativo*

En cuanto al tema de la argumentación, al inicio de las intervenciones didácticas se evidenció que los y las estudiantes presentaban dificultades para esgrimir razones, y plantear un punto de vista, por lo cual necesitaron más orientación y motivación por parte de las maestras en formación para facilitar este proceso. Sin embargo, a medida que se fueron desarrollando las actividades del proyecto los participantes demostraron más fortalezas en este aspecto.

Una muestra de ello son las siguientes participaciones, donde se escriben los argumentos expresados en la sesión final:

Estás de acuerdo con sacar animales silvestres de su medio natural para tenerlos como mascotas? ¿Por qué?

Sebastián (10 años): Sí, porque son muy pequeños y porque ya hay muchos perros y gatos, debemos cambiar.

Julián (10 años): No, porque la especie podría desaparecer por sacarla de su hábitat.

Mariana (11 años): No, porque es como si les quitaran la libertad.

Maria (10 años): No, porque ellos deben estar en su hábitat natural.

¿Consideras que tener animales silvestres en casa, contribuye a la extinción de éstos?

Justifica tu respuesta.

Michael (11 años): Sí, porque no están en su medio ambiente y no tienen cómo reproducirse a su manera.

Daniela (10 años): Sí, porque cuando tenemos un animal silvestre no lo cuidamos bien y los podemos estar matando.

Juan (10 años): Sí, porque ellos deben estar en su hábitat natural con los de su especie.

Samuel (11 años): Sí, porque por ejemplo yo puedo tener un león y no saber cómo cuidarlo, no sé qué come y él se puede morir, además mi casa no es un espacio para esa clase de animales.

7.2.4. Componente comportamental

Se considera importante analizar este componente, ya que la disposición y la actitud de los y las estudiantes condiciona de una u otra manera los procesos de enseñanza –aprendizaje.

En este sentido, al inicio del proyecto los y las estudiantes mostraron gran disposición para las actividades, en cuanto participaban con mucha facilidad. Aunque en los tres grupos esta situación no fue la misma, ya que en los grupos 4-1 y 4-2 los niños y las niñas estuvieron más receptivos y activos. Mientras en el grupo 4-3, la indisciplina no dejaba que las actividades se realizaran en los tiempos planeados, pues los y las estudiantes conversaban constantemente sobre asuntos aislados al tema, e interrumpían los ejercicios; aun así, las sesiones se lograron desarrollar.

Durante el proceso de implementación de la propuesta, se pudo resaltar que el comportamiento y la actitud fue variado, porque en unas sesiones las actitudes fueron positivas y se realizaba con facilidad y motivación las actividades. Pero en otras ocasiones, la disposición no se prestaba para trabajar adecuadamente.

Cabe señalar, que en el colegio existen condiciones que pueden influenciar las dinámicas del aula, una de ellas es que la ubicación de los salones permite que entre el sol a éstas en la



Facultad de Educación

tarde, generando mucho calor. Lo cual, puede afectar el rendimiento y la concentración. Otro factor es el horario, que en ocasiones es muy cambiante y no permite llevar a cabo un proceso completo, ya que a veces unas horas eran más cortas que otras.

Tras finalizar el proceso, se puede concluir que los y las estudiantes seguían participando con disposición y actitud positiva frente a las actividades, pero hubo momentos en los cuales era necesario volverlos a centrar, porque perdían la atención y había algunos que fomentaban la indisciplina. Situación que posiblemente fue influida por la cercanía de las vacaciones escolares.

8.0. Conclusiones

De acuerdo a lo hallado en la investigación se puede concluir que:

- El programa *Comprender* permitió cualificar la comprensión lectora de los y las estudiantes de la I. E. José Antonio Galán del grado 4°, especialmente en el modo de lectura inferencial y crítica. En el modo de lectura inferencial los avances no fueron muy significativos, según el análisis comparativo de la evaluación inicial y final, sin embargo, en el proceso de implementación de cada una de las sesiones de intervención didáctica se pudo constatar que cada vez los estudiantes evidenciaban mayor capacidad para deducir y concluir información implícita en los textos. Por otra parte, respecto a la lectura crítica los avances fueron progresivos y significativos, lo cual se evidenció en la prueba final y durante el proceso de las intervenciones didácticas.
- La competencia argumentativa escrita en los y las estudiantes mejoró significativamente, los estudiantes cada vez construían mejores puntos de vista sobre un determinado tema, asimismo esgrimían los argumentos pertinentes.
- En la comprensión de textos expositivos, los y las estudiantes presentaron algunas dificultades en cuanto a la identificación y conocimiento de los significados de diversos términos empleados en este tipo de textos. Además, en la identificación del tema general, es decir la macroestructura textual. Lo cual parece deberse a la poca familiaridad que los y las estudiantes tienen con este tipo de textos



Facultad de Educación

- A partir de este tipo de intervenciones pedagógicas y didácticas se pueden mejorar procesos de aprendizaje en el aula, en cuanto a la comprensión de textos, lo cual conlleva a favorecer el rendimiento académicos de los y las estudiantes y podría contribuir de manera positiva en los resultados de las pruebas externas en las que participe la institución.
- La realización de este ejercicio investigativo constituye un aporte a la formación docente en la medida que nos permitió participar en todas las fases de proceso de investigación y comprender su importancia en nuestra formación como licenciadas en pedagogía infantil. Además, nos permitió pensar en el diseño e implementación de estrategias didácticas que permitan a los y las estudiantes mejorar en diferentes aspectos de su formación relacionada con la comprensión textual. Además, evaluar y analizar dichas estrategias con la intención de favorecer futuras prácticas pedagógicas y didácticas.

9.0. Recomendaciones

- Es necesario que este tipo de programas se trabajen de manera más continua y permanente con niños y niñas, para que se puedan lograr avances y procesos significativos y duraderos en los y las estudiantes.
- El trabajo con textos expositivos debería realizarse con mayor frecuencia en la educación básica primaria, de tal manera que permita que los y las estudiantes conozcan otros tipos de portadores de texto y amplíen sus conocimientos y su vocabulario, desde edades tempranas.
- Dentro de procesos de comprensión lectora es muy importante hacer énfasis en los niveles de lectura inferencial y crítico, a través de diversas estrategias que promuevan el desarrollo de habilidades y competencias en estos modos de lectura. Así mismo, promover la argumentación y la toma de postura en los y las estudiantes.
- Es necesario trabajar la comprensión lectora desde todas las áreas, para que los procesos sean más holísticos y la responsabilidad no quede recargada al área de lengua castellana. Además, que desde otras disciplinas se pueden trabajar con

Facultad de Educación

facilidad diferentes portadores de texto, que amplíen los saberes de los y las estudiantes.

- En la Institución Educativa se podrían hacer nuevos estudios sobre el tema en diferentes grados, para tener una mirada y datos más generales, que puedan promover procesos y estrategias para ser trabajadas desde los grados iniciales y que conlleven a un mejoramiento continuo y permanente en la Institución.

Bibliografía

Agudelo G., C. H. (2014). Secuencia didáctica para la comprensión lectora desde la perspectiva de Teun Van Dijk aplicada a estudiantes de 6-2° de la institución educativa Byron Gaviria de la ciudad de Pereira.

Álvarez, T y Ramírez, R. *El texto expositivo y su escritura*. Revista Folios [en línea] 2010, (Julio-Diciembre): [Fecha de consulta: 28 de abril de 2017] Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/3459/345932035005.pdf>

Alvarez, O. H. (2011). Competencia lectora de los alumnos de educación básica primaria: una evaluación en escuelas públicas de Medellín. Revista Interamericana de Bibliotecología, 24(1).

Alzina, R. B. (2004). Metodología de la investigación educativa (Vol. 1). Editorial La Muralla.

Caballero, E., y Hurtado, R. (2008). Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria (Doctoral dissertation, Tesis de Maestría no publicada, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Disponible en: [http://tesis. udea. edu. co/dspace/bitstream/10495/188/1/Comprension-LectoraNiniosPoblacionesVulnerables. pdf](http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/188/1/Comprension-LectoraNiniosPoblacionesVulnerables.pdf)).

Casas N., Raymundo. La inferencia en la comprensión lectora. Escritura y Pensamiento, [S.l.], v. 7, n. 15, p. 9 - 24, jun. 2014. ISSN 1609-9109. Disponible en: <<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/letras/article/view/7764/6763>>.



- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Durán, J., Jaraba, E., y Garrido, L. (2007). Desarrollo de competencias lectoras a partir de un programa de acompañamiento en estudiantes de educación básica del Municipio de Galapa – Atántico. (Tesis de Maestría). Fundación Universidad del Norte. Barranquilla.
- Epistemológica y Didáctica de la Lectura Inferencial en la Educación Básica*. Universidad
- Espinal, C; Méndez, J.; Arbeláez, D.; Gómez, J.; Serna, C.; (2014). La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, () 4-18. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194229980002>
- García, E. G. (1993). La comprensión de textos: Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica (lengua y literatura)*, (5), 87-114.
- Gargallo, B. (2002). Aprendizaje estratégico. Un programa de enseñanza de estrategias de aprendizaje en 1° de E.S.O. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 26(2), 164- 179.
- González, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 13-28.
- Goodman, K. (1986). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*, 13-28.
- Gordillo, A., y Flórez, M. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, (53), 95-107.
- Graesser y Goodman, (1985) en Martínez, T., Vidal-Abarca, E., Sellés, P. y Gilabert, R. (2008). Evaluación de las estrategias y procesos de comprensión: el Test de Procesos de Comprensión. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 319-332

Facultad de Educación

- Guy, B. D. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela primaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 7(2), 41-50.
- Guzmán, R. J. (2004). Producción infantil de textos expositivos: una experiencia en el aula. *Educación y Educadores*, 7.
- Henao A., O. (2011). Competencia lectora de los alumnos de educación básica primaria: una evaluación en escuelas públicas de Medellín. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 24(1).
- Hurtado, R., Serna, D., & Sierra, L. (2001). *Lectura con sentido: estrategias para mejorar la comprensión textual*. Colombia: Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Copacabana.
- Irrazábal, N., y Saux, G. (2005). Comprensión de textos expositivos. Memoria y estrategias lectoras. *Educación, lenguaje y sociedad*, 3(3), 33-55.
- López, G., y Arciniegas, E. (2004). Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. *Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*. Cali: Unidad de Artes Gráficas, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.
- Martín, E. (1999). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En Pozo, J. I. y C. Monereo (Coords.) *El aprendizaje estratégico*, pp: 111-122. Madrid: Santillana.
- Martínez, T., Vidal-Abarca, E., Sellés, P. y Gilabert, R. (2008). Evaluación de las estrategias y procesos de comprensión: el Test de Procesos de Comprensión. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 319-332.
- Medina Gómez, A. (2001). La señalización y el recuerdo de textos expositivos y su organización. *Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa*, (27), 77-98.
- MEN (1998), Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Recuperado del 17 de abril de 2016 de http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf
- Méndez A, S. (2006). Comprensión lectora y textos literarios: una propuesta psicopedagógica. *Revista Educación*, 30(1), 141-155.

Mercer, C. D. (1991a). *Dificultades de Aprendizaje I*. Barcelona: CEAC.

Miranda, A. (1987). *Introducción a las dificultades de aprendizaje*. Valencia. Promolibro (Nuev. Ed. 1996).

Monereo. C. (2000). El asesoramiento en el ámbito de las estrategias de aprendizaje. In *Estrategias de aprendizaje* (pp. 15-62). Visor.

Palomino, J. G. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *COMUNI@ CCIÓN: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2(2), 27-36.

Peralbo, M., Porto, A., Barca, A., Risso, A., Mayor, M., y García, M. (2009). Comprensión lectora y rendimiento escolar: Cómo mejorar la comprensión de textos en secundaria obligatoria. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho (pp. 4127-4142).

Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y vida*, 22(2), 32-45.

Pérez Abril, M. (2003). Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.

Pérez Z, M. J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Sociedad lectora y educación*, 121.

Pérez, M (s/f). Evaluación de competencias en comprensión de textos ¿Qué evalúan las pruebas masivas en Colombia?

Peronard, M., Velásquez, M., Crespo, N. y Viramonte, M. (2002). Conocimiento metacognitivo del lenguaje escrito: instrumento de medida y fundamentación teórica. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 25(2), 131-145

Quintero, A. y Echavarría, M.L. (2006). Lectura y escritura en preescolar y primero de primaria: procesos cognitivos. En: Hurtado, R.D., Restrepo, L.A., Jiménez, B., Caro,



Facultad de Educación

N., Herrera, O., Gallego, T., Quintero, A., Echavarría, M.L., Restrepo, A., & Sánchez, M. Lectura y escritura en la escuela (pp. 27-50). Medellín: Universidad de Antioquia.

Rojas O., I. O. T. (2013). *Concepción*

Rojas-García, I.; Cisneros-Estupiñán, M.; Olave-Arias, G.; (2012). Cómo mejorar la capacidad inferencial en estudiantes universitarios. *Educación y Educadores*, 15(1) 45-61. Recuperado de <http://redalyc.org/articulo.oa?id=83424040004>

Rosemberg, C, Borzone de Manrique, A y Diuk, B. (2003). *La lectura de textos expositivos: Estrategias de interacción para acercar los textos a los niños*. Interdisciplinaria [en línea] 2003, 20 () : [Fecha de consulta: 29 de abril de 2017] Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/180/18020201.pdf>

Sánchez , Romanutti y Borzone (2007). Leer y escribir textos expositivos en primer grado. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura; Buenos Aires*, 28(1), 24.

Sánchez, E., García, R., y Rosales, J. (2010). La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer. *Barcelona: Grao*.

Sánchez, V., Romanutti, G. y Borzone, A. (2007). Leer y escribir textos expositivos en primer grado. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura; Buenos Aires*, 28(1), 24.

Serra, J., y Oller, C. (2001). Estrategias lectoras y comprensión del texto en la enseñanza obligatoria. In *Comprensión lectora: el uso de la lengua como procedimiento* (pp. 35-44). Editorial Laboratorio Educativo.

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

Solé, I. (2001) Leer, lectura, comprensión: ¿hemos hablado siempre de lo mismo? En Bofarrul, Cerezo, Gil, Jolibert, Martínez, Oller, Pipkin, Quintanal, Serra, Solé, Soliva, Teberosky, Tolchinsky & Vidal (1º edición), *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. (p. 15-32). Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.

Tamayo, O. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños.

Tapia, J. A. (2005). Claves para la enseñanza de la comprensión lectora. *Revista de educación*, (1), 63-93.

Vallés A., A. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Liberabit*, 11(11), 41-48. Recuperado em 23 de outubro de 2016, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272005000100007&lng=pt&tlng=es.

Anexos

Anexo No 1: PLANEACIÓN INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

En el marco de la práctica pedagógica y como parte del proyecto de grado, se viene adelantando un proceso formativo con los niños y niñas del grado 4° de la Institución Educativa José Antonio Galán, que busca indagar sobre cómo es la influencia del programa *COMPRENDER*, en los modos de comprensión lectora a nivel inferencial y crítica, y de igual manera, los efectos del mismo en el desarrollo de la competencia argumentativa. Por lo tanto, la presente intervención didáctica pretende promover el aprendizaje y la práctica de algunas estrategias que promuevan y movilicen los ya mencionados modos de comprensión, y así mismo generar espacios de debate, que les permitan a los y las estudiantes asumir posturas y plantear argumentos.

Inicialmente, se pretendía llevar a cabo las intervenciones didácticas a partir de pequeños proyectos, sobre temas de interés de los y las estudiantes, pero dadas ciertas condiciones actitudinales y de comportamiento por parte de estos durante el desarrollo de las primeras sesiones de intervención, fue necesario replantear toda la propuesta, de manera que se pudieran lograr los objetivos propuestos para llevar a cabo el programa *Comprender*, y de esta manera procurar por un proceso más adecuado y pertinente de enseñanza-aprendizaje y su vez facilitar la recolección de datos más fieles y precisos para el proyecto de investigación.

Por lo tanto, la nueva propuesta de intervención didáctica se basó en las cartillas *Entre textos*, un material propuesto por el Ministerio de Educación Nacional en el año 2016, en el área de lenguaje, para los grados 4° y 5°. En el cual se pueden encontrar diversas lecturas y actividades de comprensión lectora, para cada una de estas. La decisión de usar esta herramienta está sustentada en que los y las estudiantes mostraron más compromiso, disposición, participación y curiosidad frente al trabajo en las cartillas, además porque es

una oportunidad de aprovechar este material didáctico.

Para la planeación de la propuesta se realizó una selección de los textos expositivos, luego se revisó su pertinencia y posible interés para los y las estudiantes, y finalmente, se realizó la planeación de actividades y preguntas para cada texto. Cabe aclarar, que aunque algunas preguntas son retomadas del material, muchas otras fueron planteadas como nuevas, para asegurar que fueran coherentes con los propósitos de las sesiones, según el programa Comprender, y del trabajo de investigación como tal.

De acuerdo con lo anterior, se propusieron una serie de intervenciones didácticas en las que se pretendió promover y cualificar la comprensión lectora en sus distintos niveles, junto con la producción de argumentos, creando la necesidad de utilizar la lectura y la escritura en contextos reales de uso para comprender su función social y comunicativa. Para ello, se han propuesto diferentes estrategias en el aula, antes, durante y después de las lecturas, tales como, la activación de conocimientos previos, técnica de las preguntas de acuerdo a los diferentes niveles de comprensión, el resumen y las predicciones, de tal manera que se favorezca la metacognición y por ende, que las niñas y los niños puedan ser conscientes de su proceso de lectura, asumiendo un mayor control de él, aprendiendo a aprender, “porque queremos hacer lectores autónomos, capaces de enfrentarse de manera inteligente a textos de muy distinta índole”. (Solé, 2008, p.61).

Así pues, con relación a las estrategias empleadas antes de la lectura, en todas las sesiones de intervención didáctica estuvo presente la activación de los conocimientos previos, pues de acuerdo Serra y Oller (2001,P.40) , “Para poder comprender lo leído, debemos poder establecer conexiones con significado entre aquello que sabemos y los conceptos nuevos, de otra manera difícilmente interiorizamos la nueva información recibida” .Por consiguiente al inicio de cada sesión se propuso una exploración de los presaberes de los y las estudiantes con relación al tema de la lectura a tratar, a partir de diversas preguntas que conllevaran a los estudiantes a expresar sus opiniones, creencias y experiencias, con el fin de utilizarlas como base para producir nuevos aprendizajes.

Partiendo de los planteamientos de Solé, otra de las estrategias empleadas antes de la lectura en la presente propuesta, tiene que ver con establecer los objetivos de cada lectura, es decir la finalidad con la cual los y las estudiantes enfrentarán el texto, es por esto que para cada sesión se pensaron unos propósitos y unas tareas para cumplir, que van de acuerdo a los diferentes niveles de comprensión. Es muy importante que quien lee tenga claro para que lo hace, pues los “objetivos que presiden la lectura determinan cómo se sitúa un lector ante ella y cómo controla la consecución de dicho objetivos” (Brown, 1984, citado por Solé, 2008, p.94).

De igual modo, respecto a lo propuesto por la autora, en las intervenciones también se tuvo en cuenta el empleo de predicciones sobre el texto antes de la lectura, para ello se partió de



Facultad de Educación

algunas preguntas relacionadas con el significado de los títulos, las ilustraciones, algunas palabras, entre otros. Esto se constituye en un elemento fundamental para motivar a los niños y las niñas a leer, puesto que al formular predicciones los alumnos de alguna manera querrán comprobar si lo que han dicho es cierto o no, por consiguiente tienen un objetivo para afrontar el texto, favoreciendo que la experiencia frente a este sea más amena y enriquecedora. (Solé, 2008).

Por otra parte, en lo que se refiere a las estrategias durante la lectura, en la intervención se propusieron diferentes modos de llevarla a cabo; para algunas sesiones los estudiantes realizaron la lectura individual y silenciosa, y para otras se sugirió la lectura compartida liderada por las docentes, para ello se emplearon algunas estrategias de acuerdo con los postulados de Palincsar y Brown las cuales aluden a: “ formular predicciones sobre el texto que se va leer, plantear preguntas sobre lo que se ha leído, aclarar posibles dudas acerca del texto, y resumir las ideas del texto” (Palincsar y Brown 1984, citados por Solé 2008, p.103).

Para después de la lectura, se planificaron diferentes actividades con las cuales se buscó promover y afianzar diferentes aspectos de la comprensión lectora a nivel literal e inferencial, y así mismo fortalecer la competencia crítico argumentativa.

En este sentido las preguntas elaboradas para las intervenciones didácticas se basaron en un modelo adaptado por Solé (2008, p.138) a partir de las clasificaciones planteadas por Pearson y Johnson, 1978 y Raphael, 1982, en el cual se clasifican las preguntas de la siguiente manera:

Preguntas de respuesta literal: preguntas cuya respuesta se encuentra literal y directamente en el texto.

Preguntas piensa y busca: preguntas cuya respuesta es deducible, pero que requiere que el lector relacione diversos elementos del texto y que en algún grado realice inferencias

Preguntas de elaboración personal: preguntas que toman como referente el texto, pero cuya respuesta no se puede deducir del mismo; exigen la intervención del conocimiento y/u la intervención del lector.

De igual manera, también como estrategia posterior a la lectura se sugirió la elaboración del resumen como un herramienta para favorecer los procesos de comprensión lectora de los y las estudiantes, pues pese a que no evaluó las producciones escritas de los niños, fue necesario el empleo de la escritura por parte de estos para valorar los procesos de comprensión lectora.

Respecto a la competencia argumentativa, esta se abordó a partir de las preguntas de



Facultad de Educación

elaboración personal, ya que lo que se pretendió fue que los estudiantes pudieran expresar sus opiniones y defender sus posturas, planteando sus razones con base a los conocimientos que han ido construyendo con relación a los diferentes temas de las lecturas.

Finalmente, es pertinente recordar, que si bien en esta propuesta de intervención didáctica, se plantean algunas estrategias para realizar antes, durante y después de las lecturas, no quiere decir que estas no estén presentes a lo largo de todo el proceso (Solé 2008).

Sesión 1: ¿Qué está pasando en nuestro país?

Propósitos:

- Conocer la situación del país frente a la sequía, a través de la lectura de una noticia.
- Realizar un ejercicio de resumen del texto leído.

Descripción:

Lectura: No se emocione con los aguaceros, el fenómeno del Niño sigue firme (Anexo 1)

Antes de la lectura

Realizar preguntas a partir del título del texto, para conocer algunos saberes previos y activar el interés.

Durante la lectura

Realizar la lectura en voz alta, pero exponerla de manera que los y la estudiantes tengan acceso a ella.

Hacer pausas, para retomar aspectos del texto por medio de preguntas acerca de lo que va leyendo e ir aclarando posibles dudas acerca del mismo.

Después de la lectura

Orientar el paso a paso para realizar el resumen de manera grupal, para construir entre todos y todas un solo texto, a partir de la noticia leída.

Los y las estudiantes deberán escribir el resumen en el cuaderno de Plan lector, además de manera autónoma responderán las siguientes preguntas:

- ¿Qué acciones podemos emprender para que no nos afecte el fenómeno del niño?
- ¿Por qué en el texto se establece una relación entre el agua y la energía eléctrica?
- Escribe un título para el resumen, acorde con lo planteado en el texto.



Recursos

- Presentación con diapositivas, con la lectura.
- Dispositivos electrónicos para proyectar (televisor, computador).

Sesión 2: Nuestras Tareas para Cuidar el Agua

Propósitos:

- Exponer algunas ideas prácticas sobre el cuidado del agua.
- Promover la recuperación de información textual, a través de su aplicación en diferentes medios.

Descripción:

Lectura: ¿Cómo ahorrar agua? Tips para su cuidado (Anexo 2)

Antes de la lectura

Realizar una lluvia de ideas sobre acciones que los y las estudiantes conozcan para ahorrar agua y cuidarla.

Durante la lectura

Entregar la lectura impresa, en grupos pequeños.

Pasar por todos los grupos, haciendo preguntas relacionadas con el texto y preguntando cuáles de esos tips practican en la cotidianidad.

Después de la lectura

Realizar una clasificación de los tips, de acuerdo al lugar donde pueden aplicarse, por ejemplo en la casa, en la escuela, en el barrio.

Realizar pequeñas carteleras, con uno o dos tips que los estudiantes consideren que son más efectivos y necesarios, aplicarlos en el colegio.

Exponer los carteles, precisando por qué se eligieron esos tips y pegarlos en la escuela.

Recursos

- Lectura impresa.
- Hojas de block.
- Lápices, colores, marcadores.
- Laminas sobre el agua (pedidas con anterioridad a cada estudiante)



A partir de esta sesión, se tomó la decisión de trabajar con un material propuesto por el Ministerio de Educación Nacional, en el año 2016, llamado *Entre textos*, del área de lenguaje, para los grados 4° y 5°; dadas algunas condiciones actitudinales y motivacionales de los y las estudiantes participantes en esta práctica pedagógica.

El material expone una serie de desafíos que los y las estudiantes deben resolver, a partir de varios retos que propone cada desafío. Con la finalidad de promover el desarrollo de diversas competencias lectoras y escritoras en los niños y niñas. Sin embargo, de las cartillas se retoman las lecturas propuestas y solo algunas actividades, enriquecidas con otras preguntas de acuerdo a los objetivos del programa *Comprender* y el proyecto de investigación .

Sesión 3. Gran Destino Turístico

Propósitos:

- Trabajar los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico.
- Promover la explicación, oral y escrita, de información aprendida o descubierta en el texto leído.

Descripción:

Lectura: Gran Destino Turístico

Antes de la lectura

Hablar con los y las estudiantes sobre las ventajas y desventajas de los zoológicos, a partir de sus saberes previos. Lo cual será registrado en el tablero, en un paralelo comparativo.

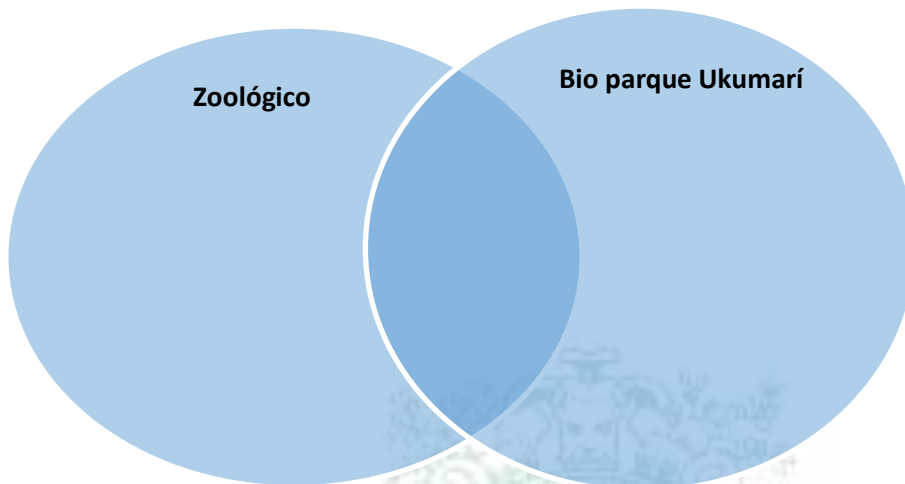
Durante la lectura

Realizar la lectura “Gran Destino Turístico” en voz alta a la vez que se realizan preguntas de recuperación de información.

Después de la lectura

Se realizarán algunas preguntas relacionadas con la lectura las cuales se deberán responder de manera individual, la finalizar se socializarán las respuestas:

- ¿Qué hechos se informan en la noticia?
- ¿dónde ocurre este hecho?
- ¿Cuándo y cómo sucede?
- ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias entre un zoológico y el bio Parque Ukumarí? Completa el esquema.



- ¿Preferirías visitar el zoológico o el bio Parque? Escribe dos argumentos.

Recursos

- Cartilla A Entre textos, para el grado 4. Pág. 27-28

Sesión 4. El Triángulo de las Bermudas

Propósitos:

- Propiciar un ejercicio para promover la realización de inferencias y recuperación textual a partir del texto leído.

Descripción:

Lectura: El Triángulo de las Bermudas

Antes de la lectura

Realizar algunas preguntas a los y las estudiantes a partir del título del texto, explorar los conocimientos a partir del siguiente cuadro que se completará en el tablero.

¿Qué sé sobre el triángulo de las Bermudas?	¿Qué quiero saber sobre él?	¿Qué aprendí?

Facultad de Educación

Durante la lectura

La lectura se realizará en voz alta, de manera algunos estudiantes participen leyendo.

Se irán haciendo preguntas y comparando las respuestas de la actividad inicial con la lectura.

Después de la lectura

Se realizarán algunas preguntas que implican realizar inferencias, consultar y recuperar información del texto.

- ¿Cuál es el propósito del texto?:
 - a. Informar
 - b. Contar una historia
 - c. Convencer de hacer algo
 - d. Expresar sentimientos y pensamientos.
- ¿De qué se trata el texto?
 - a. De la Atlántida
 - b. Del océano atlántico
 - c. Del triángulo de la Bermudas
 - d. De la desaparición de un barco
- ¿Qué es el triángulo de las Bermudas?
- ¿Por qué crees que no se encuentran los restos de las naves que desaparecen?
- ¿Qué sienten las personas cuando atraviesan el triángulo de las Bermudas?
- ¿Qué significan la expresión a **la deriva** y la palabra **sucumbido**?

Recursos

- Cartilla A Entre textos, para el grado 4. Pág. 63-66

Sesión 5. El elefante, animales extraordinarios

Propósitos:

- Compartir conclusiones o inferencias extraídas del texto leído.
- Trabajar los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico.

Descripción:

Lectura: El elefante, animales extraordinarios

Antes de la lectura

Realizar una exploración de saberes previos a partir de la pregunta: ¿saben qué animal es tan grande que no tiene depredadores a excepción del ser humano? ¿Cuál es este animal?



Facultad de Educación

Además, se leerán el título y subtítulos del texto, para hacer algunas predicciones.

Durante la lectura

La lectura se realizará en voz alta, para todos los estudiantes. A medida que avance se harán preguntas de recuperación de información.

Después de la lectura

Se propondrán las siguientes preguntas para responder de manera individual:

- ¿Para qué sirven los subtítulos en el texto?
- ¿Qué quiere decir la expresión “los elefantes tienen un periodo de gestación de 22 meses”?
- ¿Cuál es el propósito de este texto?
 - Contar una historia protagonizada por elefantes
 - Expresar sentimientos inspirados por elefantes
 - Convencer al lector de proteger a los elefantes
 - Entregar información sobre los elefantes.
- ¿Para qué sirve la ilustración del texto?
 - Adorna la página para que se vea más atractiva.
 - Entrega información que complementa el texto.
 - Ilustra la información del título
- ¿Qué animales te gustan y por qué?

Recursos

- Cartilla A Entre textos, para el grado 4. Pág. 81-84

Sesión 6. Dialogar para vivir mejor

Propósitos:

- Promover la competencia argumentativa escrita a partir de la lectura realizada.

Descripción:

Lectura: Dialogar para vivir mejor

Antes de la lectura

Se les pedirá a los asistentes que expresen lo que para ellos significa el diálogo, en el tablero se irá escribiendo las opiniones de los estudiantes, y posteriormente se establecerán similitudes y diferencias a partir de las mismas.

Durante la lectura



Facultad de Educación

Cada estudiante realizará la lectura individual, y después se reunirá con un compañero para confrontar lo cada uno comprendió de la lectura.

Después de la lectura

Se realizarán las siguientes actividades, las cuales se socializarán posteriormente:

- Según el texto hay unos criterios para que un diálogo sea eficiente ¿cuáles son?, y ¿por qué son importantes?
- Escribe un listado de actitudes positivas que debiera considerar tu curso para lograr un buen diálogo.
- ¿Qué crees que hubiera sucedido si desde tiempos anteriores las personas no dialogaran para solucionar los conflictos?
- En tu vida cotidiana ¿empleas el diálogo para relacionarte con los demás? ¿Por qué?
- ¿Qué opinas acerca de lo que plantea el texto? ¿Por qué?

Recursos

- Cartilla A Entre textos, para el grado 5. Pág. 8 (lectura)

Sesión 7. Animales exóticos

Propósitos: promover la lectura inferencial, y la competencia crítica argumentativa, a partir de la lectura y las actividades propuestas.

Descripción:

Lectura: Animales exóticos: una opción diferente para las personas que buscan una mascota.

Antes de la lectura

Se indagará que saben los y las estudiantes acerca del tema de las mascotas y se les planteará preguntas como: ¿tienen mascotas en casa?, ¿cuáles?, ¿cómo los cuidan?, ¿saben que significa “tenencia responsable de mascotas”?, entre otras.

Durante la lectura

Cada estudiante realizará la lectura de manera individual.

Después de la lectura

Se plantearán las siguientes actividades, y una vez finalizadas se confrontarán las respuestas con todo el grupo.



Facultad de Educación

- ¿Estás de acuerdo con sacar animales silvestres de su medio natural para tenerlos como mascotas? ¿Por qué?
- ¿Qué quiere decir que una especie este protegida? ¿Por qué crees que existen especies protegidas?
- ¿Por qué crees que algunos animales exóticos necesitan permisos para llegar al país?
- ¿Consideras que tener animales silvestres en casa, contribuye a la extinción de éstos? Justifica tu respuesta.
- ¿Cuál es tu opinión acerca del texto? Explica.
- A partir de la lectura y tus conocimientos, ¿cuál es la diferencia entre un animal doméstico y un animal silvestre? Completa el siguiente cuadro:

Animal doméstico	Animal silvestre
Ejemplos:	Ejemplos:



Facultad de Educación

Propósitos: fortalecer los modos de lectura literal, inferencial y crítico a partir de la lectura individual y las actividades propuestas.

Descripción:

Lectura: Animales en vía de extinción.

Antes de la lectura

Se invitará a los participantes que expliquen con sus palabras a que se refiere la expresión “animales en vía de extinción”, seguidamente se les pedirá reflexionar acerca de por qué ocurre este hecho y sobre la responsabilidad que tienen los seres humanos al respecto.

Durante la lectura

A medida que se realiza la lectura la docente encargada irá realizando preguntas acerca de la lectura relacionadas con algunos términos y conceptos presentes en esta.

Después de la lectura

Se les planteará a los y las participantes las siguientes preguntas, para que las respondan de manera individual y escrita, las cuales se socializarán posteriormente.

- Explica por qué en el primer párrafo se dice “que los seres humanos estamos recogiendo lo que nuestros ancestros han sembrado”.
- Cuáles son las causas que amenazan al jaguar y al oso frontino.
- ¿Consideras importante proteger a los animales para que no se extingan? ¿sí?, ¿no?, justifica tu respuesta.
- ¿Qué crees que pasaría si se extinguieran gran parte de los animales de la tierra?
- ¿Cuál consideras que es la finalidad del texto?

Recursos

* Cartilla A Entre textos, para el grado 5. Pág. 48. (lectura)

Sesión 9. Expansión urbana

Propósitos: fortalecer los modos de lectura literal e inferencial a partir de la lectura individual y las actividades propuestas.

Descripción:

Lectura: Expansión urbana, contaminación y tráfico amenaza a la fauna vallecaucana

Antes de la lectura

Facultad de Educación

Convocar a los y las estudiantes a establecer relaciones con la lectura realizada en la sesión anterior con lo que sugiere el título de la presente lectura, con la finalidad de reforzar los argumentos acerca de la relación del hombre con la naturaleza.

Durante la lectura

Cada estudiante deberá realizar lectura silenciosa de manera individual.

Después de la lectura

Se les planteará a los y las participantes las siguientes preguntas, para que las respondan de manera individual y escrita, las cuales se socializarán posteriormente:

- De acuerdo al contexto del texto, ¿qué crees que significa la palabra humedales?
- Explica que quiere decir la expresión el medio ambiente se ha transformado abruptamente.
- ¿Consideras que lo que está pasando en Cali con las especies animales, también ocurre en otras zonas del país?, argumenta tu respuesta.
- ¿Por qué ya no existen algunas especies en Cali?
- Propone otro título para el texto.

Recursos

* Cartilla A Entre textos, para el grado 5. Pág. 51(lectura)

Sesión 10. Investigación del gato andino

Propósitos:

- Promover los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico en los y las estudiantes.
- Propiciar la argumentación de los y las estudiantes.

Descripción:

Lectura: Científicos investigarán al escurridizo gato andino con la ayuda de radio collares y GPS

Antes de la lectura

Se hablará con los y las estudiantes sobre las características de los felinos, particularmente sobre los gatos, sus costumbres, su alimento y cualidades. Con el fin de conocer algunos presaberes.



Facultad de Educación

Durante de la lectura

De manera individual se propone hacer la lectura.

Después de la lectura

Se orientará a los y las estudiantes a responder las siguientes preguntas en el cuaderno:

- ¿Cuál es la función de los radio collares en el estudio del gato andino?
- ¿Cuáles son las diferencias entre el gato andino y el gato doméstico?
- ¿Cómo podría la investigación ayudar a evitar la extinción del gato andino?
- Reflexiona: ¿crees que el texto se trata de una noticia positiva? ¿por qué?
- ¿En que se basaron los científicos para determinar la alimentación del gato andino?
- ¿Por qué crees que es necesario investigar especies de animales?
- ¿Por qué las especies silvestres evitan el contacto con los seres humanos?

Recursos

- Cartilla B Entre textos, para el grado 5. Pág. 54

Sesión 11. El gato andino: una leyenda que desaparece

Propósitos:

Propósitos: promover la lectura inferencial, y la competencia crítica argumentativa, a partir de la lectura y las actividades propuestas.

Descripción:

Lectura: El gato andino: una leyenda que desaparece

Antes de la lectura

Se realizarán algunas preguntas a los y las estudiantes sobre el tema del texto, a partir del título, de manera que expresen lo que piensan acerca de la temática.

Durante la lectura

La lectura se realizará en voz alta, por parte de una de las maestras en formación, y se ira haciendo preguntas de predicción y recuento.

Después de la lectura

Se orientará a los y las estudiantes a responder las siguientes preguntas en el cuaderno:



Facultad de Educación

- ¿Por qué es tan difícil estudiar al gato andino?
- ¿Por qué los pueblos han dado caza al gato andino?
- ¿Cuáles son las características físicas del gato andino?
- ¿Qué quiere decir la frase: *como muchos animales en el mundo que han pasado a la lista roja de conservación*?
- ¿Por qué es importante proteger la vida del gato andino?
- ¿Por qué en el texto se afirma que el gato andino podría ser un mito?
- ¿Qué hace que una especie de animales este considerada como en peligro de extinción?

Recursos

- Cartilla B Entre textos, para el grado 5. Pág. 25

Sesión 12. La Amistad entre animales

Propósitos:

- Trabajar los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico, a partir del texto trabajado.

Descripción:

Lectura: La Amistad entre animales

Antes de la lectura

Se realizarán preguntas sobre la amistad y algunas relaciones de amistad entre los animales.

Durante la lectura

Se realizará la lectura en voz alta, y se irá conduciendo a los estudiantes a la formulación de predicciones.

Después de la lectura

Se realizarán las siguientes preguntas para el nivel literal, inferencial y crítico argumentativo, las cuales posteriormente se socializarán.

- ¿cuál es el tema del texto?
- ¿Cuál es la investigación descrita en el texto?
- ¿cuáles son las conclusiones de la investigación?
- Según el contexto del texto que significa la palabra bromatólogo, que significa la palabra luto y que significa la palabra introvertido
- ¿Qué universidad realizó la investigación mencionada en el artículo sobre el chimpancé?
- ¿En qué lugar y cuantos años estudiaron a los chimpancé



Facultad de Educación

- ¿Qué demostró la investigación?
- ¿Con qué actitudes de los chimpancés te sientes identificado? ¿Por qué?

Recursos

- Cartilla A Entre textos, para el grado 5.

Sesión 13. Harry Potter y la piedra filosofal

Propósitos:

Propósitos: Abordar el texto argumentativo, para familiarizarse con su estructura.

Retomar algunos asuntos literales de la lectura, con el fin de confrontar el sentido y significado de algunas palabras.

Descripción:

Lectura: Harry Potter y la piedra filosofal

Antes de la lectura

Se realizará la activación de los conocimientos previos a partir de las siguientes preguntas: ¿Hay algún libro o novela que hayan leído en la escuela o en la casa y que les haya gustado?, ¿cuál?, ¿por qué? A medida que los estudiantes vayan respondiendo, la docente encargada los irá conduciendo a que formulen opiniones claras de sus lecturas y que fundamenten con ejemplos del libro.

Durante la lectura

Durante la lectura la docente encargada retomará algunos aspectos del texto para verificar que los y las estudiantes si están comprendiendo la lectura, así mismo extraerá algunas palabras de esta para esclarecer su significado.

Después

Se orientará a los y las estudiantes a responder las siguientes preguntas en el cuaderno:

- Según el texto, ¿Por qué es huérfano Harry?
- ¿Cuál es el logro más importante que ha conseguido el libro?
- ¿Por qué el libro ha llamado la atención de los lectores?
- ¿Qué información se entrega en el segundo párrafo? Marca con una X
 - Quien es Harry Potter y cuál es su historia.
 - Cuál es la opinión sobre la novela “Harry Potter y la piedra filosofal”?
 - Cuáles son las características de la novela.



Facultad de Educación

- ¿Cuál es el propósito principal del texto?
- ¿Cuál es la opinión general del autor sobre la novela que comenta? Marca con una X
 - Es una novela de lectura fácil.
 - Es una novela narrada con lenguaje.
 - Es una novela muy buena y agradable.
- ¿Qué razones da el autor para apoyar su opinión?

Recursos

- Cartilla B Entre textos, para el grado 5. Pág. 25

Sesión 14. Día del amor y la amistad

Propósitos:

- Comparar elementos similares en un texto leído.
- Promover la explicación, oral y escrita, de información aprendida o descubierta en el texto leído.

Descripción:

Lecturas: Amor y amistad, una fecha para celebrar.

Antes de la lectura

Se realizarán algunas preguntas sobre las celebraciones tradicionales de Colombia, por qué se hace, cuándo se hacen y algunas actividades relacionadas.

Durante la lectura

Se leerá en voz alta el texto propuesto, y se harán algunas pausas para realizar preguntas de predicción y aclaración.

Después de la lectura

Se realizarán algunas preguntas, al final se hará una socialización de las respuestas.

- ¿Por qué la amistad se considera un sentimiento noble y valioso? Explica
- ¿Estás de acuerdo con que se celebre el día del amor y la amistad? ¿Por qué?
- Lee la siguiente información: “la celebración de San Valentín tiene detrás una trágica historia que es protagonizada por el sacerdote San Valentín”. Explica.
- ¿crees que la amistad es importante para la vida de las personas? ¿por qué?
- ¿Qué tipo de actitudes perjudican o dañan la amistad? ¿por qué?



Recursos

- Cartilla A Entre textos, para el grado 5.

Anexo No 2: Prueba informal de comprensión lectora

Objetivo: Evaluar el nivel de comprensión lectora en los niños y niñas de los grados 4 de la I.
E. José Antonio Galán

Nombre del estudiante: _____ **Grado:** _____

Edad: _____

Actividad 1. Recuento.

Escribe, con tus propias palabras, lo que entendiste del texto:

Actividad 2. Prueba de selección múltiple

Según el texto leído, marca con una X la respuesta que consideres correcta

LITERALES

1. La ciencia más antigua de las Ciencias Naturales es:
 - a. Ciencias Sociales.
 - b. Astronomía.
 - c. Meteorología.
 - d. Biología.
2. ¿Cuál es el instrumento usado para ver el espacio?
 - a. El telescopio.
 - b. El microscopio.
 - c. El termoscopio.
 - d. El estetoscopio.
3. ¿Cómo se empezó a conocer el Universo y sus fenómenos?
 - a. Se tomaron algunas muestras.
 - b. A partir de dibujos del cielo.
 - c. Adivinando lo que había en el Universo.
 - d. A través de la observación del cielo.

INFERENCIALES

4. El tema global del texto anterior es:
 - a. El origen de la Astronomía.
 - b. El descubrimiento del telescopio en el siglo XVII.
 - c. El desarrollo de la Astronomía a través del tiempo.
 - e. El interés del ser humano por la Astronomía



5. ¿Qué hubiera pasado si desde tiempos antiguos el hombre no se hubiera interesado por observar el cielo?
 - a. En la actualidad el conocimiento acerca del universo fuera muy poco.
 - b. No hubiera pasado nada, tarde o temprano habría surgido la astronomía
 - c. Existiría otra ciencia que explicara los fenómenos celestes.
 - d. No es posible que el hombre no se haya interesado por observar el cielo.

6. ¿Cuál es la importancia de la historia de la astronomía?
 - a. El astrolabio y las tablas astronómicas.
 - b. Conocer los diferentes instrumentos para mirar los cuerpos celestes.
 - c. Reconocer que cómo ciencia, ha ido cambiando con el paso del tiempo.
 - d. No es importante conocer la historia de la astronomía.

CRÍTICO ARGUMENTATIVAS

7. ¿Consideras que la astronomía es importante para los seres humanos? ¿sí, no? ¿por qué?

8. ¿Te parece interesante el texto leído? Si ___ No ___ ¿Justifica tu respuesta?

9. ¿Crees que es posible que los seres humanos puedan vivir en otro planeta? ¿sí, no? ¿por qué?

Anexo 3. Evaluación de la fluidez lectora

Objetivo: Identificar algunas características de la fluidez lectora de los niños y niñas de los grados 4 y 5 de la I. E. José Antonio Galán, a partir de una actividad de lectura en voz alta, como parte del diagnóstico.

Nombre del estudiante		Grado		
N°	Ítem	Si	No	
1	Lee sílaba por sílaba			
2	Lee palabra por palabra			
3	Lee oración por oración			
4	Lee oración por oración			
5	Respetar los signos de puntuación al leer			
6	Incurrir en errores específicos (omite, repite, sustituye, omite)			
7	Sub-vocaliza (sube y baja el tono de la voz)			
Observaciones:				



Fecha	Abril 22 de 2016	Sesión N°	1
Nombre de la sesión	¿Qué está pasando en nuestro país?		
Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> · Conocer la situación del país frente a la sequía, a través de la lectura de una noticia. · Realizar un ejercicio de resumen del texto leído. 		
Descripción de la sesión			
<p>Lectura: No se emocione con los aguaceros, el fenómeno del Niño sigue firme (Anexo 1)</p> <p>Antes Realizar preguntas a partir del título del texto, para conocer algunos saberes previos y activar el interés.</p> <p>Durante Realizar la lectura en voz alta, pero exponerla de manera que los y la estudiantes tengan acceso a ella. Hacer pausas, para retomar aspectos del texto, por medio de preguntas.</p> <p>Después Orientar el paso a paso para realizar el resumen de manera grupal, para construir entre todos y todas un solo texto, a partir del leído.</p> <p>Los y las estudiantes deberán copiar el resumen en el cuaderno de Plan lector, además de manera autónoma responderán las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> · ¿Qué acciones podemos emprender para que no nos afecte el fenómeno del niño? · ¿Por qué en el texto se establece una relación entre el agua y la energía eléctrica? · Escribe un título para el resumen, acorde con lo planteado en el texto. 			
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> · Presentación con diapositivas, con la lectura. · Dispositivos electrónicos para proyectar (televisor, computador). 		
Observaciones y reflexiones			
<p>Grado 4-1</p> <p>Al inicio de la sesión se habló con los y las estudiantes sobre el proyecto a realizar, los propósitos y un poco sobre las estrategias a desarrollar.</p> <p>Luego se inicia a desarrollar la planeación propuesta, empezando por la motivación a partir del título del texto, donde algunos estudiantes participaron mencionando que el texto podría tratarse de un niño.</p> <p>Se preguntó sobre qué es el fenómeno del niño. Algunos respondieron que se trata de la</p>			



Facultad de Educación

sequía, y que hace mucho calor. Aunque muchos otros, lo relacionaban con la temporada de lluvias y frío. Por lo cual se aclaró de qué se trata este fenómeno y se comparó con el de la niña, además se explicó por qué ocurre. Se esto se puede inferir que hay confusión en los conceptos y significados de estos fenómenos en muchos estudiantes.

Luego se realizó la lectura en voz alta, mientras que los niños y niñas lo veían en la pantalla del televisor, a la par se fueron haciendo preguntas y resolviendo dudas. Al finalizar se hicieron preguntas de recuento, donde una de las niñas dijo: *“no nos podemos confiar de la lluvia, la tierra se está secando cada vez más”*

Para realizar el resumen, se inicia preguntando acerca de este, a lo que los y las estudiantes responden:

“lo que recordamos acerca de una lectura”

“es un pedacito corto de un texto”

“es una parte importante de un cuento”

Después se habló sobre el resumen y se dijeron algunas recomendaciones para hacerlo. Por lo tanto, se inició a construir un resumen con la participación de todos, se leía un párrafo y de él se planteaba y escribía la idea principal. Hasta formar otro texto, que los y las estudiantes copiaron en sus cuadernos. Así termino la sesión en este grupo.

Fecha	Mayo 5 de 2016	Sesión N°	2
Nombre de la sesión	Nuestras Tareas para Cuidar el Agua		
Propósitos	<ul style="list-style-type: none">· Exponer algunas idas prácticas sobre el cuidado del agua.· Promover la recuperación de información textual del texto, a través de su aplicación en diferentes medios.		
Descripción de la sesión			



Lectura: ¿Cómo ahorrar agua? Tips para su cuidado (Anexo 2)

Antes

Realizar una lluvia de ideas sobre acciones que los y las estudiantes conozcan para ahorrar agua y cuidarla.

Durante

Entregar la lectura física, en grupos pequeños.

Pasar por todos los grupos, haciendo preguntas relacionadas con el texto y preguntando cuáles de esos tips practican en la cotidianidad.

Después

Realizar una clasificación de los tips, de acuerdo al lugar donde pueden aplicarse, por ejemplo en la casa, en la escuela, en el barrio.

Realizar pequeñas carteleras, con uno o dos tips que los estudiantes consideren que son más efectivos y necesarios, aplicarlos en el colegio.

Exponer los carteles, precisando por qué se eligieron esos tips y pegarlos en la escuela.

Recursos

- Lectura física.
- Hojas de block.
- Lápices, colores, marcadores.
- Laminas sobre el agua (pedidas con anterioridad a cada estudiante)

Observaciones y reflexiones

Grado 5-3

La sesión inicio de acuerdo a lo planeado, constando con una participación activa de los y las estudiantes, quienes respondieron ante la pregunta ¿qué hacen para cuidar el agua?, ideas como esta:

‘cerrar la llave cuando me estoy cepillando’

‘bañándonos en menos tiempo’

La primera fue una de las ideas más repetidas en la participación.

Luego se dividió el grupo en equipos, para realizar la lectura del texto, lo cual se hizo en un corto tiempo, para continuar con la otra actividad.

En el tablero se hizo la categorización de los tips de acuerdo a l lugar donde más se necesitaran, pero se llegó a la conclusión de que la mayoría se necesitan en el hogar y en la escuela. Y que el que más se necesita en la escuela es el de no arrojar basura a los inodoros. Luego se hizo la cartelera y esta fue la recomendación que la mayoría estableció que es la que más les llamó la atención.



Facultad de Educación

Para finalizar, se empezaron a hacer las socializaciones de las carteleras, donde los grupos debían mencionar por qué habían escogido ese consejo para ahorrar agua. Aunque el tiempo no alcanzó para que todos y todas terminaran, de las exposiciones se pueden resaltar justificaciones como las siguientes:

“no uses el inodoro como bote de basura, porque se desperdicia mucha agua y debemos de cuidarla, además los baños se taquean y se inundan”

“no uses el inodoro como bote de basura, porque el baño se taquea, porque se gasta mucha agua y se ensucia mucho el baño cuando le echamos basura”.

A partir de lo realizado en este grupo, se tomó la decisión de no hacer la categorización de los consejos por lugar en los demás salones, porque eso limita de alguna manera el poder de elección de los niños y niñas para las carteleras. Además, el tiempo no es suficiente para hacer las socializaciones, que en este caso son muy importantes.

Grado 5-1

En este grupo también se dar inicio a la sesión según lo planeado, encontrando respuestas muy similares a las del otro grupo en relación a los cuidados del agua, donde también hay la práctica de cerrar la llave al cepillarse muy marcada.

En la lectura, hubo una disposición positiva, que se notó cuando los y las estudiantes hacían preguntas y hablaban, con las maestras en formación sobre ella.

A la hora de hacer las carteleras, se pudo observar que los equipos escogieron diferentes consejos para el cuidado del agua, a partir del que más les llamaba la atención. Por lo tanto, la socialización se pudo llevar a cabo y participaron todos los grupos. Aunque la disciplina en ese momento se tornó un poco difícil, pues algunos niños y niñas hablan a destiempo, interrumpen y otros hablan con un tono de voz muy bajo, que no alcanza a motivar a los demás. Aun así se insistió en la escucha activa y respetuosa de los compañeros expositores.

Dentro de las justificaciones de los consejos elegidos para cuidar el agua se podrían destacar:

“no uses el inodoro como bote de basura, porque así los inodoros se taquean, el agua no sale normal, y es muy desagradable uno entrar al baño y ver el inodoro lleno de basura”

“no uses el inodoro como bote de basura, porque uno bota más agua, porque taquea el baño, porque para eso existe el bote de basura para no tirar las basuras en el suelo o en el inodoro”



Fecha	Agosto 30 de 2016	Sesión N°	3
Nombre de la sesión	Gran Destino Turístico		
Propósitos	<ul style="list-style-type: none">· Trabajar los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico.· Promover la explicación, oral y escrita, de información aprendida o descubierta en el texto leído.		
Descripción de la sesión			
<p>Lectura: Gran Destino Turístico</p> <p>Antes Hablar con los y las estudiantes sobre las ventajas y desventajas de los zoológicos, a partir de sus saberes previos. Lo cual será registrado en el tablero, en un paralelo comparativo.</p> <p>Durante Realizar la lectura “Gran Destino Turístico” en voz alta a la vez que se realizan preguntas de recuperación de información.</p> <p>Después Se realizarán algunas preguntas relacionadas con la lectura: ¿Qué hechos se informan en la noticia?, ¿donde ocurre este hecho?, ¿Cuándo y cómo sucede?, entre otras. Luego cada estudiante realizará el desarrollo de las siguientes preguntas, de manera individual, y al finalizar se socializarán las respuestas.</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Cuáles son las semejanzas y diferencias entre un zoológico y el bio parque Ukumarí? Completa el esquema.2. ¿Preferirías visitar el zoológico o el bio parque? Escribe dos argumentos.			
Recursos	<ul style="list-style-type: none">· Cartilla A Entre textos, para el grado 4. Pág. 27-28		
Observaciones y reflexiones			



Grupo 4-1

La sesión inicio de acuerdo a lo planeado, realizando algunas preguntas sobre el zoológico, como qué saben sobre este, para lo cual los y las estudiantes respondieron que tienen animales y que huelen mal. Además, se hizo un cuadro comparativo de las ventajas y desventajas, con la participación de los niños y niñas:

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> · Hay muchos animales. · Podemos conocer varias cosas de los animales. · Podemos ver animales salvajes. · Nos podemos divertir en el zoológico. 	<ul style="list-style-type: none"> · Los animales no están en su habitad. · A veces no limpian bien las jaulas. · No podemos darle comida a los animales.

Luego se continuo con la lectura del texto en voz alta y se hizo un recuento a partir de varias preguntas, como:

¿Qué entendieron? R: que habían construido un parque para que las personas se entretuvieran en el turismo/ que Ukumarí es un parque recreativo.

¿Qué hechos se informan en la noticia? R: que va a haber un nuevo zoológico/ que habían construido un parque donde hay muchos animales.

¿Dónde? R: en Risaralda/ en el eje cafetero.

¿Cuándo? R: se va a empezar a hacer en 2016.

En esta parte, se pudo observar que los y las estudiantes pueden reconocer la idea global del texto, en cuanto a lo que entendieron y de lo que habla la noticia, pero al momento de preguntar cosas más específicas se les dificultaba más recuperar la información del texto. Además, hay confusión en los conceptos de parque ecológico y recreativo, pues se percibió que los estudiantes con solo la palabra parque piensan en juegos mecánicos y juegos tradicionales, como el columpio. [U1]

Luego se orientó el desarrollo de las preguntas propuestas de manera autónoma e individual. En la pregunta 1 se invitaba a los y las estudiantes a escribir las diferencias y semejanzas entre el zoológico y el bio-parque Ukumarí, cuando se realizó la socialización se concluyó lo siguiente:

Tienen animales

Después, debían exponer si preferían el zoológico y el bio parque, expresando dos argumentos. Muchos de los niños y niñas solo escribieron al principio un argumento, pero con mas orientación pudieron escribir el otro. [U2] En la socialización se dieron respuestas como:



El bio parque lo prefieren porque: es nuevo, hay cosas divertidas, es grade, no está tan lejos.

El zoológico lo prefieren porque: hay más animales y va más gente; los animales son tiernos y divertidos; es el lugar donde tengo el mejor recuerdo de mi papa; hay animales más bonitos y peligrosos; nos podemos divertir y jugar más; no he ido al bio parque.

Se podría decir que los y las estudiantes aún se confunden con los conceptos de bio parque y zoológico, y los relacionan más con la posibilidad de divertirse y jugar, que con la función que cumple cada espacio. Además, hay componentes más personales y emocionales a la hora de preferir el zoológico, como el recuerdo de un ser querido y la experiencia no vivida del bio parque^[U3] ^[u4].

Con esta actividad, se dio por terminada la sesión en este grupo.

Grupo 4-2

En este grupo La sesión inicio de acuerdo a lo planeado, realizando un cuadro comparativo de las ventajas y desventajas de los zoológicos, con la participación de los niños y niñas:

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> · Podemos conocer animales y aprender. · Podemos saber cómo interactúan entre sí y sus costumbres. · Podemos ver animales no domésticos. 	<ul style="list-style-type: none"> · Tienen en cautiverio a los animales. · No pueden salir de las jaulas. · No los podemos tocar, ni alimentar. · Las entradas son costosas. · Maltratan a los animales. · No es fácil reemplazar a los animales que se mueren.

Luego se continuo con la lectura del texto en voz alta y se hizo un recuento a partir de varias preguntas, como:

¿Qué entendieron? R: en América latina va a haber un sitio verde/ es un parque que tienen cosas de la naturaleza/ se puede aprender a cuidar la vida ecológica/ se preserva la naturaleza.

¿Dónde? R: en Risaralda/ en el eje cafetero.

¿Cuándo? R: se va a empezar a hacer en el primer trimestre de 2016.

Luego se orientó el desarrollo de los retos propuestos en la cartilla de manera autónoma e individual. En la primera pregunta se invitaba a los y las estudiantes a escribir las



diferencias y semejanzas entre el zoológico y el bio-parque Ukumarí, cuando se realizó la socialización se concluyó lo siguiente:

Tienen animales

Después, debían exponer si preferían el zoológico y el bio parque, expresando dos argumentos. Muchos de los niños y niñas solo escribieron al principio un argumento, pero con más orientación pudieron escribir el otro. En la socialización se dieron respuestas como:

El bio parque lo prefieren porque: es más grande, es más bonito, puede haber otros tipos de animales que no conozca, puede ser más divertido, suena a exploración, nos puede enseñar a cuidar los animales y al medio ambiente, es más interesante.

El zoológico lo prefieren porque: me parece divertido, aprendo de los animales, los animales son de otros países, podemos ver muchas cosas, es grande.

Con esta actividad, se dio por terminada la sesión en este grupo.

En general, se observó mucha disposición de los y las estudiantes en la participación. Además, se podría decir que hubo más claridad en algunos conceptos relacionados con el tema en este grupo, algunos argumentos fueron muy sólidos y basados en las experiencias; notando una clara preferencia por los zoológicos, puede ser debido a que quizá hayan tenido una vivencia más cercana.

Grupo 4-3

En este grupo La sesión inicio de acuerdo a lo planeado, realizando algunas preguntas sobre el zoológico, como qué saben sobre este, para lo cual los y las estudiantes respondieron que tienen animales que viven en jaulas, hay especies diferentes y que se mantienen aburridos.. Además, se hizo un cuadro comparativo de las ventajas y desventajas, con la participación de los niños y niñas:

Ventajas	Desventajas
<ul style="list-style-type: none"> · Podemos ver a los animales sin que nos ataquen. · Solo algunos animales se pueden alimentar. · Se pueden ver especies exóticas. · Hay diversión. 	<ul style="list-style-type: none"> · Es malo verlos encerrados. · Casi no los alimentan. · Maltratan a los animales. · No podemos tocarlos. · No están en su habitad.

Luego se continuo con la lectura del texto en voz alta y se hizo un recuento a partir de varias preguntas, como:



¿Qué nos cuenta la lectura? R: cómo van a construir el parque, la extensión del parque.

¿el parque por qué se llama así? R: hubo un concurso y lo eligieron las personas.

¿Dónde? R: en Risaralda/ en el eje cafetero.

¿Cuándo? R: se va a empezar a hacer en 2016.

Luego se orientó el desarrollo de los retos propuestos en la cartilla de manera autónoma e individual. En la pregunta 1 se invitaba a los y las estudiantes a escribir las diferencias y semejanzas entre el zoológico y el bio-parque Ukumarí, cuando se realizó la socialización se concluyó lo siguiente:

Tienen animales
y plantas

Después, debían exponer si preferían el zoológico y el bio parque, expresando dos argumentos. Muchos de los niños y niñas solo escribieron al principio un argumento, pero con más orientación pudieron escribir el otro. En la socialización se dieron respuestas como:

El bio parque lo prefieren porque: Los animales están más libres, es más grande el espacio, tiene muchos animales, es nuevo, se ven cosas que no se ven en el zoológico.

El zoológico lo prefieren porque: es un lugar conocido, podemos ver especies que no veríamos al aire libre, es más divertido.

De acuerdo a lo observado, se podría establecer que los niños y niñas responden adecuadamente a preguntas literales de los textos y que en las inferencias y posturas prima mucho sus experiencias frente al tema. Por lo tanto, aunque el bio parque sea una propuesta innovadora y ecológica, se percibe que los y las estudiantes piensan muchos en la parte recreativa y la relacionan más con el zoológico.

Con esta actividad, se dio por terminada la sesión en este grupo.

Fecha	Septiembre 14 de 2016	Sesión N°	4
Nombre de la sesión	El Triángulo de las Bermudas		
Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> Propiciar un ejercicio para promover la realización de inferencias y recuperación textual, a partir del texto leído 		
Descripción de la sesión			



Facultad de Educación

Lectura: El Triángulo de las Bermudas

Antes

Realizar algunas preguntas a los y las estudiantes a partir del título del texto y completando un cuadro que se planteará en el tablero:

¿Qué sé sobre el triángulo de las Bermudas?	¿Qué quiero saber sobre él?	¿Qué aprendí?

Durante

La lectura se realizará en voz alta, de manera algunos estudiantes participen leyendo.

Se irán haciendo preguntas y comparando las respuestas de la actividad inicial con la lectura.

Después

Se realizarán algunas preguntas que implican realizar inferencias, consultar y recuperar información del texto.

1. ¿Cuál es el propósito del texto?:
 - a. Informar
 - b. Contar una historia
 - c. Convencer de hacer algo
 - d. Expresar sentimientos y pensamientos.
2. ¿De qué se trata el texto?
 - a. De la Atlántida
 - b. Del océano atlántico
 - c. Del triángulo de las Bermudas
 - d. De la desaparición de un barco
3. ¿Qué es el triángulo de las Bermudas?
4. ¿Por qué crees que no se encuentran los restos de las naves que desaparecen?
5. ¿Qué sienten las personas cuando atraviesan el triángulo de las Bermudas?
6. ¿Qué significan la expresión a **la deriva** y la palabra **sucumbido**?

Recursos

- Cartilla A Entre textos, para el grado 4. Pág. 63-66

Observaciones y reflexiones



Grupo 4-3

Esta sesión se realizó en el grado 4º3, aproximadamente asistieron 26 niños y tuvo una duración de 55 min.

Con relación a los conocimientos previos de los y las estudiantes acerca del triángulo de las Bermudas se recopiló los siguientes datos:

¿Qué sé sobre el triángulo de las Bermudas?	¿Qué quiero saber sobre él?	¿Qué aprendí?
<ul style="list-style-type: none"> -Es un lugar donde hay monstruos y la gente no sale con vida. -Se hunden los barcos y aviones. -Es una isla. -Todo lo que se hunde se desaparece. 	<ul style="list-style-type: none"> -¿Hay monstruos? -¿Qué se hace lo que se pierde? -¿En qué país y continente está ubicada? 	<ul style="list-style-type: none"> -Que en otras partes también se hunden los barcos. - Hay muchos mitos sobre el triángulo de las Bermudas. -Queda entre Puerto Rico, Florida y las islas Bermudas. -Los militares pasan sin problema. -Hay tormentas y huracanes.

Después de conocer los presaberes de los niños respecto al tema, se procedió a realizar la lectura “El triángulo de las Bermudas” propuesta en el desafío 29 de la cartilla Entre Textos. Y seguidamente se abordaron las preguntas propuestas, de las cuales se obtuvieron las siguientes respuestas:

¿Cuál es el propósito del texto?

Para responder a esta pregunta los niños tenían cuatro opciones: informar, contar una historia, convencer de hacer algo, expresar pensamientos y sentimientos.

La mayoría de los y las estudiantes estuvieron de acuerdo en que el texto estaba informando algo, descartando las demás alternativas. Lo cual dio entender que tienen claro la forma y el modo de escritura de los diferentes tipos de texto.

¿De qué se trata el texto?



Grado 4-1

Para este día se realizó la sesión del triángulo de las Bermudas en el grado 4°1, tuvo una duración de 55 minutos aproximadamente y asistieron alrededor de 28 niños.

Inicialmente se llevó a cabo la exploración de los conocimientos previos por medio de la siguiente tabla:

¿Qué sé sobre el triángulo de las Bermudas?	¿Qué quiero saber sobre él?	¿Qué aprendí?
<ul style="list-style-type: none"> -Es una isla -Es una ciudad perdida -Está en el mar 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué es eso? ¿Dónde está ubicada? ¿Cómo se forma? ¿Cómo es? ¿Qué hay en el triángulo de las Bermudas? 	<ul style="list-style-type: none"> -Queda en el Atlántico -Está formada por Puerto Rico, las islas Bermudas y la florida -Que es algo misterioso -Las personas se pierden en ese lugar -Que hay mitos sobre el triángulo de las Bermudas.

Una vez hecha esta exploración se procedió con la lectura del texto “El triángulo de las Bermudas”, y acto seguido los y las estudiantes realizaron las actividades propuestas.

Entre las respuestas más significativas manifestadas por los participantes se destaca:

¿Cuál es el propósito del texto?

Informarnos sobre el triángulo de las Bermudas.

¿De qué se trata el texto?

Del triángulo de las Bermudas y lo que la gente dice de él.

¿Qué es el triángulo de las Bermudas?

Es una zona en la cual ocurren muchas tormentas y se desaparecen los barcos y aviones.

Es una zona peligrosa.

¿Por qué crees que no se encuentran los restos de las naves que desaparecen?

Porque el agua se los lleva.



Fecha	Septiembre 15 de 2016	Sesión N°	5
Nombre de la sesión	El elefante, animales extraordinarios		
Propósitos	<ul style="list-style-type: none">· Compartir conclusiones o inferencias extraídas del texto leído.· Trabajar los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico.		
Descripción de la sesión			
<p>Lectura: El elefante, animales extraordinarios</p> <p>Antes Realizar una exploración de saberes previos a partir de la pregunta: ¿saben que animal es tan grande que no tiene depredadores a excepción del ser humano? ¿Cuál es este animal? Además, se leerán el título y subtítulos del texto, para hacer algunas predicciones.</p> <p>Durante La lectura se realizará en voz alta, para todos los estudiantes. A medida que avance se harán preguntas de recuperación de información.</p> <p>Después Desarrollar las preguntas propuestas, orientando uno a uno, cada reto por parte de las maestras en formación. Al finalizar se propondrá una consulta, para ser realizada de manera autónoma en casa.</p> <ol style="list-style-type: none">1. ¿Para qué sirven los subtítulos en el texto?2. ¿Qué quiere decir la expresión “los elefantes tienen un periodo de gestación de 22 meses”?3. ¿Cuál es el propósito de este texto?<ul style="list-style-type: none">· Contar una historia protagonizada por elefantes· Expresar sentimientos inspirados por elefantes· Convencer al lector de proteger a los elefantes· Entregar información sobre los elefantes.4. ¿Para qué sirve la ilustración del texto?<ul style="list-style-type: none">· Adorna la página para que se vea más atractiva.· Entrega información que complementa el texto.· Ilustra la información del título5. ¿Qué animales te gustan y por qué?			
Recursos	<ul style="list-style-type: none">· Cartilla A Entre textos, para el grado 4. Pág. 81-84		
Observaciones y reflexiones			



Grupo 4-3

La intervención inicio con un acertijo sobre el animal a trabajar, de acuerdo a lo planeado, donde algunos estudiantes expresaron la solución correctamente. Además se preguntó sobre los usos de la caza de los elefantes, uno de los estudiantes manifestó que se pueden hacer varias cosas, pero no especificó cuáles-; si embargo, uno de los niños manifestó que si se cazan muchos elefantes se podría extinguir.

Luego se dio paso a la lectura, que la maestra en formación realizó de forma oral. Durante esta se hicieron algunas preguntas de recuento e inferencia como:

¿Por qué se clasifican así los elefantes? R: porque unos viven en África y otros en Asia

¿Qué significa gestación? R: es el tiempo de embarazo de los elefantes. Se aclara que el término aplica para todos los embarazos.

¿Cómo así que pabellones auditivos? R: las orejas. Aunque alguno acertó con la respuesta, se tardaron un poco en entender el concepto.

¿Qué significa altruismo? ¿Qué son los cetáceos? R: nadie respondió, por lo cual se explicó cada palabra.

¿Qué quiere decir el titulo realidades y mitos? R: que van a hablar de las cosas que las personas inventan y lo que es verdad.

Después se empieza a desarrollar los retos que propone la cartilla, de manera que todos participen oralmente en las respuestas. Inicialmente, se indaga sobre el tema del texto, a los cual muchos estudiantes responden que se trata de los elefantes, las maestras los invitan a que especifiquen algunos aspectos de los que se habla en el texto.

Luego, sobre el propósito del texto, donde debían elegir una opción correcta, uno de los estudiantes manifestó que el propósito era contar información importante sobre los elefantes.

Se continua con las preguntas propuestas, relacionado con el texto trabajado, donde se les pedía a los y las estudiantes que infirieran si era el elefante asiático o el africano el que tenía las orejas más grandes. Algunos estudiantes dijeron que el africano las tenía más grandes, porque en África los elefantes eran más grandes. Luego se desarrollaron unas preguntas sobre información explicita en el texto.

Para continuar, se realizó un cuadro donde los estudiantes debían ubicar algunos aspectos de la vida de los elefantes en los subtítulos que presenta el texto, por ejemplo, si se necesita saber sobre las costumbres de los elefantes en que subtítulo lo buscarías, en el de comportamiento. La mayoría participaron oralmente, acertando en los subtítulos.

Para terminar, se pregunta sobre la función de los subtítulos, para los cual unos estudiantes responden que sirven para separar la información y organizar el texto.



Para finalizar la sesión, se propuso otra actividad en cual los estudiantes debían hacer una lista de animales que les llamaran la atención, con sus respectiva justificación, algunas respuestas son las siguientes:

Animal	Me gusta porque ...
Leopardo	Porque corre rápido.
Anaconda	Porque coge a sus presas las destripa y las traga enteras.
Tiburón	Es el rey del mar y peligroso.
Perro	Es juguetón, hay de muchas razas, son los mejores amigos.
Burro	Me gusta porque lo monto.
Ardillas	Son lindas, ariscas y no se dejan tocar.
Panda	Me gusta porque es carioso y juguetón.
Tigre	Cuando nace es cariñosito.

En general, se observó buena participación de los y las estudiantes, buena actitud frente a las actividades; además curiosos y con la confianza para preguntar y expresar su punto de vista, como en el caso de la extinción de los elefantes, ya que nadie hizo una pregunta al respecto.

Fecha	Septiembre 16 de 2016	Sesión N°	6
Nombre de la sesión	El elefante, animales extraordinarios		
Propósitos	<ul style="list-style-type: none">· Compartir conclusiones o inferencias extraídas del texto leído.· Trabajar los niveles de comprensión literal, inferencial y crítico.		
Descripción de la sesión			



Facultad de Educación

Lectura: El elefante, animales extraordinarios

Antes

Realizar una exploración de saberes previos a partir de la pregunta: ¿saben que animal es tan grande que no tiene depredadores a excepción del ser humano? ¿Cuál es este animal?

Además, se leerán el título y subtítulos del texto, para hacer algunas predicciones.

Durante

La lectura se realizará en voz alta, para todos los estudiantes. A medida que avance se harán preguntas de recuperación de información.

Después

Desarrollar los retos de los desafíos, orientando uno a uno, cada reto por parte de las maestras en formación. Al finalizar se propondrá una consulta, para ser realizada de manera autónoma en casa.

1. ¿Para qué sirven los subtítulos en el texto?
2. ¿Qué quiere decir la expresión “los elefantes tienen un periodo de gestación de 22 meses”?
3. ¿Cuál es el propósito de este texto?
 - Contar una historia protagonizada por elefantes
 - Expresar sentimientos inspirados por elefantes
 - Convencer el lector de proteger a los elefantes
 - Entregar información sobre los elefantes.
4. ¿Para qué sirve la ilustración del texto?
 - Adorna la página para que se vea más atractiva.
 - Entrega información que complementa el texto.
 - Ilustra la información del título
5. ¿Qué animales te gustan y por qué?

Recursos

- Cartilla A Entre textos, para el grado 4. Pág. 81-84

Observaciones y reflexiones

Grupo 4-2



Las actividades son iniciadas según lo planeado en la intervención, donde los y las estudiantes adivinaron el nombre del animal del cual se trabajara en la sesión. Además se realizaron unas preguntas de predicción, a partir de los subtítulos del texto: ¿de qué creen que se trata el texto en el subtítulo características? R: “dice cómo son los elefantes, que comen, que hacen”.

Después se inició la lectura en voz alta, por parte de la maestra en formación Liliana Marín, quien realizó pregunta por el significado de algunas palabras como altruismo y cetáceos, pero los estudiantes no reconocían los conceptos y expresaron que significaban: juego y protección para altruismo y para cetáceos, dijeron que eran como los mamíferos. Además un estudiante preguntó: ¿o sea que los elefantes tienen sentimientos?, a partir de lo cual se les invitó a responder y varios dijeron afirmaron la suposición.

Al terminar la lectura se realizaron preguntas como:

¿Qué aprendimos de los elefantes?

- Tienen buena memoria.
- Son casi ciegos.
- Tienen la capacidad de tener sentimientos y un cerebro muy grande.

¿Para qué les sirven las orejas a estos animales?

- Para ayudarle a regular la temperatura.

Luego se empieza a desarrollar los retos que propone el material, de manera que todos participen oralmente en las respuestas. Inicialmente, se indaga sobre el tema del texto, a lo cual muchos estudiantes responden que se trata de los elefantes, las maestras los invitan a que especifiquen algunos aspectos de los que se habla en el texto. Luego, sobre el propósito del texto, donde debían elegir una opción correcta, uno de los estudiantes manifestó que el propósito era contar una historia de los elefantes, pero en la plenaria varios compañeros dijeron que el texto daba información de estos animales y no contaba ninguna historia. [U6]

Se prosigue con la actividad, relacionada con el texto trabajado, donde se les pedía a los y las estudiantes que infirieran si era el elefante asiático o el africano el que tenía las orejas más grandes. Algunos estudiantes dijeron que el africano las tenía más grandes, porque en África hace más calor y necesitan regular más la temperatura. Luego se desarrollaron unas preguntas sobre información explícita en el texto.



Facultad de Educación

Para continuar, se realizó un cuadro donde los estudiantes debían ubicar algunos aspectos de la vida de los elefantes en los subtítulos que presenta el texto, por ejemplo, si se necesita saber sobre las costumbres de los elefantes en que subtítulo lo buscarías, en el de comportamiento. La mayoría participaron oralmente, acertando en los subtítulos.

Para terminar el desafío, se pregunta sobre la función de los subtítulos, para los cuales unos estudiantes responden que sirven para separar la información y organizar el texto.

Para finalizar la sesión, se propuso una actividad en la cual los estudiantes debían hacer una lista de animales que les llamaran la atención, con sus respectivas justificaciones, algunas respuestas son las siguientes:

Animal	Me gusta porque ...
Tiburón	Come carne, tiene 7 sentidos, Es rápido y se sumerge a 1800 metros.
Serpiente	Es larga, sigilosa, tiene veneno
Oso	Es fuerte, grande, con garras, dientes afilados y come carne.
León	Rápido, dientado, fuerte, es el rey de la selva, es carnívoro y salvaje.
Gato	Es lindo, caza ratones, es cariñoso, tengo ganas de adoptar uno, saltan de partes altas.
Perro	Es amigable, juguetón, agresivo, bonito; tengo uno de varios colores, sirve de compañía.
Ballena azul	Es el animal más grande del mundo, es asombrosa,
Cocodrilo	Tiene la mandíbula más grande del mundo
Vaca	me gusta ordeñarla
Conejo	Son lindos y juguetones.

Quedó pendiente desarrollar otro cuadro, sobre los pre-saberes de uno de los animales, actividad que realizará la docente del área en otra clase, pues es necesario para continuar en la próxima sesión una consulta sobre el animal.

En general, los y las estudiantes mostraron mucha disposición y una actitud muy abierta y participativa en las actividades realizadas. Además, se observó que los estudiantes tienen conocimientos adecuados sobre la estructura de los textos y sus propósitos, evidenciado en sus respuestas.

Hay que fortalecer la dinámica de participación, pues muchos estudiantes gritan las respuestas, no esperan su turno para hablar, interrumpen a los compañeros y se confunden las respuestas. Por lo cual, como maestras en formación debemos insistir en el



orden, en que los estudiantes pidan la palabra en silencio y esperen.

Grado 4-1

Esta sesión se realizó en el grado 4º1 y asistieron alrededor de 28 niños.

Para dar inicio a la lectura, a manera de motivación se les preguntó a los y las estudiantes que pensaban acerca del título de la lectura, a lo que la mayoría respondieron: *“es una historia acerca de los elefantes”*.

Luego se indagó acerca de la utilidad que podrían tener los subtítulos en el texto, y algunos participantes manifestaron:

“Los subtítulos sirven para comprender mejor el texto”

“Anuncian la información de lo que van a decir”

“Nos informan de lo que vamos hablar”.

Seguidamente se dio paso a la lectura del texto en voz alta liderada por la docente encargada, y a medida que se avanzaba en la lectura se fueron realizando algunas preguntas. A continuación se describen algunas de ellas con sus respectivas respuestas:

¿Qué quiere decir la expresión “los elefantes tienen un periodo de gestación de 22 meses”?

Quiere decir que cuando una hembra está embarazada tarda 22 meses para que nazca la cría.

¿Qué quiere decir la palabra altruismo en el texto?

Que es muy alto ¿Quién? El elefante.

Finalizada la lectura, se continuo con la sesión realizando las siguientes preguntas de selección múltiple:



Facultad de Educación

¿Cuál es el propósito de este texto?

- Contar una historia protagonizada por elefantes
- Expresar sentimientos inspirados por elefantes
- Convencer al lector de proteger a los elefantes
- Entregar información sobre los elefantes.

¿Para qué sirve la ilustración del texto?

- Adorna la página para que se vea más atractiva.
- Entrega información que complementa el texto.
- Ilustra la información del título.

La mayoría de los niños respondieron que el propósito del texto era entregar información sobre los elefantes, lo cual puede indicar que saben diferenciar las tipologías textuales. Así mismo con relación a la pregunta sobre la ilustración del texto, el grupo coincidió en expresar que la ilustración complementaba la información del texto porque en el dibujo se diferenciaba el elefante africano y el asiático.

Finalmente se les propuso a los participantes escoger cuatro de sus animales preferidos, y se les solicitó que de manera escrita escribieran las razones por las cuales preferían esos animales.

Algunos niños y niñas expresaron los siguientes argumentos:

Participante 1:

Tiburón: *Me gusta porque come carne, tiene siete sentidos, es rápido y se sumerge 1800 metros.*

Serpiente: *Me gusta porque tiene veneno, es sigilosa y ágil.*



Facultad de Educación

Oso: *Me gusta porque es fuerte, grande, con garras y dientes afilados y como carne.*

León: *Me gusta porque es dientudo, rápido y fuerte.*

Participante 2:

Gatos: *Me gustan porque son cariñosos, lindos, y porque cada vez que veo uno me dan ganas de adoptarlo.*

Loros: *Me gustan porque son chistosos amigables y lindos.*

Conejos: *Me gustan porque son lindos y algunos son juguetones.*

Ardillas: *Me gustan porque son lindas, ariscas y no se dejan tocar.*

Participante 3:

Leopardo: *Me gusta porque corre muy rápido.*

León: *Me gusta porque es el rey de la selva.*

Anaconda: *Me gusta porque coge a sus presas, las destripa y las traga enteras.*

Tiburón: *Me gusta porque vive en el mar y es peligroso.*

Los participantes estuvieron dispuestos y participativos durante el desarrollo de la sesión, por cuestiones de tiempo no se alcanzaron a abordar las demás actividades planeadas, debido a que el día viernes las clases son más cortas en la institución.

Fecha	Octubre 25 de 2016	Sesión N°	7
Nombre de la sesión	Dialogar para vivir mejor		
Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> Promover la competencia argumentativa escrita a partir de la lectura realizada. 		
Descripción de la sesión			



Facultad de Educación

Lectura: Dialogar para vivir mejor

Antes

Se les pedirá a los asistentes que expresen lo que para ellos significa el diálogo, en el tablero se irá escribiendo las opiniones de los estudiantes, y posteriormente se establecerán similitudes y diferencias a partir de las mismas.

Durante

Cada estudiante realizará la lectura individual, y después se reunirá con un compañero para confrontar lo cada uno comprendió de la lectura.

Después

Se realizarán las siguientes actividades, las cuales se socializaran posteriormente:

1. Según el texto hay unos criterios para que un diálogo sea eficiente ¿cuáles son?, y ¿por qué son importantes?
2. Escribe un listado de actitudes positivas que debiera considerar tu curso para lograr un buen diálogo.
3. ¿Qué crees que hubiera sucedido si desde tiempos anteriores las personas no dialogaran para solucionar los conflictos?
4. En tu vida cotidiana ¿empleas el diálogo para relacionarte con los demás? ¿Por qué?
5. ¿Qué opinas acerca de lo que plantea el texto? ¿Por qué?

Recursos	· Cartilla A Entre textos, para el grado 4. Pág. 81-84
-----------------	--

Observaciones y reflexiones



Grupo 4-2

La sesión dio inicio según lo planeado, con las orientaciones de las maestras en formación sobre la dinámica de trabajo. Se inició preguntando pre-saberes sobre el dialogo, para lo cual muchos estudiantes expresaron que el dialogo es conversar o hablar con otras personas. Luego se realizó la lectura del texto propuesto, de manera oral por una de las docentes, con la finalidad de promover una mayor comprensión del texto.

Luego se dieron las indicaciones para realizar la actividad propuesta para el encuentro, en la cual debían responder algunas preguntas en el cuaderno. Dentro de las respuestas a las preguntas podemos encontrar las siguientes:

Según el texto hay unos criterios para que un diálogo sea eficiente ¿cuáles son?, y ¿por qué son importantes?

- Respetar conversar y ayudar son muy importantes porque nos ayudan a ser buenas personas.
- Sinceridad y honestidad, porque tenemos que ser más serios con las demás personas. Confrontación entre ideas y no entre personas, porque hay que dar ideas pero no dañar los sentimientos.
- Los criterios son flexibilidad, apertura y escuchar con atención los planteamientos, porque nos ayuda a entender más. Trato amable, educado y respetuoso, porque nos da una gran lección y se sabe dialogar.
- Son importantes para poder expresarnos.

De esta pregunta se puede resaltar, que varios estudiantes presentaron dificultades para hallar la información pedida en el texto, podría ser debido a varios factores como pereza para volver a leer, no comprender la pregunta, no buscar la explicación y dejarse llevar por sus pre saberes e ideas. Aunque, algunos si respondieron adecuadamente y dieron alguna razón para explicar la importancia de esos criterios. [U7]

Escribe un listado de actitudes positivas que debiera considerar tu curso para lograr un buen diálogo.

- Convivir, respetar, tolerar, paz, alegría, ayudar a los demás.
- Amor, compartir, respeto, tolerancia, armonía, ayudar, seriedad.
- No envidiar, agradecimiento, ser educados, respetar.

Para esta pregunta, la mayoría de los y las estudiantes tenían muy claro ciertos valores, actitudes y comportamientos que son positivos para dialogar mejor, lo cual demuestra buenos saberes frente a ciertos aspectos del tema.

¿Qué crees que hubiera sucedido si desde tiempos anteriores las personas no dialogaran



Facultad de Educación

para solucionar los conflictos?

- Estuviéramos en guerra con cualquier país del mundo.
- Hubiera conflicto, puede ser que estuviéramos en la cuarta guerra mundial.
- Se armaría un caos sin fin, a menos que empezaran a tener conciencia de sí mismos.

Las respuestas estuvieron, en su mayoría, muy parecidas y encaminadas en el mismo aspecto del conflicto y la guerra, si no usáramos el dialogo.

En tu vida cotidiana ¿empleas el diálogo para relacionarte con los demás? ¿Por qué?

- Yo uso el dialogo porque es la mejor manera de expresarme.
- Sí, porque conflictos ni peleas con los demás.
- Yo utilizo el dialogo, para relacionarme con amigos, extraños y familiares.

¿Qué opinas acerca de lo que plantea el texto? ¿Por qué?

- Opino que así podrán haber personas que escuchen el mensaje y la importancia del dialogo.
- Opino que es grandioso porque nos enseña sobre el dialogo.
- Pienso que está muy bien lo que dice en el texto, porque nos dice qué es el dialogo.

Las opiniones del texto, se pudo observar, que estuvieron muy divididas, porque aunque a todos les pareció bueno o adecuado el texto o el tema, algunos explicaron basaron sus argumentos en la importancia del dialogo como actividad para solucionar conflictos y algunos presentaron el argumento, sobre cómo el texto ayuda a ser consciente de esa importancia. [U8]

Se realizó una pequeña socialización de algunas preguntas y así se dio por finalizada la sesión en este grupo.



Grupo 4-1

La sesión dio inicio según lo planeado, con las orientaciones de las maestras en formación sobre la dinámica de trabajo. Se inició preguntando pre-saberes sobre el dialogo, para lo cual muchos estudiantes expresaron que el dialogo es hablar con tranquilidad y paciencia, entenderse y solucionar los conflictos. Luego se realizó la lectura del texto propuesto, de manera oral por una de las docentes, con la finalidad de promover una mayor comprensión del texto.

Luego se dieron las indicaciones para realizar la actividad propuesta para el encuentro, en la cual debían responder algunas preguntas en el cuaderno. Dentro de las respuestas a las preguntas podemos encontrar las siguientes:

Según el texto hay unos criterios para que un diálogo sea eficiente ¿cuáles son?, y ¿por qué son importantes?

- Ideas, información, pensamientos, sentimientos y deseos, son importantes porque podemos aprender a dialogar, a respetar el diálogo, a entenderlo y a saber usarlo.
- El dialogo es sobre conflicto o amor, que se hace educadamente y se habla el problema con la persona.
- El dialogo es importante porque nos sirve para disculparnos, porque si no lo tuviéramos nos mantendríamos peleando.
- Algunos criterios son: la flexibilidad, la honestidad, la escucha y la apertura, para comunicarnos mejor con las personas.

En este grupo, se pudo evidenciar más apego a los pre saberes que en el otro, puesto que la mayoría de las respuestas, estuvieron enfocadas a otros aspectos, que no tenían nada que ver con la información pedida. [U9]

Escribe un listado de actitudes positivas que debiera considerar tu curso para lograr un buen diálogo.

- Que no tengan pena, que se abran más, y que sean más compartidos en sus expresiones.
- Felicidad, amistad, compartir, respetar, tolerar, amor, agradecimiento, educación.
- Compartir, ayudar, ser humilde, respetar, no juzgar.

Para esta pregunta, la mayoría de los y las estudiantes tenían muy claro ciertos valores, actitudes y comportamientos que son positivos para dialogar mejor, lo cual demuestra buenos saberes frente a ciertos aspectos del tema.

¿Qué crees que hubiera sucedido si desde tiempos anteriores las personas no dialogaran



Facultad de Educación

para solucionar los conflictos?

- Yo creo que todos estarían peleando, se timarían y no sabrían en quien confiar.
- Esto sería un matadero, las personas que estén a nuestro alrededor estarían golpeadas y no sabrían en quien confiar, hasta a uno lo pueden maltratar.
- Habría mucha guerra en el mundo.

Las respuestas estuvieron, en su mayoría, muy parecidas y encaminadas en el mismo aspecto del conflicto y la guerra, si no usáramos el dialogo.

En tu vida cotidiana ¿empleas el diálogo para relacionarte con los demás? ¿Por qué?

- Sí, porque he tenido conflictos con los demás.
- Sí, porque si no lo hiciera me convertiría en alguien malo.
- Sí, porque tenemos que tener más conciencia sobre nosotros.

¿Qué opinas acerca de lo que plantea el texto? ¿Por qué?

- El dialogo es muy bueno, porque gracias a este logra solucionar el conflicto y no hay tanta guerra ene l mundo.
- El texto es bueno, porque nos enseña sobre el dialogo.
- El texto está bien, porque así aprendemos más sobre el y nos ayuda a solucionar los conflictos.

Las opiniones del texto también estuvieron diferencias, en lo que piensan sobre el dialogo y en los aportes que el texto hace a los y las estudiantes.

Fecha	Octubre 27 de 2016	Sesión N°	8
Nombre de la sesión	Animales exóticos		
Propósitos	· Promover la lectura inferencial, y la competencia crítica argumentativa, a partir de la lectura y las actividades propuestas.		
Descripción de la sesión			



Facultad de Educación

Lectura: Animales exóticos: una opción diferente para las personas que buscan una mascota.

Antes

Se indagará que saben los y las estudiantes acerca del tema de las mascotas y se les planteará preguntas como: ¿tienen mascotas en casa?, ¿cuáles?, ¿cómo los cuidan?, ¿saben que significa “tenencia responsable de mascotas”?, entre otras.

Durante

Cada estudiante realizará la lectura de manera individual.

Después

Se plantearán las siguientes actividades, y una vez finalizadas se confrontarán las respuestas con todo el grupo.

1. ¿Estás de acuerdo con sacar animales silvestres de su medio natural para tenerlos como mascotas? ¿Por qué?
2. ¿Qué quiere decir que una especie este protegida? ¿Por qué crees que existen especies protegidas?
3. ¿Por qué crees que algunos animales exóticos necesitan permisos para llegar al país?
4. ¿Consideras que tener animales silvestres en casa, contribuye a la extinción de éstos? Justifica tu respuesta.
5. ¿Cuál es tu opinión acerca del texto? Explica.
6. A partir de la lectura y tus conocimientos, ¿cuál es la diferencia entre un animal doméstico y un animal silvestre? Completa el siguiente cuadro:

Animal doméstico	Animal silvestre
Ejemplos:	Ejemplos:

Recursos

• Cartilla A Entre textos, para el grado 4. Pág. 81-84

Observaciones y reflexiones

Grupo 4-1

Al comenzar la sesión se recordaron las orientaciones del trabajo a realizar y luego se dio paso a un dialogo sobre los pre saberes de los y las estudiantes sobre el tema, preguntando sobre las macotas que tenían, algunos tienen perros, gatos y aves, y sobre los cuidados de estas, que se refirieron a la alimentación, el baño, la recogida de los excrementos y a quererlos.

También se preguntó sobre otros animales que por lo general no fueran mascotas, pero que algunas personas las consideraran mascotas, por lo cual se escucharon comentarios sobre leones, cerdos y serpientes como algunos de esos casos, que vieron en la televisión. De esta manera se llegó al tema a tratar y a la lectura propuesta para la sesión, que se realizó de manera oral.



Después de la lectura, se hicieron algunas preguntas de recuento e inferencia, como: ¿Por qué algunos animales necesitan permiso para ingresar o salir de un país? A lo que respondieron algunos estudiantes que algunos animales son muy diferentes, son peligrosos, no son comunes y necesitan los permisos. También se preguntó sobre si sabían qué animales eran las ninfas y los hurones, dijeron que las ninfas eran loros y los hurones eran como las zarigüeyas. Por lo cual se amplió y se precisó más la información al respecto. [U10]

Para continuar, se empezó el desarrollo de las preguntas propuestas para culminar la actividad de la sesión, de las cuales se pueden resaltar algunas de las respuestas:

¿Estás de acuerdo con sacar animales silvestres de su medio natural para tenerlos como mascotas? ¿Por qué?

- No, porque no están autorizados, pueden ser peligrosos y agresivos.
- No, porque es muy feo tenerlos en cautiverio.
- No, porque me parece muy mal, porque de pronto pueden estar en peligro de extinción.
- No estoy de acuerdo porque se pueden morir en las casas de las personas.

En esta pregunta, cabe señalar que la mayoría de los y las estudiantes estuvieron de acuerdo en lo peligroso y agresivos que pueden ser algunos animales, como una razón para no sacarlos de su habitat.

¿Qué quiere decir que una especie este protegida? ¿Por qué crees que existen especies protegidas?

- Para que no nos hagan daño y pueden ser agresivos y malos.
- Porque están en peligro de extinción y porque son salvajes.
- Par que no sucedan accidentes graves.
- Porque de pronto están en peligro de extinción.

Frente a esta pregunta, las posiciones están divididas en los estudiantes que consideran que la protección es más encaminada a cuidar la vida de las personas, por las características de los animales, por lo cual se podría observar que falta más información al respecto y claridad. Sin embargo, hay otro grupo de estudiantes, que consideran que la protección está orientada a cuidar la vida de los animales, lo cual sería más adecuado y preciso, dado el contexto de la pregunta.

¿Por qué crees que algunos animales exóticos los domésticos.

- Porque pude que sean ilegales.
- Porque se los puede llevar la policía.

De acuerdo a las respuestas, se pude evidenciar que los y las estudiantes tienen ideas muy diferentes sobre este aspecto, que muchas veces parten de sus pre saberes y no de lo hablado en el grupo. Sin embargo, algunos tienen una idea mas clara, sobre la necesidad del permiso.



¿Consideras que tener animales silvestres en casa, contribuye a la extinción de éstos?
Justifica tu respuesta.

- Si contribuye porque en la casa se puede morir más fácil que en su habitación natural.
- Si porque están en peligro de extinción y estar en cautiverio es feo para los animales silvestres.
- No porque de pronto hay bastantes animales de los que se tenga en casa.
- No porque si uno los cuida pueden vivir mucho tiempo.

Las opiniones también están muy divididas entre los estudiantes, en esta pregunta, como se puede evidenciar.

¿Cuál es tu opinión acerca del texto? Explica.

- Es bueno porque algunas especies exóticas no se pueden tener en la casa.
- Que está bien, es un buen tema y podemos saber más de los animales.
- Está bien y el texto y nos ayuda a saber más cosas de los animales.
- El texto está muy bien porque tenía toda la información de los animales silvestres.

A partir de la lectura y tus conocimientos, ¿cuál es la diferencia entre un animal doméstico y un animal silvestre? Completa el siguiente cuadro:

Animal doméstico	Animal silvestre
<ul style="list-style-type: none"> · Es común, no son peligrosos. · Son los que se puede tener en la casa. · Cariñosos, no muerden. · Son más fáciles de criar. 	<ul style="list-style-type: none"> · Son peligrosos. · Están en la selva y son agresivos. · No se pueden tener de mascotas. · Pueden morder y matarte. · No son para tener en la casa.
Ejemplos: Perros, gatos, pájaros.	Ejemplos: Iguana, hurón, león, leopardo, mono, erizo, chita.

Se dio por terminada la sesión.

Fecha	Noviembre 1 de 2016	Sesión N°	9
Nombre de la sesión	Animales en vía de extinción		
Propósitos	<ul style="list-style-type: none"> · Fortalecer los modos de lectura literal, inferencial y crítico a partir de la lectura individual y las actividades propuestas. 		
Descripción de la sesión			



Facultad de Educación

Lectura: Animales en vía de extinción.

Antes

Se invitará a los participantes que expliquen con sus palabras a que se refiere la expresión “animales en vía de extinción”, seguidamente se les pedirá reflexionar acerca de por qué ocurre este hecho y sobre la responsabilidad que tienen los seres humanos al respecto.

Durante

A medida que se realiza la lectura la docente encargada ira realizando preguntas acerca de la lectura relacionadas con algunos términos y conceptos presentes en esta.

Después

Se les planteará a los y las participantes las siguientes preguntas, para que las respondan de manera individual y escrita, las cuales se socializarán posteriormente.

1. Explica por qué en el primer párrafo se dice “que los seres humanos estamos recogiendo lo que nuestros ancestros han sembrado”.
2. Cuáles son las causas que amenazan al jaguar y al oso frontino.
3. ¿Consideras importante proteger a los animales para que no se extingan? ¿sí?, ¿no?, justifica tu respuesta.
4. ¿Qué crees que pasaría si se extinguieran gran parte de los animales de la tierra?
5. ¿Cuál consideras que es la finalidad del texto?

Recursos	· Cartilla A Entre textos, para el grado 5. Pág. 48. (lectura)
-----------------	---

Observaciones y reflexiones



Grado 4-2

Esta sesión se realizó en el grado 4º2, para dar inicio a la actividad y motivar a los estudiantes se inició preguntándoles acerca de lo que para ellos es una especie en vía de extinción, de lo cual se recopiló la siguiente información:

Es una especie animal que está muy escasa

Es un animal que está desapareciendo

Una especie que se muere porque la matan

Un animal que se está acabando

Está dejando de existir algún animal

Y al indagar por las causas de la extinción los participantes expresaron:

Porque los humanos las cazan

Porque las especies se atacan entre si

Porque ya no tienen comida

Porque los matan para vender la piel

Seguidamente, después de conocer los saberes de los niños y niñas con respecto al tema se dio paso a la lectura en voz alta, la cual fue dirigida por la docente encargada, y una vez finalizada se conversó un poco acerca de esta con el fin de escalear dudas y ampliar algunos aspectos sobre el tema de los animales en vía de extinción.

Luego se les entregó a cada uno de los participantes una serie de preguntas para responder de manera individual, de esta actividad se registraron algunas respuestas:

Explica por qué en el primer párrafo se dice “que los seres humanos estamos recogiendo lo que nuestros ancestros han sembrado”.

Participante 1

Porque nuestros ancestros sembraron árboles y cuidaron los animales, y nosotros estamos acabando con ellos.

Participante 2

Se refiere a que estamos recogiendo lluvias extremas, días calurosos y secos y sobre todo la desaparición de miles de especies de animales y plantas.