

DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE INTERPRETACIÓN Y
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DESDE EL PENSAMIENTO CRÍTICO,
MEDIANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
DIDÁCTICA CON LOS ESTUDIANTES DE TRANSICIÓN DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA ANZA

Olga Cecilia Morales Dávila

Asesora

Teresita María Gallego Betancur

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Educación



2020

Desarrollo de las habilidades de interpretación y análisis de la información desde el pensamiento crítico, mediante la implementación de propuesta de intervención didáctica con los estudiantes de transición de la Institución Educativa Anzá

Olga Cecilia Morales Dávila

Trabajo de investigación presentado como requisito parcial para optar al título de:

Magister en Educación

Asesora:

Teresita María Gallego Betancur

Magíster en Educación y Desarrollo Humano

Línea de Investigación:

Cognición y creatividad

Grupo de Investigación:

Educación, lenguaje y cognición

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación.

Medellín, Colombia

2020

Nota de aceptación

Firma de Jurado

Firma de Jurado

Firma de Jurado

Medellín, 1 de Abril de 2020.

Dedicatoria

A mi familia,

Mi hijo,

Mis estudiantes

Agradecimientos

Tras la culminación de este trabajo expreso mi gratitud a Dios, quien me fortaleció y dio luces en los momentos más difíciles.

A mi familia, pues gracias a su comprensión y apoyo pude continuar y concluir con mi formación.

A mí amado hijo Mateo porque siempre he querido demostrarle la importancia que tiene el superarnos y luchar cada día para así alcanzar las metas propuestas.

A los docentes y directivos de la Institución Educativa Anzá; especialmente, los estudiantes del grado transición, pues su curiosidad, energía, alegría y vitalidad me inspiraron para dar lo mejor, tal como ellos diariamente lo hacen.

A las madres de familia que siempre me apoyaron y estuvieron dispuestas a colaborar con los aspectos necesarios en este proceso.

A la Universidad de Antioquia, docentes y compañeros de la Maestría en Educación, ya que brindaron lo mejor de sí mismos en pro del mejoramiento de la educación.

A la asesora, Teresita María Gallego Betancur, pues su valioso acompañamiento y cercanía permitió la construcción de este proceso de formación y cualificación como maestra.

A la Gobernación de Antioquia, pues su apoyo para los docentes favorecerá la calidad y fomentará en las nuevas generaciones, docentes más capacitados que brinden lo mejor.

A cada una de las personas, que quizás no he nombrado anteriormente, pero que fueron vitales para el logro de este ciclo de formación.

Tabla de contenido

Resumen	14
Introducción	16
1. Planteamiento del problema	19
1.1 Formulación del problema	24
1.2 Antecedentes	27
1.2.1 Investigaciones internacionales	28
1.2.2 Investigaciones nacionales	31
2. Justificación	35
3. Objetivos	38
3.1. General	38
3.2 Específicos	38
4. Referente conceptual	39
4.1. Marco contextual	39
4.2 Marco conceptual	40
4.2.1 Habilidades del pensamiento.	40
4.2.2. Pensamiento crítico y sus componentes.	45
4.2.3- Habilidades del pensamiento crítico	50
4.2.3.1. Interpretación.	52

4.2.3.2. Análisis.	54
4.2.3.4. Evaluación	54
4.2.3.5. Inferencia	54
4.2.3.6. Explicación	54
4.2.3.7. Autorregulación	55
4.3. Procesos de comprensión lectora	56
4.3.1. Interpretación y Análisis en la Comprensión Lectora	58
4.3.2. Componentes del proceso de comprensión lectora	59
4.3.3. Habilidades de comprensión lectora	59
4.4. Habilidades de interpretación y análisis de la información	60
4.4.1 Habilidades de interpretación de la información	64
4.4.1.1. Comprensión, organización y selección de hechos e ideas	64
4.4.1.2. Descripción y explicación de lo comprendido	64
4.4.1.3. Recuperación de datos y conocimientos previos	65
4.4.1.4. Interpretación del significado de palabras dentro del texto	65
4.4.1.5 Resumen y sentido global del texto	65
4.4.2 Habilidades de análisis de la información	66
4.4.2.1. Realización de predicciones e hipótesis	66
4.4.2.2. Realización de inferencias	66
4.4.2.3. Identificación de problemas	66

4.4.2.4. Resuelve, analiza y hace propuestas	67
4.4.2.5. Concluye, ejemplifica	67
4.5 Grado transición	72
4.5.1. Concepto de Educación pre-escolar	78
4.5.2. El niño de pre-escolar	82
4.6 Portadores de textos para niños y niñas	85
4.7 Propuesta de intervención didáctica	88
4.7.1 Tema inicial “El maravilloso mundo de la lectura”	90
4.7.2. Tema intermedio “Me divierto leyendo”	90
4.7.3. Tema final “Juego a ser experto”	92
4.8. Lectura en voz alta	93
5. Metodología	96
5.1. Tipo de estudio	96
5.2 Contexto	97
5.3. Formas de producción de registros y datos	97
5.4. Propuesta de intervención didáctica	100
5.5 Plan de análisis	101
5.6 Criterios éticos	101
6. Resultados y análisis	102
6.1 Caracterización habilidad de interpretación	102

6.2 Descripción de la relación entre las habilidades de interpretación y análisis de la información con la aplicación de una propuesta de intervención didáctica	147
Conclusiones	151
Referencias	155
Anexos	166

Lista de tablas

<i>Tabla 1.</i> Destrezas y subdestrezas del pensamiento crítico. Proyecto Delphi	56
<i>Tabla 2.</i> Nivel literal en la comprensión lectora	57
<i>Tabla 3.</i> Componentes de la comprensión lectora grados 1° a 3° competencia comunicativa lectora	59
<i>Tabla 4.</i> Habilidades en la comprensión lectora.	60
<i>Tabla 5.</i> Ejemplo de la habilidad de análisis de la información.	63
<i>Tabla 6.</i> Niveles y habilidades del pensamiento crítico.....	67
<i>Tabla 7.</i> Indicadores de las habilidades de análisis e interpretación de la información. ...	101
<i>Tabla 8.</i> Preguntas de la sesión #1 por subcategorías de la habilidad de interpretación de la información	103
<i>Tabla 9.</i> Preguntas de la sesión #2 por subcategorías de la habilidad de interpretación de la información	104
<i>Tabla 10.</i> Preguntas de la sesión #3 por subcategorías de la habilidad de interpretación de la información	107
<i>Tabla 11.</i> Preguntas de la sesión # 4 según subcategorías de la habilidad de interpretación de la información.....	108
<i>Tabla 12.</i> Preguntas de la sesión # 5 según subcategorías de la habilidad de interpretación	109
<i>Tabla 13.</i> Preguntas de la sesión # 8 según subcategorías de la habilidad de interpretación de la información.....	112
<i>Tabla 14.</i> Preguntas de la sesión # 9 según subcategorías de la habilidad de interpretación de la información.....	114

<i>Tabla 15.</i> Preguntas de la sesión # 11 según subcategorías de la habilidad de interpretación de la información.....	116
<i>Tabla 16.</i> Preguntas de la sesión # 1 según subcategorías de la habilidad de análisis de la información	120
<i>Tabla 17.</i> Preguntas de la sesión # 2 según subcategorías de la habilidad de análisis de la información	123
<i>Tabla 18.</i> Preguntas de la sesión # 4 según subcategorías de la habilidad de análisis de la información	129
<i>Tabla 19.</i> Preguntas de la sesión # 6 según subcategorías de la habilidad de análisis de la información	135
<i>Tabla 20.</i> Preguntas de la sesión # 8 según subcategorías de la habilidad de análisis de la información	139
<i>Tabla 21.</i> Preguntas de la sesión # 10 según subcategorías de la habilidad de análisis de la información	143
<i>Tabla 22.</i> Preguntas de la sesión # 11 según subcategorías de la habilidad de análisis de la información	145

Lista de figuras

Figura 1. Pensamiento crítico desde varios autores. Fuente: Chaverra, 2011, p. 25

..... 51

Lista de anexos

Anexo A. Consentimiento informado general.....	166
Anexo B. Consentimiento informado para las sesiones, enviada a los padres de familia .	166
Anexo C. Registro fotográfico de las sesiones.....	167

Resumen

Se presenta un estudio que trató el desarrollo de las habilidades de interpretación y análisis de la información desde el pensamiento crítico, mediante la implementación de una propuesta de intervención didáctica basada en la lectura en voz alta con 9 estudiantes de transición de la Institución Educativa Anzá, Antioquia. Se hizo empleando una metodología cualitativa con un diseño descriptivo y con la aplicación de la observación participante, la entrevista y el diario de campo, además de 11 sesiones con distintos portadores de textos, tales como instructivos, informativos y narrativos. Se concluyó que los niños tuvieron mayor dificultad en la habilidad de análisis de la información, sobre todo en la realización de hipótesis, inferencias, la evaluación del contenido y la argumentación. Mientras en la interpretación fue más cercana y accesible, pudiendo organizar los hechos, describir aquello que se entendió, recuperar datos y conectarlo con saberes previos e interpretar algunos términos presentes en el texto, sobre todo en relación con narraciones que les fueron más próximas.

Palabras claves: Habilidades de interpretación e análisis de la información, pensamiento crítico, propuesta de intervención didáctica, lectura en voz alta, grado transición.

Abstract

A study is presented that dealt with the development of information interpretation and analysis skills from critical thinking, through the implementation of a proposal of didactic intervention based on reading aloud with 9 transition students from the Anzá Educational Institution, Antioquia. It was done using a qualitative methodology with a descriptive design and with the application of participant observation, interview and field diary, in addition to 11 sessions with different text carriers, such as narrative, instructional, informative. It was concluded that the children had greater difficulty in the ability to analyze information, especially in making hypotheses, inferences, evaluating content and argumentation. While in the interpretation it was closer and more accessible, being able to organize the facts, describe what was understood, retrieve data and connect it with previous knowledge and interpret some terms present in the text, especially in relation to narrations that were closer to them.

Key words: Interpretation and analysis of information skills, critical thinking, proposal of didactic intervention, reading aloud, transition grade.

Introducción

El trabajo abordó el desarrollo de las habilidades de interpretación y análisis de la información desde el pensamiento crítico, mediante la implementación de propuesta de intervención didáctica basada en la lectura en voz alta con los niños y niñas de transición de la Institución Educativa Anzá, Antioquia; partiendo de una caracterización de tal desarrollo y luego de una descripción de la relación que podría darse entre ambas. Se realizó tras la identificación de una problemática de los estudiantes para estas dos habilidades y dada la importancia que adquiere cada vez más el pensamiento crítico, como fundamento de las capacidades que las nuevas generaciones desarrollen no solo en su desempeño profesional sino personal, ante los cuales, las instituciones educativas están llamadas a formar. Al respecto, Nussbaum (2012) habló de despertar en los estudiantes: los sentidos, la imaginación y el pensamiento, para ejercer la libertad y para reflexionar críticamente la propia vida. Algo que seguramente se hace desde los primeros años y que se puede construir mediante el proceso pedagógico.

Partiendo de este hecho, se planteó que para el grado transición los estudiantes logren procesos de análisis y reflexión sobre las relaciones e interrelaciones con el mundo, con las demás personas y los objetos, que lo lleven a la formulación y resolución de problemas y el enriquecimiento de los saberes (Decreto 2247 de 1997) y que se pueden adquirir mediante la práctica de la lectura y la escritura, pues estas se convierten en herramientas para el desarrollo de una conciencia e independencia intelectual y el mejoramiento de la calidad de vida (González y Del Río, 2014). Con lo cual, cobra especial interés, trabajar desde este grado el pensamiento crítico y especialmente, las habilidades de análisis e interpretación de la información, se trata de una apuesta que busca brindar mayores instrumentos para que

los niños y niñas se piensen a sí mismos, lean con mayor comprensión y se acerquen mediante la propuesta de intervención didáctica implementada a diversos textos.

La investigación se realizó siguiendo una metodología cualitativa y con un enfoque descriptivo, aplicando una propuesta de intervención didáctica basada en el pensamiento, especialmente en el desarrollo de las habilidades de análisis e interpretación de la información; compuesta por 14 sesiones y 11 portadores de textos entre narrativos, instructivos y dramáticos. Se ejecutó durante los meses de abril, mayo y junio de 2019 en la institución Educativa Anzá, contando con la participación de la docente y 9 estudiantes. Se tuvo una prueba diagnóstica y luego encuentros semanales por dos horas. Además, se nutrió con registros de observación y una bitácora de registro, donde se consignaban las respuestas de los estudiantes a las preguntas realizadas durante cada sesión.

A su vez, el proyecto investigativo se inscribió como una oportunidad de emprender el trabajo pedagógico con los niños y niñas del grado transición en las habilidades de análisis e interpretación de la información, incorporando en las planeaciones de clase el pensamiento crítico, promoviendo la reflexión y buscando que las nuevas generaciones desarrollen aquellas capacidades que los lleven hacia exploración del sentido de un texto, pero también que integren sus propias vivencias con las narraciones y demás contenidos de los textos. Es importante para que se forje una postura autónoma y libre, capaz de reflexionar y proyectarse en su vida cotidiana.

El trabajo se estructuró desde varios apartados. En el primero se hace la presentación de la problemática y el rastreo de los antecedentes tanto nacionales como internacionales. En la segunda parte, se muestra la justificación. En el tercer apartado se señalan los

objetivos y en la cuarta parte, el marco referencial que sustenta el proyecto; luego de este, se describe la metodología y se avanza hacia los resultados que se organizan desde los mismos objetivos y se brindan las conclusiones, para cerrar con la bibliografía y los anexos.

1. Planteamiento del problema

Una de las tendencias de Educación Infantil en el mundo moderno es el logro de la formación integral del niño, tal como lo planteó a la UNESCO la Comisión Internacional para la Educación para el siglo XXI (Delors, 1996) que hizo explícitas cuatro dimensiones del aprendizaje humano: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. El movimiento de la modernidad comenzó a concebir la infancia como una categoría que encerraba un mundo de experiencias y expectativas distintas a las del adulto, referente a esto, la concepción pedagógica de la infancia define a esta “como un período reservado al desarrollo y a la preparación para el ingreso a la vida adulta (...) un periodo vital reservado al desarrollo psicobiológico y social en el marco de los procesos educativos institucionales” (Alzate, 2002, p. 9)

A partir de esta idea y siguiendo a Alzate (2002) se comprende que la primera infancia es una de las etapas del desarrollo más importantes del ser humano, como lo ratifica el Consejo Nacional de Política Económica y social (2007) “la primera infancia se convierte en el período de la vida sobre el cual se fundamenta el posterior desarrollo de la persona” (p. 2) y en la cual, las instituciones de atención a esta población, junto con las familias cumplen un papel fundamental en el desarrollo de las habilidades y la generación de condiciones para que se potencien, dentro de las cuales están las competencias sociales que surgen en un contexto de interacción social, siendo el lenguaje una de las primeras manifestaciones de tales habilidades.

Cabe señalar que cuando el niño interactúa socialmente adquiere nuevos conocimientos y aprende a utilizar el lenguaje como su principal herramienta de comunicación, se puede resaltar que una de las habilidades importantes a desarrollar en él, es el pensamiento crítico, ya que le permite aprender a analizar, organizar ideas, defender opiniones, hacer inferencias, evaluar, argumentar y resolver los problemas que se le presenten en la cotidianidad. Al respecto el Ministerio de Educación Nacional (1998) resalta como eje de los lineamientos curriculares para el grado transición que:

Los niños son seres únicos, singulares, con capacidad de conocer, sentir, opinar, disentir, plantear problemas y buscar posibles soluciones. Concibe su educación ajustada a sus características sociales, económicas y culturales; que motive y despierte el deseo de aprender, de investigar, de construir saberes, de convivir con otros, respetarse y valorarse mutuamente, de amar y cuidar la naturaleza; que les permita ser más activos, confiados, críticos, autónomos y partícipes en su medio social y cultural (MEN, 1998, p. 3).

De esta manera, en la educación impartida en el grado transición, se espera el acompañamiento necesario con miras a la construcción de estas capacidades en los niños, ajustadas a su contexto y propiciando el desarrollo de las habilidades que cada uno posee. En efecto, la educación pre-escolar desde el planteamiento de las dimensiones del aprendizaje humano, busca aprender a ser, que se vincula con la posibilidad de desarrollar un “pensamiento autónomo, crítico, capaz de elaborar un juicio para determinar por sí mismo qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida” (MEN, 1998, p. 24).

Al abordar las directrices emanadas para el grado de pre-escolar que comprendería los grados de pre- jardín, jardín y de manera concreta transición, se puede leer que se buscan varios aspectos, dentro de los cuales están “el desarrollo de procesos de análisis y

reflexión sobre las relaciones e interrelaciones del educando con el mundo de las personas, la naturaleza y los objetos, que propicien la formulación y resolución de interrogantes, problemas y conjeturas y el enriquecimiento de sus saberes” (Decreto 2247, 1997) y junto a este, “la creación de ambientes de comunicación que, favorezcan el goce y uso del lenguaje como significación y representación de la experiencia humana, y propicien el desarrollo del pensamiento como la capacidad de expresarse libre y creativamente” (p. 17), que se relaciona con habilidades del pensamiento crítico, tales como interpretación y el análisis de la información.

En los desarrollos teóricos materializados en los documentos emitidos por el Ministerio de Educación Nacional (2017) se especifica como uno de los propósitos de los Derechos Básicos del Aprendizaje para el grado transición, que el niño “establezca relaciones e interpretaciones de imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos” para lo cual,

- a) Lea imágenes, hace preguntas, formula ideas y crea historias a propósito de lo que percibe en diferentes registros (textos escritos, pinturas, aplicaciones, páginas web, entre otros)
- b) Identifique letras que le son cotidianas y las asocia en diferentes tipos de textos (pancartas, avisos publicitarios, libros álbum, revistas, entre otros).
- c) Explore diferentes tipos de texto y reconoce su propósito (recetarios, libro álbum, cuento, diccionarios ilustrados, enciclopedias infantiles, cancioneros, entre otros).
- d) Establezca relaciones sobre lo que le leen y situaciones de su vida cotidiana u otros temas de su interés (MEN, 2017, p. 15).

Para el logro de estos Derechos Básicos de Aprendizaje (MEN, 2017) se especifica que debe darse un trabajo articulado que posibilite la creación de experiencias

enriquecedoras y de ambientes propicios. Sin embargo, el trabajo en el aula con los niños de transición según lo señala Universia (2014, en prensa) las dificultades en las habilidades para la interpretación y análisis de la información desde el desarrollo del pensamiento crítico, ya que la escuela y la sociedad entienden el ejercicio de la lectura y la escritura desde distintas visiones: los profesores confunden la escritura con la copia y ponen a los niños a hacer planas, y relacionan erróneamente la lectura con la codificación de caracteres” (párr. 4).

Es decir, se abordan estrategias que, fundamentadas en un paradigma erróneo, enseñan a leer y escribir e incluso comprender de forma inadecuada, ya que “según Rosa Julia Guzmán, experta en educación de la Universidad de la Sabana, el error recae en los colegios que siguen asumiendo que primero se lee y luego se comprende” (Universia, 2014, en prensa, párr. 5). De tal manera, que habilidades como la interpretación y el análisis de la información no son abordadas en el marco del desarrollo del pensamiento crítico y más bien, se privilegia desde muy tempranas edades, la repetición del estudiante y modelos transmisionistas que realzan el papel del maestro como poseedor del saber.

De ahí que el proceso de comprensión lectora de manera general y dentro de este, el desarrollo del pensamiento crítico, concerniente con las habilidades de interpretación y análisis de la información e incluso con la capacidad de relacionar los textos con la vida cotidiana, se aleja de su propósito de desarrollar capacidades y en su lugar se instauran formas monótonas y reiterativas de abordar la lectura, la escritura y las capacidades que los niños podrían tener para el grado de transición.

Por su parte, en términos generales se entiende la comprensión lectora como un proceso que involucra en tres niveles: a) literal, b) inferencial y c) crítico); pero lastimosamente, los resultados de las pruebas aplicadas para el año 2017 en los grados tercero y quinto señalan que los estudiantes en Colombia “saben leer en el nivel literal, pero siguen mostrando dificultades para leer diferencialmente y para establecer convergencias semánticas entre distintos textos – lectura crítica e intertextual” (Rodríguez, Jurado, Luna y Castillo, 2006, p. 16), lo cual muestra una debilidad amplia del sistema, que podría ser intervenida desde los primeros años, mediante propuesta de intervención didáctica y a los cuales, no suele prestarle demasiada atención, como es el caso del grado transición, ya que se ha considerado que los procesos de pensamiento crítico que conduzcan a una comprensión lectora eficaz, se comienzan haciendo énfasis en el nivel literal o textual, para luego pasar a los demás niveles.

Al respecto, asuntos descritos en los Derechos Básicos del Aprendizaje para el grado transición donde se afirma que el niño logre “establecer relaciones e interpretar imágenes, letras, objetos, personajes que encuentra en distintos tipos de textos” (MEN, 2017, p. 15) como principio para el desarrollo de habilidades de análisis e interpretación y que están ligadas con establecer relaciones sobre lo que lee y situaciones de la vida cotidiana, en ocasiones no es el punto de partida para su desarrollo sino más bien, el ofrecimiento de la respuesta concreta ante una pregunta o la subvaloración de la expresión del niño.

Dado este panorama y desde la indagación que presenta Duque y Vera (2010) en relación con la comprensión inferencial de textos por parte de niños de transición, concluye que en general se ha privilegiado un modelo del estudiante como imitador, en el cual, “se

asume la lectura como decodificación y la relación del docente con el niño es unidireccional; por lo que el tipo de comprensión que interesaría aquí principalmente sería la literal” (p. 22). Es decir, a pesar de los planteamientos normativos y las orientaciones que buscan un proceso más interactivo o transaccional en la lectura y por ende en la comprensión lectora, se mantienen vigentes prácticas que acentúan el carácter receptor del estudiante, su rol pasivo y además, el énfasis en un nivel exacto del texto, que en pocas ocasiones posibilita transitar hacia un pensamiento crítico que implica el análisis y la interpretación.

1.1 Formulación del problema

En la institución Educativa Anzá (Antioquia, Colombia) localizada en el occidente del departamento, desde el análisis y trabajo con el grado transición en específico, se busca potenciar las distintas dimensiones del desarrollo en los niños, además de cumplir con las orientaciones del Ministerio de Educación Nacional (1998) en lo referente con los Lineamientos Curriculares y los Derechos Básicos del Aprendizaje (MEN, 2017). Esto se hace desde la propuesta de actividades en las que los estudiantes deben inferir, analizar u organizar ideas acorde con su proceso, mediante la exposición de libros, imágenes, lectura en voz alta de cuentos, juegos de preguntas y otras; sin embargo, en ocasiones no se tiene claridad en la respuesta ofrecida por los niños, ya que están limitadas a un nivel literal, en el cual, las respuestas deben haber sido dadas en la lectura o están presentes en el texto, de lo contrario no la saben dar.

Al respecto cabe señalar que según el informe del Ministerio de Educación Nacional (2018) para el caso concreto de la prueba de lenguaje en los grados tercero y quinto se presentaron niveles de desempeño mínimos, que indican que los estudiantes logran

identificar información explícita de los textos, reconocer algunas veces la intención comunicativa o la estructura de textos sencillos; pero habilidades para el análisis e interpretación de los escritos no son aplicadas por los estudiantes, más aún no se alcanza una comprensión global del texto ni tampoco distinguir las ideas principales de las secundarias en términos de los propósitos comunicativos establecidos.

A pesar de no poder medirse los niveles que puntúan el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico, materializado en interpretación y análisis, sí se puede deducir específicamente en de los resultados de la prueba Saber, antes descritos, que los estudiantes al llegar a los grados donde se presentan estas pruebas han tenido un proceso de lectura, escritura y comprensión de los textos, que se ha enfocado de manera privilegiada en los aspectos literales de los mismos, además de falencias en los niveles crítico interpretativo y crítico argumentativo de ambos grados.

De otro lado, considerando las estrategias desplegadas en el aula en relación con las habilidades para la interpretación y el análisis de la información se encontró que se usa principalmente el recuento de la historia, es decir, contar con sus propias palabras aquello que entendió, pero este ejercicio por sí mismo enriquecedor se ve truncado porque se valida cualquier respuesta del niño y por tanto, así no se tenga una clara referenciación al texto imagen o tema tratado en la lectura, se le valora positivamente lo que diga. Además de esto, las preguntas formuladas sobre un texto leído o mostrado son de tipo literal como la descripción de los personajes, las acciones que realizaron o a lo sumo, la enseñanza que dejan, pero sin una vinculación directa con el contexto, más bien, alejado de éste y de las situaciones cotidianas que les acontecen a los niños. Práctica que está en contravía de lo formulado por el MEN (2017) en los Derechos Básicos del Aprendizaje.

Complementando este acercamiento a la problemática se hallaron otros factores que no contribuyeron en el desarrollo de habilidades de análisis e interpretación de la información desde el pensamiento crítico en los niños de transición, tales como pautas de crianza en el hogar que privilegian la televisión, el uso de aparatos electrónicos y otros dispositivos (Tablet, computadores) para los niños y con la única finalidad de entretenerlos, más no de brindarles herramientas para un aprendizaje en algunas de las dimensiones del desarrollo. Este hecho, aunado a la carencia de material en la institución educativa y en las casas como libros, cuentos en diversos formatos y espacios para la conversación termina por afectar el desarrollo de las habilidades, restringiéndose el trabajo a la jornada escolar y sin un eco profundo en los hogares.

Otro de los factores fue la baja formación académica de los padres que limita el acceso a libros, espacios culturales y el mismo rol de acompañamiento necesario en esta época, pues como lo afirma el MEN (2014) “para que se dé el encuentro entre un libro — con o sin páginas— y un niño o una niña, es indispensable la mediación adulta que hace que esos libros se actualicen y cobren sentido en la voz de quien los abre y los hace vivir” (p. 22) lo cual es una tarea impostergable en el hogar y que en el caso de los niños de transición de la I.E Anzá no se esté dando.

Finalmente, otro de los factores que limita el desarrollo de estrategias de pensamiento crítico que privilegien las habilidades de interpretación y análisis de la información se halla en el imaginario del docente y sus representaciones mentales, pues se concibe que la lectura se trata de decodificación y la comprensión de una devolución literal de lo tratado, dando con ello, preeminencia a un trabajo pedagógico que acentúa la recolección exacta de las palabras o expresiones usadas en el texto, así como, delegando en

los demás grados la comprensión, pues se considera que todavía no cuentan con las habilidades necesarias para hacerlo.

Teniendo en cuenta lo anterior, se hace necesario analizar el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico (interpretación y análisis) a partir de la implementación de propuesta de intervención didáctica que sirva como herramienta para movilizarlo desde la primera infancia que permita a los estudiantes favorecer el rigor intelectual y un aprendizaje autónomo para un mundo cambiante, diverso y complejo, ayudando a los estudiantes para comprender con mayor profundidad la creciente información disponible en la sociedad, analizar, descubrir su sentido, evaluar su precisión, pertinencia o validez y elaborar juicios basados en criterios a partir de la lectura de los textos y contextos.

Se formula como pregunta de investigación la siguiente: ¿Cómo es el desarrollo de las habilidades de interpretación y análisis de la información desde el pensamiento crítico, mediante la implementación de propuesta de intervención didáctica basada en la lectura en voz alta con los niños de transición de la Institución Educativa Anzá?

1.2 Antecedentes

Para dar inicio a este trabajo investigativo, se hizo un rastreo sobre investigaciones en los últimos 17 años (2002- 2019) que estuvieran relacionadas con el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico que cubre las edades entre 5 y 8 años, así como estudiantes de básica primaria. Se excluyen de la búsqueda aquellos que versaban sobre otros grados escolares (secundaria y universidad). Se emplearon como descriptores de la búsqueda: Análisis e interpretación de la información en transición, desarrollo del pensamiento crítico en los primeros años, pensamiento crítico y transición, esta se hizo

acudiendo a bases de datos (Scielo, Redalyc, Google académico, repositorios de universidades entre otras) y se organizaron desde el ámbito internacional y nacional.

1.2.1 Investigaciones internacionales

En el plano internacional se destaca el trabajo de Amestoy (2002) quien propone en su artículo una aproximación a un modelo integrado de investigación y desarrollo aplicable en la construcción y evaluación de proyectos para la enseñanza y aprendizaje de las habilidades de pensamiento, destacando el rol que cumple el docente cuando es entrenado y logra poner en práctica en sus clases la promoción y transferencia de principios del pensamiento, relacionados con las habilidades críticas e inferenciales.

En relación con la investigación, este trabajo aportó elementos importantes, ya que a pesar de estar fundamentada en el empleo de pruebas de pre-lectura, que no fue la línea de trabajo de este proyecto, se reconoció la importancia del análisis de las variables que tienen que ver con el éxito del aprendizaje de la lecto-escritura, como lo fue demostrar a través de los productos que leer no es solo procesar información grafémica y fonética, sino también información sintáctica y semántica. El proceso de la investigación mostró cómo las habilidades cognitivas, específicamente, presentaron un peso y un desarrollo al inicio de la escolaridad, su progreso dependió de las prácticas llevadas a cabo dentro y fuera del aula de clases. Los investigadores concluyeron que la evaluación de la lectura debe tener en cuenta componentes del modelo psicolingüístico-cognitivo, el cual considera el aprendizaje del lenguaje como un proceso de construcción sociocultural que se realiza a partir de un conjunto de experiencias lingüísticas, metalingüísticas, comunicativas y del conocimiento del mundo.

En relación a ello, los resultados obtenidos señalan que la lectura puede concebirse como la materia instrumental básica que posibilita los demás aprendizajes; por lo tanto, ésta se convierte en la actividad esencial para la adquisición de conocimientos. De esta forma, siendo la lectura la base para la enseñanza general, se debe buscar en todo sentido, en las diferentes instituciones promotoras del conocimiento, formar buenos lectores.

Por otro lado, la investigación realizada por Pascual y Goikoetxea (2003) se articuló con la presente investigación ya que, se relaciona con la implementación de propuesta de intervención didáctica asociadas a la comprensión lectora. Partiendo del señalamiento que los estudiantes en edades escolares presentan dificultades para comprender y bajo el argumento que la comprensión lectora es una destreza clave en el aprendizaje y una habilidad que puede ser potenciada desde los primeros años, se resalta el aspecto novedoso de entrelazar las habilidades de pensamiento crítico (análisis e interpretación de la información) mediante propuestas de intervención didáctica.

Gómez y Salamanca (2008) abordaron el desarrollo del pensamiento crítico como estrategia para facilitar las habilidades sociales en estudiantes de 5 y 6 años en un colegio de Cundinamarca, destacando que en el grado transición, el niño y la niña están formando las bases que utilizarán en el futuro, pues mediante este tipo de pensamiento y de manera concreta, en esta etapa del desarrollo, se adquieren las destrezas necesarias para comprender e interactuar con el mundo que le rodea. La investigación demostró un cambio significativo en las habilidades sociales como resultado de la aplicación de la estrategia que tenían como fundamento el pensamiento crítico. De este antecedente se retomaron los aspectos teóricos que fundamentan la noción de pensamiento crítico, así como el vínculo de

este con las actividades que se realizaron con los estudiantes para los encuentros y la realización de preguntas que tuvieran relación con el nivel literal, inferencial y crítico.

Se abordó la investigación de Fuentes (2009) que evaluó habilidades con estudiantes de educación básica aportando información sobre la importancia de las actividades al principio, en medio y al final del texto; conectar información de distintas partes del texto con conocimientos previos del lector; conectar información de distintas partes del texto para dar con la idea principal; aspectos que exigen ir más allá del texto, razonar (seleccionar, categorizar, priorizar y aplicar) y activar conocimientos previos, dichas destrezas, a pesar de estar pensadas para una prueba evaluativa, se relacionan estrechamente con esta investigación.

Los aportes conceptuales de los estudios precedentes permiten justificar el porqué de la presente investigación y sustentar sus objetivos y la realización de la propuesta de intervención didáctica. Entre estos se pueden encontrar la definición de comprensión como acto consciente en el que cada persona de manera particular y única da sentido a un texto y lo incorpora en su sistema cognitivo, requiriendo la intervención de sistemas atencionales y de memoria, de percepción, procesos de codificación y de operaciones inferenciales. Igualmente, el considerar la comprensión lectora como factor clave en el éxito académico y en la adquisición de conocimientos en diversos contextos en los que se desenvuelve el ser humano; así mismo, el enumerar algunos factores que influyen en las dificultades de comprensión lectora como las deficiencias en la codificación, la pobreza de vocabulario, los problemas de memoria y el escaso interés en la lectura por parte de los estudiantes.

1.2.2 Investigaciones nacionales

En el orden nacional, Duque y Vera (2010) realizan un trabajo exploratorio para abordar las inferencias de niños de transición en la ciudad de Ibagué, empleando el texto narrativo “Niña bonita” de Ana María Machado. La propuesta de intervención didáctica implementada consistió en la exposición oral del cuento por parte de las docentes a los seis grupos del grado transición en tres ocasiones durante la semana, con una duración entre 30 y 45 minutos, posteriormente se diligenció un cuestionario con 11 preguntas que fueron grabadas y analizadas en el programa Atlas.ti mediante el análisis de contenido, acorde con las categorías planteadas en la investigación. Encontraron que los estudiantes realizan inferencias de tipo referencial, seguida por la instrumental, la predictiva y la de reacción emocional, siendo débil la inferencia temática y la de antecedente causal. Se concluye que la muestra de 96 estudiantes tuvo debilidad en general en la comprensión inferencial

A continuación, Gil y Flórez (2011) se aproximaron al desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de 3 a 6 años, encontrando que las “habilidades de pensamiento inferencial y las de comprensión de lectura presentan diferencias en distintas edades y en diferentes niveles socioeconómicos, con mejores desempeños en las inferencias complementarias y en la habilidad de relacionar el texto con el contexto” (p. 102). Se rescató de manera puntual, una de las conclusiones que se vincula con los propósitos del estudio, pues se afirmó que “Una buena habilidad para realizar inferencias, explicado por el desarrollo, se debe complementar con intervenciones pedagógicas que ayuden al niño a utilizarla en una actividad de lectura” (p. 121).

Cardona y Acevedo (2015) caracterizan la capacidad inferencial de los estudiantes del grado transición estableciendo diferenciaciones en cuanto a edad, sexo y grupo. No

obstante, tras la aplicación de la Prueba PLON R (desarrollo del lenguaje) se logró determinar que entre el grupo control y el grupo caso no hubo diferencias estadísticamente significativas en los niveles de inferencias entre ambos, desde estas variables, aunque si tienen similitud en las capacidades para la realización de inferencias.

Así mismo, un punto importante en cuanto a los estudios previos, lo fijan Hurtado y Chaverra (2013) cuando afirman que “el abandono de la enseñanza de la argumentación en la infancia va en detrimento de la consolidación de la democracia en nuestro país y el desarrollo de un pensamiento crítico” (p. 17). Aspecto que resalta cierto énfasis que ha prevalecido en la enseñanza de la lectura y la comprensión lectora, desde sus niveles, esperando que se obtenga la decodificación y asociación grafofónica en los primeros grados y después, la asociación y comprensión, tratándolos como dos procesos separados y desconociendo una tradición en el campo del lenguaje que habla de procesos interrelacionados desde la semiótica comunicativa.

En línea con lo anterior, Gallego (2017) expone una relación vinculante entre inferencias y pensamiento crítico desde los primeros años, afirmando la importancia de su trabajo pedagógico en el aula, ya que “la inferencia y el desarrollo del pensamiento crítico favorecen el rigor intelectual y el aprendizaje autónomo para un mundo cambiante, diverso y complejo, permitiendo a los estudiantes comprender con mayor profundidad la creciente información disponible en la sociedad” (p. 91). Es decir, brinda las habilidades necesarias para analizar y descubrir el sentido no solo de los textos a los cuales se aproxima, sino a sus propias vivencias, preparándolo para la vida e incluso para la toma de decisiones con base en juicios pertinentes.

Por su parte, Taborda (2018) realizó un estudio en la I.E María Auxiliadora de Ciudad Bolívar, Antioquia que buscaba mostrar la capacidad de los niños del grado transición para argumentar, además de analizar de qué manera la lectura de diversos textos activaba la competencia comunicativa oral. Se trabajó desde una estrategia de pregunta y problematización de los textos. Concluyendo que las mediaciones didácticas empleadas influyeron de manera positiva en el desarrollo de la competencia argumentativa, igualmente que, los niños argumentan desde sus conocimientos previos, vivencias y experiencias con personas cercanas. Añadido a lo anterior, puntualizó que “enseñar a argumentar en la infancia promueve la formación de ciudadanos críticos, capaces de defender sus ideas y descifrar cuando quieren manipularlos; este proceso debe ser potenciado en los momentos en el que el pensamiento crítico y reflexivo aparece” (p. 86).

Entre los hallazgos encontrados en la investigación estuvieron: Se recalca la importancia del trabajo pedagógico para el desarrollo de un pensamiento crítico (Hurtado y Chaverra, 2013) que tomé como base las habilidades que éste contiene, dentro de las cuales figuran el análisis e interpretación de la información. Se destaca que todavía persisten niveles bajos de comprensión lectora con los estudiantes y que estos comienzan desde los primeros años de escolaridad, formulando ante ello, estrategias que buscaron la promoción de la lectura y el desarrollo de habilidades que se relacionan con el pensamiento crítico (Duque y Vera, 2010; Gil y Flores, 2011; Cardona y Acevedo, 2015). Se detecta un esfuerzo por afianzar dichas habilidades en relación con la comprensión lectora que inician con grados de primaria, pero se deja de lado el diseño e intervención con niños menores entre los 5 y 6 años. Lo cual, permite establecer la necesidad de estudio que profundice la identificación del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico, a partir de la

implementación de una propuesta de intervención didáctica en los niños de pre- escolar de la Institución Educativa Anzá (Antioquia).

2. Justificación

Se habla del desarrollo del pensamiento crítico como uno de los objetivos que la educación busca alcanzar en cada uno de los estudiantes (Ley 115 de 1994) y esta se vincula con el trabajo pedagógico que se debe realizar para lograrlo. Precisamente, De Bono (1997) citado por Ruíz (2012) afirma que “para desarrollar el pensamiento, el alumno debe aprender a pensar” (p. 5), lo cual significa que pensar es una actividad compleja y se hace más difícil cuando se carece del hábito para hacerla, sobre todo cuando el estudiante está acostumbrado a que su docente le dirija la información para escribirla y almacenarla.

Anclado en una visión que valora por encima de otras formas la reproducción y la transmisión; dejando de lado así el desarrollo de un pensamiento crítico, asumido como la habilidad que se debe desarrollar en el niño desde temprana edad, según el rastreo realizado varias investigaciones concuerdan sobre el hallazgo del bajo rendimiento académico en estudiantes de los grados universitarios, debido a la falta de la habilidad crítica en el momento de solucionar problemas (Alquichire y Arrieta, 2017) y que podría ser intervenido desde los primeros años de escolaridad.

De ahí que los estudios muestren la necesidad de iniciar el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico desde tempranas edades, ya que los niños a muy corta edad poseen destrezas cognitivas que los hacen sensibles a los objetos Spelke (1991) citado por Tamayo, Zona y Loaiza (2015) además de capacidades relacionadas con el pensamiento científico (Puche, 2000) que terminan por facilitar el desempeño posterior en el ámbito

educativo y desarrollando así habilidades para la percepción, la inferencia y su misma transformación.

Partiendo de esta necesidad y a la vez, analizando la posibilidad de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, durante los últimos 6 años aproximadamente se ha venido analizando en la Institución Educativa Anzá las razones por las cuales cada periodo y año lectivo incrementa el número de estudiantes ubicados en un nivel de bajo desempeño, no solo en las pruebas internas sino en las externas. De acuerdo con lo anterior, en las reuniones de equipo de calidad de la institución se ha llegado a la conclusión que los estudiantes poseen debilidades en las habilidades del pensamiento crítico (análisis e interpretación de la información) puesto que se les dificulta leer reflexivamente, analizar, interpretar, inferir y transversalizar todos sus conocimientos en el momento de solucionar problemas, esto se hace evidente en dichos informes.

Al respecto se puede decir que es la escuela la encargada de brindar los ambientes, herramientas y las experiencias necesarias para que el estudiante desarrolle potencialmente su proceso de aprendizaje, en otras palabras, se trata de estimular la inteligencia con diversas actividades que motiven al alumno a reflexionar, analizar e interpretar los contenidos que está aprendiendo. En este sentido se buscó, con esta investigación, identificar el desarrollo de las habilidades de interpretación y análisis de la información desde el pensamiento crítico, mediante la implementación de una propuesta de intervención didáctica con los niños de transición de la Institución Educativa Anzá (Antioquia).

Al mismo tiempo se pretende analizar la manera de cómo tales niños analizan e interpretan la información para de esta forma poder estimular, potenciar y movilizar

adecuadamente tales habilidades del pensamiento crítico que posiblemente se verán reflejadas en los grados posteriores; que los alumnos logren aprender a aprender, a crear y lo más importante a ser reflexivos y que piensen de manera crítica. En efecto, se espera que la enseñanza se centre en “el pensamiento, en donde impere la reflexión y el dinamismo, que los estudiantes aprendan reflexionando sobre lo que están aprendiendo y con lo que aprenden” Perquin (2000) citado por Ruíz (2012, p. 3).

3. Objetivos

3.1. General

Identificar el desarrollo de las habilidades de interpretación y análisis de la información desde el pensamiento crítico, mediante la implementación de una propuesta de intervención didáctica basada en la lectura en voz alta con los niños y niñas de transición de la Institución Educativa Anzá (Antioquia).

3.2 Específicos

Caracterizar el desarrollo de las habilidades de interpretación y análisis de la información desde el pensamiento crítico en los niños y niñas de transición de la Institución Educativa Anzá.

Describir la relación que se establece entre las habilidades de interpretación y análisis de la información desde el pensamiento crítico con los niños y niñas de transición de la Institución Educativa Anzá (Antioquia).

Aplicar una propuesta de intervención didáctica basada en la lectura en voz alta para la movilización de las habilidades de interpretación y análisis de la información desde el pensamiento crítico con los niños y niñas de transición de la I.E Anzá. (Antioquia).

4. Referente conceptual

4.1. Marco contextual

La Institución Educativa Anzá, ubicada en el occidente antioqueño; es una institución pública que ofrece los niveles de pre-escolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica agropecuaria; su misión es educar niños, jóvenes y adultos a través del emprendimiento, formación integral basada en principios y valores, capaces de aceptar al otro con sus características individuales, competentes en un mundo cada vez más globalizado que le permita aportar a su entorno (Proyecto Educativo Institucional, PEI, 2018, p. 1).

El diagnóstico presentado en el plan de área de Pre-escolar de la institución presentado en el año 2018 menciona que las edades de los niños del nivel de transición oscilan entre los 4 a 5 años de edad; en su mayoría; muchos han tenido un proceso académico inicial ofrecido en los diferentes centros de desarrollo infantil del municipio.

También expresa que las familias de los estudiantes de este nivel en su mayoría pertenecen a un nivel socio- económico 1 y 2 , sus padres presentan un nivel académico bajo, los niños pertenecen a familia monoparentales (madres solteras) y en su mayoría viven con el núcleo familiar maternal, tienen pocas oportunidades de trabajo, a pesar de la poca formación académica que poseen se evidencia el deseo que sus hijos reciban una buena formación, sin embargo este interés va disminuyendo a medida que los estudiantes van avanzando en edad; los estudiantes fácilmente desertan del colegio sin tener en cuenta las consecuencias que esto traerá a para su vida futura.

Se observa en el comportamiento de los niños al llegar a la institución que poseen poca tolerancia entre ellos, se les dificulta compartir con los demás y son impulsivos; concluyo que carecen de capacidad para analizar las posibles alternativas de solución a sus dificultades; por esta razón es necesario fortalecer su pensamiento divergente que les ayude a encontrar diferentes alternativas para la solución a las situaciones que se les presenta.

4.2 Marco conceptual

4.2.1 Habilidades del pensamiento.

Uno de los conceptos centrales de la investigación se refirió a las habilidades del pensamiento, asumidas de distintas formas; para Ortiz (2010) se trata de capacidades relacionadas con la cognición, tales como “conocer, reconocer, organizar y utilizar el conocimiento” (p. 1); para Araya (2014) son destrezas de la persona, orientadas hacia la comprensión y la mejora de la capacidad para razonar y atender en la resolución de un problema, por su parte, Velásquez, Remolina y Calle (2013) las definen en los siguientes términos:

Son las capacidades y disposiciones para el desarrollo de procesos mentales, que contribuyen a la resolución de problemas de la cotidianidad. Las habilidades de pensamiento están directamente relacionadas con la cognición entendida como la facultad de procesar información, a partir de la percepción, el conocimiento adquirido y características subjetivas que permiten valorar la información (p. 25).

De las anteriores aproximaciones cabe destacar que las habilidades del pensamiento son destrezas relacionadas de manera especial con la cognición, con el procesamiento de la información,

Se refiere a conocer, recoger, organizar y utilizar el conocimiento, y se relaciona con procesos como la percepción, memoria, aprendizaje entre otros aspectos, lo que implica que todas las actividades derivadas del pensamiento tienen componentes cognitivos (Velásquez, Remolina y Calle, 2013, p. 25)

De tal manera, que son las capacidades para el desarrollo de procesos mentales que logran resolver problemas en la cotidianidad y establecer nexos entre la realidad, la experiencia y las facultades mentales para percibir y actuar de manera pertinente.

Ampliando la noción que subyace a las habilidades del pensamiento, se concibe el pensar como una de las actividades intelectuales que diferencian al hombre del resto de los seres vivos; por ejemplo, los animales no tienen la facultad de razonar porque no están capacitados para la construcción de pensamientos.

El pensamiento es el resultado de un conjunto de operaciones como la observación, la clasificación, razonamiento y todas las personas están facultadas para realizarlas. Según lo describe Valenzuela y Nieto (2008) “pensar críticamente requiere de un conjunto de habilidades y disposiciones, o sea las habilidades vienen siendo el componente cognitivo y la disposición es el componente motivacional”(p, 2), es decir, las habilidades por sí solas no son suficientes para que la persona piense críticamente; es necesario que se tenga la disposición necesaria para llevarlas a cabo; ocurre de igual manera si una persona solo tiene la motivación y carece de las habilidades no se dará por ningún motivo el pensamiento crítico.

Es importante resaltar la importancia que tiene la implementación de prácticas que ayuden a estimular el pensamiento las cuales deben iniciar desde los primeros años de escolaridad con el propósito de que los niños tengan bases que formen individuos

pensantes, independientes y capaces de llevar a cabo sus actividades cotidianas. En efecto, como uno de los fines de la educación se formula

El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país (Ley 115, 1994, art. 5).

Existe una fundamentación teórica que apoya el modelo para desarrollar el pensamiento y sus aplicaciones, que descansa en teorías acerca del funcionamiento de la mente, la estimulación del intelecto y los fenómenos cognitivos que acompañan el proceso mental. Dichas teorías provienen de la psicología y de la ciencia cognitiva (Gadner, 1985, Glass y Holyoak. 1986, Jones e Idol, 1990), de los modelos actuales que explican la inteligencia humana Sternberg, 1985 y 1987, Gardner, 1983, Goleman, 1986) y del paradigma de procesos (Sánchez, 1985 y 1982) Citados por (Amestoy, 2002, p. 132).

En cuanto a la psicología cognitiva, describe la cognición como el estudio de los procesos mentales y el objetivo de ésta es comprender de qué manera se desarrollan, tratando de explicar lo que sucede en el mundo interior del ser humano, según algunas investigaciones de Vigotsky y Piaget parten del supuesto de que el conocimiento del ser niño es un proceso constante de construcción.

En relación con el pensamiento crítico es una de las habilidades que permite a la persona reflexionar y analizar sobre una situación de manera clara y objetiva y le permite al mismo tiempo hacerse una idea u opinión de ésta; dicho pensamiento no se desarrolla de manera automática; es necesario superar algunas características innatas, una de ellas es el

egocentrismo, de no ser así se le dificultará al individuo aceptar los aportes y las opiniones de los demás; llevándolo al sociocentrismo. Por otra parte, la capacidad de pensar críticamente tiene grandes ventajas entre estas está la resolución de problemas con agilidad, interpretar información con efectividad y entender la conexión de ideas de manera lógica.

Según investigaciones basadas en las ideas de Amestoy (2002) la inteligencia tiene que ver necesariamente con las habilidades del pensamiento, esta posee dos componentes: el hereditario y el experimental, el primero es constante y no cambia, pero el experimental se va obteniendo y va fortaleciéndose a medida que va transcurriendo el tiempo donde interviene necesariamente el medio en el que se desenvuelve la persona, es decir de acuerdo a las experiencias obtenidas durante el proceso de aprendizaje.

El pensamiento es una habilidad que se debe desarrollar desde el mismo momento que nace el ser humano, ya que desde su inicio este entra en contacto con el ambiente y es el que va determinando muchas de las características en cada persona; estos aspectos son: la familia, la escuela y la sociedad.

Por otro lado, la teoría del desarrollo intelectual según Piaget citado por Pulaski (2008) “se centra en la percepción, la adaptación y la manipulación del entorno que lo rodea, es conocida principalmente como una teoría de las etapas de desarrollo”, el ser desde el mismo momento en que nace inicia un proceso de cambio tanto físico como psicológico y por ende su pensamiento también evoluciona; por esta razón el niño se debe ir preparando desde pequeño para que adquiriera el desarrollo de las habilidades cognitivas y es la escuela la directamente responsable de esta misión, es decir, el docente es quien debe brindar al

niño diversas estrategias y ambientes armónicos que le permitan cultivar y desarrollar las habilidades del pensamiento.

El pensamiento es una actividad mental que se relaciona con varias habilidades que pone en juego a los niños para entender las situaciones que se le presentan en la vida cotidiana, es decir que al enfrentarse a estas ponen a prueba todas sus capacidades socio afectivas, cognitivas y comunicativas desarrollando al mismo tiempo las habilidades básicas del pensamiento que son la base para la construcción del conocimiento.

En cuanto a esto se hace necesario mejorar dichas habilidades en los estudiantes en el aula de clase, esto implica mejorar su lenguaje y su capacidad de expresarse la que se fomentará por medio de la lectura; una de las metas de la educación es enseñar a los alumnos a pensar de manera crítica y reflexiva, según se podía leer en párrafos anteriores, y para poder lograr esto es necesario estimular el lenguaje y realizar progresos en los procesos de razonamiento; para lograrlo el docente debe proponer actividades que potencien habilidades para adquirir información de manera individual o colectiva y que esta sea transformada en conocimientos y experiencias que le sirvan para aplicarlos a su contexto.

Cabe resaltar entonces que el aprendizaje no significa simplemente adquirir conocimientos, este implica el dominio la transformación y la utilización de ese conocimiento para resolver problemas reales (Beas, Santa Cruz, Thomsen, y Utreras, 2001 como lo citaron Valenzuela y Nieto, 2008, p. 1). Ahora bien, para poder adquirir aprendizajes efectivos el alumno debe desarrollar un pensamiento de buena calidad y para éste implica tener un pensamiento crítico, creativo y metacognitivo.

4.2.2. Pensamiento crítico y sus componentes.

Dice Ennis (2011) citado por Moreno (2017) “el pensamiento crítico es un proceso cognitivo complejo, donde predomina la razón sobre las otras dimensiones del pensamiento, está orientado hacia la acción y hace su aparición cuando se enfrenta a la solución de un problema” (p. 32). Establece dos tipos de actividades del pensamiento crítico: las disposiciones y las capacidades; las disposiciones se relacionan con el aporte de cada uno a través del pensamiento como es la apertura mental que tiene que ver con los sentimientos, el conocimiento ajeno y lo que se refiere a la capacidad cognitiva para pensar de manera crítica como es analizar y juzgar.

Moreno (2017) enuncia la existencia de quince capacidades que pueden evidenciar una persona cuando ha desarrollado el pensamiento crítico: centrarse en la pregunta; analizar los argumentos, formular las preguntas de clasificación y responderlas, juzgar la credibilidad de una fuente, observar y juzgar los informes derivados de la observación, deducir los términos y juzgar las inducciones, emitir juicios de valor, definir los términos y juzgar las definiciones, identificar los supuestos, decidir una acción a seguir e interactuar con los demás, proceder de manera ordenada de acuerdo con cada situación, ser sensible a los sentimientos, el nivel de conocimiento y grado de sofisticación de los otros, el emplear estrategias retóricas apropiadas en la discusión y la presentación oral o escrita.

Estas capacidades se relacionan con tres dimensiones básicas del pensamiento crítico según Ennis (2011): a) Dimensión lógica, que corresponde con el acto de juzgar, relacionar los significados de las palabras y los enunciados. b) Dimensión criterial que utiliza opiniones para juzgar enunciados. c) Dimensión pragmática que comprende el propósito latente entre el juicio.

La decisión de sí con la intención de construir y transformar su entorno. Cuando se integran estas dimensiones en el proceso de enseñanza de los estudiantes se fortalece el desarrollo del pensamiento de manera reflexiva y analítica que aportará a la formación de actitudes positivas en los estudiantes y que más adelante este utilizará no solo en el ambiente escolar sino también en su vida social.

Siguiendo a Rendón, Parra y Cuadros (2015), el pensamiento se define desde diferentes puntos de vista, desde el punto neuropsicológico; el pensamiento es un proceso complejo en el que intervienen diferentes zonas cerebrales; relacionadas con la organización, estructuración y reestructuración de la información, otro punto de vista es el enfoque personológico; en el que el pensamiento hace parte de la personalidad y éste tiene dos componentes: uno genético y otro social, desde la psicología de Gestalt, el pensamiento se vincula con la organización y ordenación. Otras teorías como la de la información, lo definen en relación con la clasificación en dimensiones o estructuras para manejar o planificar; desde el funcionalismo, es la operación en la que funcionan los hechos; desde la psicología cognitiva, se ha definido como la búsqueda de conclusiones al resolver problemas y dudas (Rendón, Parra y Cuadros, 2015).

En términos generales, el pensamiento crítico ha tenido un importante desarrollo teórico en los últimos años, esbozado por Huitt (1999) quien lo relaciona con la definición proporcionada por (Chance, 1986, citado por Huitt, 1999) cuando afirma que es “la habilidad de analizar hechos, generar y organizar ideas, defender sus opiniones, hacer comparaciones, hacer inferencias, evaluar argumentos y resolver problemas” (p. 2), considera que puede ser asumido como “una forma de razonar que requiere del apoyo

adecuado para sus propias creencias y la resistencia a cambiar estas, salvo que las alternativas estén bien fundamentadas” (Tama, 1989, citado por Huitt, 1999, p. 3).

El pensamiento crítico entonces es la relación de varias habilidades que le permiten al individuo organizar sus ideas de manera reflexiva para dar su propio punto de vista frente a determinada situación (Chance, 1986, citado por Huitt, 1999). Por su parte, Meyer, 1987, citado por Amestoy (2001) afirma que “pensar en un sentido amplio es la búsqueda de significados, es encontrar o elaborar significados que se asume existen; agrega que pensar es un proceso mental por medio del cual el individuo le da sentido a su experiencia” (p.135).

En este sentido la lectura se articula a las estrategias que ayudan a la movilización del desarrollo de las habilidades del pensamiento y esta aportará a la adquisición de nuevos conocimientos, los que podrá utilizar en su vida cotidiana (Amestoy, 2001, p.135).

Según Rendón (2011), “para pensar críticamente se requiere del soporte lógico y racional de nuestros pensamientos a través de un movimiento dialéctico que rete constantemente nuestra forma de pensar, por ello podemos considerar el pensamiento crítico como una actividad mental disciplinada” (p.112), continuando con la idea de Rendón, mientras más se estimule el cerebro mayor serán los logros en cuanto a la habilidad mental del individuo, ya que el trabajo constante y disciplinado potenciará las habilidades del pensamiento (p. 112).

Por su parte Carranza (2017) plantea:

La investigación se debe complementar con estudios donde se busque un ambiente de aprendizaje compatible con las individualidades del cerebro desde la educación

pre-escolar inicial hasta la educación superior. Buscando que cada alumno desarrolle las habilidades cognoscitivas que le permitan alcanzar las competencias requeridas en el mundo actual (p.81).

En concordancia con Carranza (2017), el desarrollo de habilidades del pensamiento se debe estimular desde el grado de transición con el objetivo de que el individuo adquiera todas las habilidades necesarias que le permitan lograr las competencias necesarias para desenvolverse en su entorno. Según Ossa et al. (2017) “el mismo pensamiento crítico como habilidad de nivel superior otorga a las personas herramientas de análisis, razonamiento, diferenciación, toma de decisiones, capacidad de cuestionamiento entre otras, para que adopte una postura argumentativa en su discurso y tome decisiones más asertivas” (p. 82)

Lo anterior permite el contraste con la perspectiva de Santrock (2006, p. 287), citado en Araya (2014), quien afirma que “el pensamiento implica manipular y transformar información en la memoria. Con frecuencia esto se hace para formar conceptos, razonar, pensar de manera crítica, tomar decisiones, pensar de manera creativa y resolver problemas” (p.4), de lo cual se puede deducir que el pensamiento crítico es algo que se desarrolla y se puede potenciar de manera intencional e igualmente este puede ser evaluado como lo testifican Ossa et al. (2017).

Según Ennis (1989) define el pensamiento crítico como:

Un pensamiento reflexivo y razonable que se centra en que la persona pueda decidir, creer o hacer, este pensamiento es reflexivo porque analiza resultados, situaciones del propio sujeto o de otro. Es razonable porque predomina la razón, sobre otras dimensiones del pensamiento. Cuando la persona es capaz de analizar situaciones, desea saber la razón de cada cosa y lo más importante, es capaz de dar

la mejor solución a información, argumentos, busca la verdad en las cosas y llega a conclusiones razonables con base en criterios y evidencias (p. 62).

Es oportuno entonces, seguir la idea de Marín y Barrientos (2009), en cuanto a que “El pensamiento crítico se ha configurado como un constructo muy fecundo, tanto en el campo de la educación, del desarrollo social e incluso de la organización empresarial” (p.21), razón por la cual cada vez abundan más investigaciones al respecto, admitiendo “que el pensamiento crítico es una operación de naturaleza cognitiva y, por lo tanto, se halla estrechamente emparentada con la gama más amplia de accesos al conocimiento” (Martín y Barrientos, 2009, p.21), concepto que se obliga en el marco de la investigación a hacerse más específico, ya que esta es la categoría central de dicha investigación.

Como se puede evidenciar son muchas las definiciones sobre este estudio, sin embargo, se requiere continuar ahondando en el tema para comprender su naturaleza, según (McPeck, 1981, citado por Valenzuela y Nieto, 2008) define el pensamiento crítico como “la propensión y la habilidad a comprometerse en una actividad con un reflexivo escepticismo (p,2), esta definición revela dos aspectos importantes en el pensamiento crítico como son las disposiciones y las habilidades.

En otras palabras, es difícil encontrar una definición que tenga en cuenta todos sus aspectos; sin embargo, esta permite perfilar algunas de las características más importantes: habilidades y disposiciones, juicio razonado y autocorrección. Al pensar críticamente se evalúa no sólo el resultado de los procesos de pensamiento, es decir que una decisión es buena o mala, o la resolución de un problema, sino que también implica evaluar el proceso de pensamiento; es decir el razonamiento que lleva a una reflexión con los factores que llevan a una decisión, por lo tanto el pensamiento crítico implica la evaluación o juicio

tanto del resultado del pensamiento como del proceso con el objetivo de proporcionar una retroalimentación para poder mejorarlo.

El pensamiento crítico se considera como “el proceso para juzgar de manera razonada y reflexiva”, es preciso recordar que para poder llevar a cabo este proceso se necesita de un conjunto de habilidades cognitivas tales como el análisis, la interpretación, la evaluación, la inferencia, la explicación y la argumentación; en cierto momento estas habilidades eran consideradas suficientes para poder ejercitar el pensamiento, sin embargo hoy en día se considera que la adquisición de estas no garantiza pensar críticamente, una persona puede conocer y dominar las habilidades pero no aplicarlas. Es necesario estar dispuesto y motivado para poder aplicarlas en determinada situación que se presente, esta es la opinión de algunos teóricos del tema (Ennis, 1987; 1996; Halonen, 1995; Halpern, 1998; McPeck, 1981).

Teniendo en cuenta lo señalado anteriormente es importante que el trabajo a realizar en el aula con los niños de transición siempre esté acompañado de actividades motivadoras que les permita desarrollar su pensamiento y que al mismo tiempo adquieran un aprendizaje significativo, por lo que este estudio cuenta con la implementación de una propuesta didáctica que sin la motivación se dificultaría el desarrollo de las habilidades de interpretación y análisis de la información desde el pensamiento crítico.

4.2.3- Habilidades del pensamiento crítico

Existen diferentes autores que ven las habilidades del pensamiento crítico desde diferentes posturas como se presentan en la figura 1.

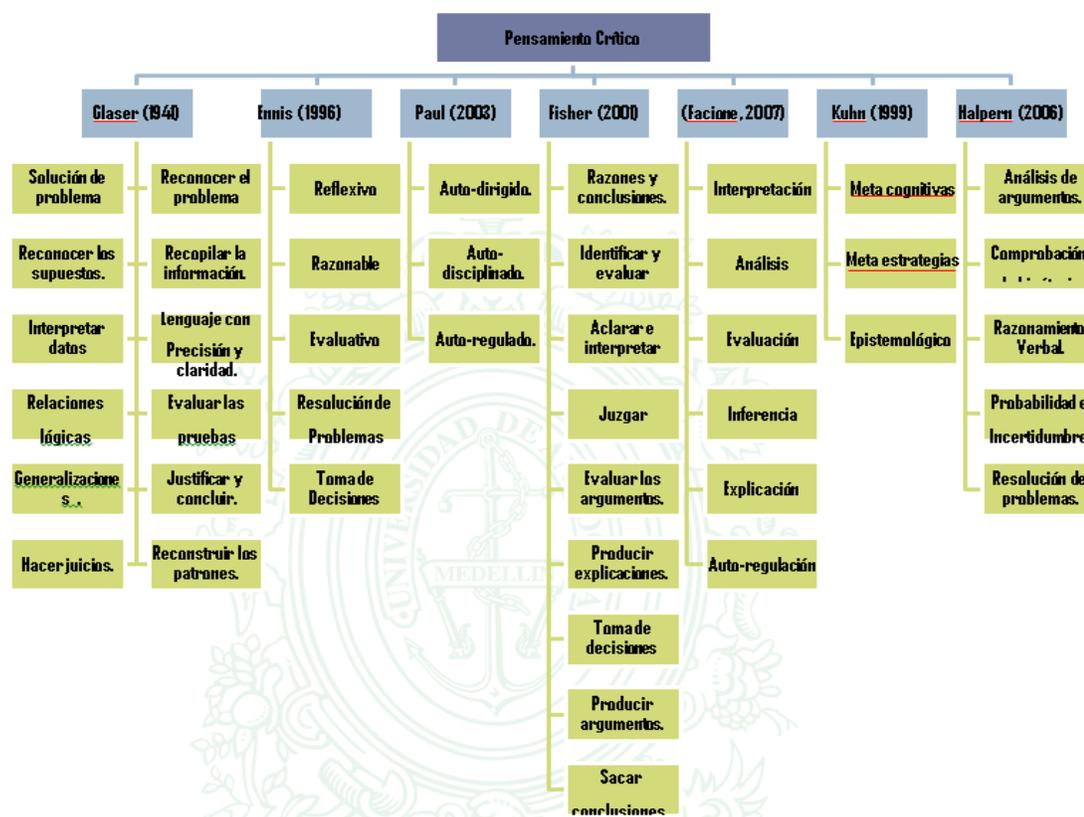


Figura 1. Pensamiento crítico desde varios autores. Fuente: Chaverra, 2011, p. 25

De acuerdo con Facione (2007) “El pensamiento crítico es el resultado del conjunto de habilidades y actitudes o hábitos que los expertos clasifican como habilidades cognitivas o disposiciones” (p. 4), esto es lo que consideran los expertos como lo esencial del pensamiento crítico: Interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. A continuación, se hace una corta descripción de cada una de ellas; resaltando las habilidades de interpretación y análisis que son las que compete esta investigación.

4.2.3.1. Interpretación.

Según Brandon (2002) la habilidad de la interpretación se entiende como “aquello a que estaba comprometiéndose al hacer una cierta afirmación, que considera como evidencia a favor o en contra de ello” (96), decir el intérprete corrobora con sus propias palabras lo entendido y además explica la idea de manera clara lo que el autor quiso decir, como lo diría Brandon (2002). Desde la perspectiva de Facione (2007) la interpretación se concibe como:

Comprender y expresar el significado de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios; esta incluye las sub habilidades de categorización, decodificación del significado y aclaración del sentido, es decir interpretar es cuando la persona está en la capacidad de reconocer un problema y lo describe imparcialmente (p. 4).

En la anterior cita se determinan unos ítems o indicadores que dan cuenta de la interpretación como habilidad, tales como la categorización, la decodificación de significados y la clarificación de los mismos. El primero de estos, se asume como la capacidad para organizar o determinar la estructura de algo. La segunda, se vincula con la capacidad para aclarar lo que significa algo, para identificar el tema e incluso otros que no han sido explícitos. La aclaración del sentido, se refiere a la identificación del propósito comunicativo que se tuvo, es la comprensión del punto de vista del autor o emisor, es el paso que surge tras organizar las ideas, aclarar los sentidos y luego dar una idea de aquello que se dijo. En la interpretación entran en juego los valores y las propias experiencias que ayudan o pueden dificultar entender lo que se manifiesta y actuar ante un determinado problema.

En términos generales podría afirmarse que la interpretación es una actividad humana que existe desde que el ser humano tuvo uso de la palabra, anteriormente se necesitaban intermediarios que facilitaran la comunicación de un pueblo a otro. La interpretación no es la traducción de las palabras, para interpretar como para traducir es necesario extraer el significado de lo que dice el orador y reformularlo para que sea explicado por el receptor.

Referente al contexto educativo, la interpretación cumple un papel primordial en todo lo relacionado con la percepción de conocimientos y el desarrollo del lenguaje, por esta razón el proceso de lectura debe iniciarse desde temprana edad ya que es una de las herramientas que permite ayudar a potenciar el desarrollo de las habilidades del pensamiento en el infante. Mediante esta se produce un acto importante que es la comunicación entre docentes, alumnos y compañeros generando construcción de aprendizajes significativos en las que los individuos podrán intercambiar conocimientos, ideas, analizar e interpretar la información.

Es importante resaltar que la capacidad de análisis y síntesis están directamente relacionadas con la habilidad de interpretación. Según Casas et al, (2005) "la interpretación se produce cuando en las producciones orales o escritas se hace explícita la implicación del emisor" citados por Murillo y Martínez (2014, p. 107).

Por su parte (Scriven y Fisher 1997, p. 21, citado por Águila, 2014, p. 65) afirma que "el pensamiento crítico es la activa interpretación y evaluación de las observaciones y de las comunicaciones, de la información y la comunicación".

4.2.3.2. Análisis.

Esta habilidad se define como “identificar las relaciones de inferencia reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar la creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones” (Facione, 2007, p. 5), siguiendo a Facione, detectar las ideas para poder argumentar.

4.2.3.4. Evaluación

Facione (2007) dice es la “valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona” (5), dicho en otras palabras, es juzgar si lo argumentado está basado en hipótesis verdaderas.

4.2.3.5. Inferencia

“Capacidad para identificar los mensajes implícitos en el discurso o en un evento (McNamara, 2004, citado por Gil Chaves & Flóres, 2011 p. 106), esta parte del conocimiento previo que se tenga sobre determinado tema o situación, puede tener diferentes grados de complejidad dependientes del desarrollo cognitivo de la persona.

4.2.3.6. Explicación

(...) “consiste en producir razones o argumentos de manera ordenada y establecer relaciones para modificar el conocimiento, a partir de hacer comprensible un fenómeno, un resultado o un comportamiento, implica comprender el porqué de los hechos, situaciones o fenómenos para comprenderlos” (Jorba, Gómez y Prat, 2000, citados por (Murillo & Martínez, 2014, p. 108).

4.2.3.7. Autorregulación

Facione (2007), “es el monitoreo auto consciente de las actividades cognitivas y de los resultados obtenidos; aplicando particularmente habilidades de análisis y de evaluación a los juicios inferenciales propios, con la idea de cuestionar, confirmar, validar o corregir el razonamiento o resultados propios” (p. 6), siguiendo a Facione es la manera propia de auto corregirse.

Según el informe Delphi definió el pensamiento crítico como “el juicio autorregulado y con propósito que da como resultado interpretación, análisis, evaluación e inferencia; como también la explicación de las consideraciones de evidencias, conceptuales, metodológicas, criteriológicas o contextuales en las cuales se basa ese juicio” (Águila, 2014, p. 70).

Según Águila (2014, p. 70) menciona en consenso del panel de expertos sobre la interpretación y análisis:

La interpretación es comprender y expresar el significado o la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias o criterios

El análisis consiste en identificar las relaciones de inferencias reales y supuestas entre enunciados, preguntas, conceptos, descripciones u otras formas de representación que tienen el propósito de expresar creencia, juicio, experiencias, razones, información u opiniones.

Examinar las ideas, detectar y analizar argumentos como sub- habilidades del análisis.

Tabla 1. Destrezas y subdestrezas del pensamiento crítico. Proyecto Delphi

DESTREZAS	SUBDESTREZAS
Interpretación	Categorización Decodificación de Significados Clarificación de significados
Análisis	Examinar ideas Identificar argumentos Analizar argumentos
Evaluación	Valorar enunciados Valorar argumentos
Inferencia	Cuestionar las evidencias Proponer alternativas Sacar conclusiones
Explicación	Enunciar resultados Justificar procedimientos Presentar argumento
Autorregulación	Auto examinarse Auto corregirse

Fuente: Águila, 2014, p. 70

La investigación retoma el proyecto Delphi y los aportes que puede tener en este proyecto, este es un método que permite estructurar un proceso comunicativo de diversos expertos con el fin de aportar ideas en torno a un problema de investigación. Este método hace sus aportaciones en la investigación actual en educación. En relación con los objetivos de este método, permiten evaluar, identificar, predecir, definir, dimensionar, establecer líneas de trabajo, explorar, desarrollar y comprender; este método es útil para orientar investigaciones que incluyan el desarrollo de este método en sus diseños.

4.3. Procesos de comprensión lectora

En el momento que se decide fortalecer el pensamiento crítico en los estudiantes se debe tener conocimiento de muchos aspectos que permita adquirir herramientas que ayuden a movilizar dicha habilidad en los estudiantes, por esta razón se hace mención a los niveles del pensamiento crítico.

Para el desarrollo de la habilidad de la interpretación es necesario fortalecer en los aprendices el nivel literal en la comprensión lectora que permite que estos identifiquen información que se encuentra de manera explícita en el texto, por ejemplo:

- Hallar la idea principal.
- Reconocer datos, detalles y hechos.
- Caracterizar, comprender la secuencia de los acontecimientos.

Desde la perspectiva del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES, 2017) y Hernández (2016) el nivel literal o explícito se concreta en los siguientes descriptores, que dan cuenta de su adquisición, tales como: a) seleccionan ideas y datos relevantes, b) identifican el propósito, los temas y el mensaje principal, c) identifican la voz que habla y la caracteriza de acuerdo con su participación y distancia con los hechos narrados, d) relacionan información de partes del texto, para hacer conclusiones o deducir información, e) identifican la función de una palabra o expresión dentro del contenido de un párrafo, f) aplican categorías o conceptos para describir la estructura del texto y caracterizar personajes, g) identifican las causas o consecuencias de un fenómeno o situación problema, usando la información presentada en el texto. A su vez, desde Sadker y Sadker, 2014 citados por la OEA, 2015 concreta en preguntas que dan cuenta de su dominio (tabla 2).

Tabla 2.

Nivel literal en la comprensión lectora		
¿De qué trata el texto?	¿De qué trata la historia?	¿Cuáles son los hechos más importantes?
¿Qué ocurrió? ¿A quiénes? Escriba la secuencia de...	¿Quién lo dijo? ¿Por qué? ¿Para qué?	¿Dónde ocurrió? ¿Cómo? ¿Cuándo?
¿De qué trata el texto?	¿Qué se dijo respecto a?...?	¿Cuál fue el desenlace?

¿Qué ocurrió? ¿A quiénes? ¿De qué trata la historia? ¿Cuáles son los hechos más importantes?

Fuente: Sadker y Sadker (2014, como se cita en OEA, 2015)

En este nivel literal o explícito se enfocan las ideas o información que se encuentra explícitamente en el texto. Se reconocen ideas, información, hechos, se da reconocimiento de ideas, detalles, secuencias, características, causa efecto, por ejemplo, la reconstrucción del texto con sus propias palabras a través de un recuento espontáneo.

Muestra organizaciones de ideas. Se analiza, sintetiza y se elaboran esquemas de información, por ejemplo, clasificar ideas de manera oral dando un orden coherente, traducir expresiones del texto con sus propias palabras.

4.3.1. Interpretación y Análisis en la Comprensión Lectora

La lectura utilizada a nivel de transición debe realizarse utilizando diferentes niveles de interpretación; en la primera infancia el docente debe ejercitar con los niños distintos niveles de lectura a partir del ofrecimiento de la variedad textual. Según lo describe Denia (2000, citado por Aguilar, 2014) el nivel inferencial es el momento en la que el lector, elabora suposiciones a partir de los datos que extrae del texto, en este nivel se buscan relaciones que van más allá de lo leído, explicando el texto más ampliamente.

Se espera que en este nivel se logra cuestionar las evidencias, proponer alternativas y sacar conclusiones, según lo afirma Aguilar (2014), además de esto, este nivel conlleva el reconocimiento de las palabras y su asociación con los conceptos almacenados en la memoria, el desarrollo de ideas significativas, la extracción de conclusiones y a realización entre lo que se lee y ya se sabe (Aguilar, 2014, p, 55).

4.3.2. Componentes del proceso de comprensión lectora

Desde la estructuración que hace el ICFES (2014) para las Pruebas Saber, existen tres componentes en la comprensión lectora, a saber, semántico, sintáctico y pragmático (tabla 3). El primero hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga por el qué se dice en el texto. El segundo, se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por el cómo se dice y el tercero, tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación.

Tabla 3. Componentes de la comprensión lectora grados 1° a 3° competencia comunicativa lectora

COMPONENTE	AFIRMACIÓN: EL ESTUDIANTE...
Semántico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recupera información explícita contenida en el texto. 2. Recupera información implícita contenida en el texto. 3. Compara textos de diferentes formatos y finalidades, y establece relaciones entre sus contenidos.
Sintáctico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica la estructura explícita del texto. 2. Identifica la estructura implícita del texto.
Pragmático	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce información explícita sobre los propósitos del texto. 2. Reconoce elementos implícitos sobre los propósitos del texto. 3. Analiza información explícita o implícita sobre los propósitos del texto.

Fuente: ICFES, 2014, p. 19

4.3.3. Habilidades de comprensión lectora

Desde las acepciones del término habilidad propuesta por la Real Academia Española (2014) esta se entiende como capacidad y disposición para algo y también como “cada una de las cosas que una persona ejecuta con gracia y destreza” (p. 560) que se relaciona con las disposiciones físicas, mentales, espirituales para realizarlo algo con destreza y precisión. En el caso de las habilidades de comprensión lectora son aquellas capacidades de la persona para entender lo que se lee, tanto en relación con el significado

de las palabras que forman el texto como con respecto a la comprensión global de un escrito y pueden evidenciarse en acciones que realiza el lector (tabla 4).

Tabla 4. Habilidades en la comprensión lectora.

HABILIDAD	DEFINICIÓN	EVIDENCIA
Rastreo de la información	Consiste en la extracción de la información de un texto, mediante la percepción visual, así como la decodificación e identificación de unidades de análisis.	Localización rápida de datos, ideas y tema. Reconocimiento de la macroestructura y superestructura de los textos
Análisis de la información	La información es integrada con los conocimientos del lector, se organiza el pensamiento, se hace una representación mental del significado, dándole mayor sentido.	Realización de predicciones e hipótesis. Realización de inferencias. Recuperación de datos y activación de conocimientos previos. Interpretación del significado de palabras dentro del texto. Resumen y sentido global del texto. Reflexión y evaluación del contenido.

Fuente: Hoyos y Gallego, 2017, p. 29

4.4. Habilidades de interpretación y análisis de la información

Cuando se abordan estas habilidades se hace referencia a la capacidad para descifrar o encontrar el sentido de un texto, descubrir las ideas allí contenidas y como parte de esta capacidad se pueden establecer unos indicadores, a saber, el examinar las ideas, detectar y analizar argumentos. La primera de estas, se concibe como la capacidad para identificar similitudes o diferencias a la hora de solucionar un problema, buscar otras alternativas o puntos de vista posibles. El indicador de detectar los argumentos se vincula con encontrar las razones que apoyan una determinada posición, hallar por debajo del discurso alguna postura que no se hace explícita, extraer conclusiones, hallar el propósito por el cual se afirma, niega o pregunta por algo. El analizar los argumentos se asume como la habilidad para ofrecer de otra manera lo que se presenta, es la descomposición en partes

que se hace de un todo, estableciendo un proceso en el cual, se encuentran los componentes y a la vez, se establecen las conclusiones o implicaciones de algo.

El análisis permite conocer mejor las realidades a las que se enfrenta el individuo, permite, además, descubrir relaciones ocultas y construir nuevos conocimientos a partir de otros que ya se poseen; ésta se relaciona con varias competencias del desarrollo cognitivo (pensamiento crítico, resolución de problemas y toma de decisiones, entre otros). El proceso de análisis depende específicamente de tres elementos: la información, saberes previos que posee el alumno, la habilidad de percibir detalles y los objetivos del estudio que permitirán seleccionar la información más importante. El análisis corresponde al nivel más profundo, en el que la información se integra con los conocimientos y habilidades del lector, es la organización del pensamiento.

En este nivel se pasa de la comprensión básica del texto a la comprensión de ideas que no son expresadas literalmente en el texto. “Este proceso desde el punto de vista cognitivo, es un proceso de alto nivel porque la información pasa a formar parte de la representación mental del significado, dotado de mayor sentido y coherencia” lo afirma (Gómez y Vieiro 2004, como lo citó Hoyos Flóres, 2014, p. 52).

Por otra parte, el análisis de la información no solo permite al lector interpretar la información implícita del texto y efectuar inferencias sino también activar los conocimientos previos, reconocer la intencionalidad del texto, realizar predicciones e hipótesis, clasificar la información, elaborar resúmenes y reflexiones sobre el contenido del texto, desarrollar estrategias, controlar y regular el proceso lector.

Las investigaciones sobre este tema arrojan cómo la comprensión lectora debe ser abordada desde diversas perspectivas, involucrando múltiples variables que posibiliten cumplir con la función retroalimentadora propia del lenguaje; “la lectura posibilita la modificación de estructuras de conocimiento en el lector por lo que se percibe como una actividad compresiva compleja, que implica un proceso activo de análisis, síntesis, creación y construcción” (Gispert, 2001, citado por Hoyos, 2014, p. 53).

Así mismo, la habilidad de construir significados evoluciona con los años; por lo tanto, se pueden establecer niveles potenciales de dicha habilidad según la edad cronológica y el grado de escolaridad de los estudiantes (Maldonado, Rodríguez y Sandoval, 2012).

Para el fortalecimiento de dicha habilidad es importante llevar o movilizar en los estudiantes su nivel inferencial, en este es necesario plantearles ejercicios en los que deben reflexionar, ya que se refieren a información que no aparece literalmente en el texto. Para inferir es necesario deducir o inducir, es decir el estudiante debe ser capaz de:

- Identificar o seleccionar información no dicha de manera explícita.
- Establecer relaciones (causales, comparativas, predictivas, de oposición, entre otras).
- Identificar la idea principal cuando no está expresada.
- Sacar conclusiones.
- Sobreentender lo que no está dicho por el autor.
- Reconocer el significado de las palabras.
- Distinguir entre hechos y opiniones.
- Resumir.

Las habilidades de análisis de información se pueden observar cuando la persona logra identificar de qué trata el texto o a qué conclusión se llega (tabla 5).

Tabla 5. Ejemplo de la habilidad de análisis de la información.

EJEMPLO	EVIDENCIA
¿De qué trata el texto?	¿Qué causas o motivos generan el tema?
¿A qué conclusión llega el autor sobre el tema? ¿Qué proyecciones puede tener?	¿Qué consecuencias se desprenden de la trama? ¿Qué opinan las personas sobre el tema? ¿por qué? ¿Qué información que conoces se relaciona con el tema tratado? ¿Cuál es el significado de la palabra x? ¿Qué relación existe entre una y otra idea planteada?

Fuente: Ziemax, 2010, p. 1

Del mismo modo cuando se desarrolla la habilidad de análisis el estudiante adquiere el nivel crítico y de este modo está en capacidad de:

- Evaluar el texto.
- Identificar el formato en el que está escrito.
- Precisar el tipo de texto.
- Precisar la intención comunicativa del autor.
- Señalar el tono del autor.
- Emitir un juicio de valor con el respectivo argumento que respalde el punto de vista del estudiante.

Abordando la habilidad de interpretación de la información se pueden sugerir como ejemplo aquel proporcionado por Ziemax (2010), con las siguientes preguntas: ¿Qué tipo de texto es este?, ¿Qué quiere decir el autor con esta expresión?, ¿Qué clase de argumentos presenta el autor? ¿Qué quiere decir el autor con esta expresión?, ¿Cuál es la actitud del

autor? ¿Qué te parece lo que propone el autor? ¿Cuáles son los argumentos a favor o en contra del autor? ¿Qué clase de argumentos presenta el autor? ¿Cuál es el propósito del autor? ¿Estás de acuerdo con el mundo de vista del autor? y ¿en qué se puede reconocer la intención comunicativa del autor?

4.4.1 Habilidades de interpretación de la información

Según lo describe Cassany (2009) interpretar un texto como habilidad no se traduce solo en recuperar la ideología o punto de vista de autor, sino que incluye la capacidad de desarrollar posiciones personales como lector, de tal modo que interpretar significa “poder decir si me gustó o no un texto, si estoy de acuerdo, si me resulta útil o no, etc.” (p. 2). Dentro de este conjunto se encuentran varias capacidades que se amplían a continuación.

4.4.1.1. Comprensión, organización y selección de hechos e ideas

Esta habilidad se trata de lograr una visión del texto desde la organización de las ideas y la selección de aquellas que se consideran relevantes, desentrañando la estructura del texto, aquí acontece un proceso de interpretación que logra unir los aspectos explícitos e implícitos en el texto.

4.4.1.2. Descripción y explicación de lo comprendido

Esta habilidad comprende la capacidad de representar, identificar y manifestar los aspectos centrales y secundarios de un texto, en el cual, se da cuenta de los sentidos hallados en el texto. Al respecto, Marimón (2008) señala que la explicación es un acto en el cual, se coloca todo el esfuerzo en aclarar aquellas ideas o conceptos que presentan

confusión, dando cuenta de un proceso para darle a conocer a un interlocutor algo que ya se tiene claro.

4.4.1.3. Recuperación de datos y conocimientos previos

De acuerdo con Medina y Velarde (2014) esta habilidad tiene que ver con la destreza para recuperar la información contenida en el texto, es decir volverla a traer en un proceso de extraer el sentido de las ideas contenidas en el texto, pero esto no se hace de forma descontextualizada, sino que se vincula con unos conocimientos previos o sea de unas ideas ya existentes en la persona y que son la estructura cognitiva con la cual cuenta el lector al momento de entrar en contacto con el texto.

Según Hoyos y Gallego (2017) es una habilidad que involucra la memoria del portador del texto, donde se da una evocación de los hechos e ideas planteados en él, de tal manera que se pueden ubicar detalles, secuencias, significados, causas y efectos entre otros.

4.4.1.4. Interpretación del significado de palabras dentro del texto

Partiendo de la aproximación de Henao (2001), se entiende esta habilidad como el “conocimiento de la significación, atributos y funciones básicas de las palabras que integran un texto” (p, 51) y ampliando esta concepción, Hoyos y Gallego (2017) hablan del proceso mediante el cual, se localiza el significado de una palabra obedeciendo al contexto de la lectura, infiriendo el sentido que adquiere y activando los conocimientos previos y experiencias que lo acompañan.

4.4.1.5 Resumen y sentido global del texto

De acuerdo con Artiles y Jiménez (1990) se define como aquella capacidad para recordar palabra, frases, idea, pequeños fragmentos y donde se logra la percepción

mediante la memoria. Con esta habilidad se permite conectar la información que proviene desde distintas partes del texto con la idea principal del mismo, incluso se avanza un poco más y se seleccionan, generalizan, priorizan y activan los conocimientos previos.

4.4.2 Habilidades de análisis de la información

4.4.2.1. Realización de predicciones e hipótesis

Esta habilidad según lo recuerda Hoyos y Gallego (2017) se vincula con la posibilidad de organizar el pensamiento, superando lo explícito en el texto y conectándolo con la presentación mental del texto, en el cual, se generan ideas o predicciones acerca de otros escenarios posibles. Así mismo, con la realización de nuevas formulaciones que surgen tras el proceso de lectura.

4.4.2.2. Realización de inferencias

Como una de las habilidades que dan cuenta del dominio del logro del análisis de la información se halla la realización de inferencias, asumidas como la posibilidad que tiene el lector de hacer conjeturas o suposiciones de lo que eventualmente podría haber sucedido en el caso de textos narrativos, pero también para establecer deducciones que tienen como punto de partida la información ofrecida en el texto. Al respecto, estas inferencias se relacionan con ir más allá del texto, descubrir las ideas centrales y avanzar en otras cosas que plantearían.

4.4.2.3. Identificación de problemas

Esta habilidad se logra definir como la capacidad de reconocer los núcleos o problemas centrales que plantea un texto, desde la perspectiva del lector y logrando analizar lo que el autor plantea con sus ideas y argumentos. En efecto, se halla que cada texto

presenta y desarrolla unos tópicos que son descubiertos y en algunas ocasiones reelaborados por parte del lector.

4.4.2.4. *Resuelve, analiza y hace propuestas*

Esta habilidad se desarrolla desde la capacidad para generar nuevas propuestas o rutas de análisis que el lector puede tomar al momento de hacer la lectura y el proceso de comprensión, allí se analizan las posibilidades para resolver cuestiones que el texto plantea.

4.4.2.5. *Concluye, ejemplifica*

La capacidad de análisis de la información se materializa también en la habilidad para concluir, establecer conexiones entre las ideas principales y los argumentos, entre lo expuesto en el texto y la terminación o recapitulación ofrecida, así como la destreza para unir en unas ideas centrales el sentido del texto y su propósito.

Tabla 6. Niveles y habilidades del pensamiento crítico

NIVEL	HABILIDAD	ACCIONES/ VERBO	PREGUNTAS ORIENTADORAS	HABILIDADES A BORDAR EN EL ESTUDIO
Nivel 1. Conocimien to. En este nivel él y la estudiante deben recordar y reproducir una información dada	Conocer, identificar y recordar información	Definir, completar, listar, identificar, etiquetar, localizar, emparejar, memorizar , nombrar, recordar, decir, subrayar, afirmar	¿Quién? ¿Qué? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Qué es?	Definir: Acción a través de la cual se distinguen las características esenciales de objeto o fenómeno y se enuncian en formas de un concepto. Nombrar: Acción en el que se utiliza una palabra para identificar a una persona, lugar, una cosa o un concepto. Implica saber designar un fenómeno. El proceso de nombrar ayuda a organizar y

<p>Nivel 2. Comprensión. Las preguntas de este nivel requieren que las y los estudiantes demuestren que no sólo conocen información sino que saben usarla.</p>	<p>Comprender , organizar y seleccionar los hechos y las ideas</p>	<p>Convertir, describir, explicar</p>	<p>¿Cuál es la idea principal de? ¿Cuál es la diferencia entre x y y? ¿Puede escribir una breve reseña de...?</p>	<p>codificar la información para que esta pueda ser utilizada en el futuro. Identificar acción mediante la cual se determinan los rasgos que caracterizan a un objeto o fenómeno y sobre esa base se descubre su pertenencia a la extensión de un concepto o ley de las conocidas. Comparar: Operación o acción por medio de la cual se establecen analogías y diferencias entre los objetos y fenómenos de la realidad objetiva. Sirve para descubrir lo principal y lo secundario en los objetos, hechos o situaciones. Describir: Operación o acción en la que el sujeto enumera y relaciona las características o elementos que se aprecian en objetos, hechos o situaciones para verbalizar lo percibido a través de los sentidos. Explicar: Acción de exponer un asunto, tema o concepto con claridad</p>
--	--	---------------------------------------	---	--

<p>Nivel 3. Aplicación. El y la estudiante deben ser capaces de aplicar la información que recibió en la resolución de problemas y en situaciones nuevas.</p>	<p>Aplicar. Usar los hechos, reglas y principios</p>	<p>Aplicar, calcular, concluir, construir, demostrar, determinar , dibujar, bosquejar, descubrir, ejemplificar, ilustrar, hacer, manejar, funcionar, mostrar, resolver</p>	<p>¿Cómo podría ser... un ejemplo de...? ¿Cómo podría ser relacionado con...? ¿Por qué es tan significativo? ¿Conoces otro ejemplo donde...? Podría haber pasado esto en X circunstancia</p>	<p>para hacerlo perceptible y comprensible a otros. Dicha exposición provee de sentido el contenido que se aborda. Adaptar: Operación que implica conocer un ámbito, tema o concepto para utilizarlo en contextos y situaciones nuevas. En ella se hace uso de información recibida y aprendida a situaciones nuevas. Es la utilización de las representaciones abstractas en casos particulares y concretos. Transferir: Se usa el conocimiento adquirido para ser aplicado de manera similar en otro contexto. Cuando una persona se apoya en conocimientos ya adquiridos para acceder o comprender otros, está llevando a cabo una transferencia.</p>
<p>Nivel 4. Análisis. Se requiere que las y los estudiantes analicen situaciones o información</p>	<p>Analizar. Separar el todo en partes</p>	<p>Aplicar, calcular, concluir, construir, demostrar, determinar , dibujar, bosquejar, descubrir, ejemplificar</p>	<p>¿Cuál es la idea principal de...? ¿Cuál es la diferencia entre x y y? ¿Puede escribir una breve reseña de...?</p>	<p>Inferir: Proceso en el que se sacan conclusiones tentativas de datos incompletos. Implica la suposición y lleva a la predicción. Consiste en utilizar la información de que disponemos para aplicarla o procesarla</p>

.	ar, ilustrar, hacer, manejar, funcionar, mostrar, resolver	con miras a emplearla de una manera nueva o diferente. Implica la deducción.	
		Abstraer: Consiste en la acción de separar mentalmente determinadas propiedades y cualidades de un objeto o fenómeno para ser examinadas sin tener en consideración sus restantes relaciones y propiedades.	
		Generalizar: Es la acción lógica en la que se unifican mentalmente las características, cualidades y propiedades que son comunes a un grupo de objetos y fenómenos, lo cual sirve de base para la formulación de conceptos, leyes y principios.	
Nivel 5. Síntesis Los y las estudiantes deben pensar de manera original y creativa para responder. Se requiere	Sintetizar. Combinar ideas para formar una nueva	Cambiar, combinar, componer, construir, crear, diseñar, generar, formular, inventar, originar, predecir, pretender, ¿Cómo podría ser un ejemplo de...? ¿Cómo podría ser relacionado con...? ¿Por qué es tan significativo? ¿Conoces otro ejemplo? ¿Dónde...? ¿Podría haber	Recopilar: Operación con la que se espera, utilizando un criterio de unidad, reunir o recoger diversas cosas. En relación con la síntesis tiene que ver con la recolección de información para encontrar un núcleo común y luego expresarla de manera

<p>que: 1. Produzca mensajes originales 2. Haga predicciones 3. Resuelvan problemas</p>	<p>producir, reorganizar, reconstruir, revisar, sugerir, suponer</p>	<p>pasado esto en X circunstancia?</p>	<p>concisa. Implica la capacidad presentar sucintamente lo que se ha comprendido de manera que resulte accesible. Predecir: Acción – operación que consiste en utilizar los datos que tenemos a nuestro alcance para formular con base en ellos sus posibles consecuencias. Concluir: Acción de encontrar los nexos entre las partes buscando su integración.</p>	
<p>Nivel 6. Evaluación No existe una única respuesta que sea correcta. Se puede pedir al estudiante que exprese sus ideas o aprendizajes sobre un tema.</p>	<p>Evaluar, desarrollar opiniones, juicios</p>	<p>Evaluar, seleccionar, comparar, concluir, decidir, defender, evaluar, opinar, juzgar, priorizar, justificar, categorizar, calificar, seleccionar, apoyar, valorar</p>	<p>¿Está usted de acuerdo con...? ¿Qué piensa acerca de...? Priorice X de acuerdo con Y ¿Cómo podría decidir acerca de...? ¿Qué criterios usaría para...?</p>	<p>Valorar: Implica determinar la trascendencia de un objeto o proceso a partir del conocimiento de sus cualidades, y de la confrontación posterior de estas con ciertos criterios o puntos de vista del sujeto. Criticar: Acción de organizar hechos, razonamientos y argumentos que se contrapongan a un juicio y teoría de partida. Argumentar: Operación en la que se determina la fundamentación de un juicio o razonamiento de</p>

partida, mediante el establecimiento de relaciones entre otros conceptos y juicios conocidos anteriormente.

Fuente: Sadker y Sadker (2014, como se cita en Álvarez, 2018, p. 13)

En definitiva, es importante resaltar el papel que cumple el docente en el proceso cognitivo de sus estudiantes y en la importancia que tiene la formulación de actividades propuestas en el aula que faciliten el desarrollo de las habilidades del pensamiento y permitir que ésta se convierta en un laboratorio de experimentación y conocimiento; lo más importante es permitir que el estudiante aprenda a pensar y que sea capaz de crear sus propias ideas.

Como se ha venido diciendo, las habilidades del pensamiento están directamente relacionadas con la cognición, comprendida esta como la capacidad de procesar información a partir de la percepción y el conocimiento adquirido que permiten valorar la información.

4.5 Grado transición

En la década de los 90' se da por parte del MEN la creación del Programa Grado Cero, que contempla la cobertura y calidad de los niños y niñas de cinco y seis años de edad y las orientaciones curriculares del nivel pre-escolar mediante el Decreto N° 2247 de 1997, generando los Lineamientos Curriculares de Preescolar que son publicados en el año 1999.

En coherencia con los antecedentes de la educación preescolar propuestos por la Política Pública para la Primera Infancia (2006) mencionados anteriormente, los

Lineamientos Curriculares de Preescolar (MEN, 1998, p.5), también ofrecen un panorama acerca del surgimiento del grado preescolar desde la década de los años 70 en la cual se crea mediante la ley 27 de 1974, una política de atención y protección a los niños menores de siete años articulando la educación con la salud. Luego de esta política se define el nivel preescolar dentro de la educación formal en el año 1976, evidenciando la necesidad de un plan de estudios para dicho grado, el cual se origina en el decreto 1002 de 1984, como muestra de atención integral de la niñez incluyendo familia y comunidad. Posteriormente, con la Constitución Política de Colombia de 1991, se fijó el carácter obligatorio del preescolar en la educación colombiana.

Es precisamente la década de los 90', la que marca un importante momento histórico y social en tanto se inicia con la inclusión de una atención integral del niño y la niña de cinco y seis años con planes, programas y proyectos de inversión, cobertura y calidad educativa como los denominados Planes de Apertura Educativa, Salto Educativo, Grado Cero y los Lineamientos Curriculares de Preescolar, aún vigentes en la educación colombiana.

Por su parte, la Política Pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años "Colombia por la primera infancia" (COMPES, 2006), refiere históricamente el reconocimiento y dignificación de la primera infancia, haciendo énfasis en la participación de la comunidad, de la sociedad en general como elemento clave para la conformación de las directrices en torno a esta población, razón por la cual adquiere el carácter de política pública, distando de ser una imposición o decisión temporal de carácter gubernamental, para constituirse y posicionarse en beneficio de los niños y niñas.

Dicha política refiere de manera puntual un interés marcado de acciones orientadas al bienestar integral de los menores de 6 años, en aspectos relacionados a la salud, nutrición, protección y bienestar, aspectos muy importantes en el tema educativo pero que para el presente trabajo no es el tema principal.

Por el contrario, es fundamental la Constitución Política de Colombia de 1991 y la Ley General de Educación de 1994 que establecen la obligatoriedad y duración de la educación preescolar como primer grado de la educación formal; a esto se suma la existencia e implementación del Plan de Estudios para la Educación Pre-escolar según Decreto No.1002 de 1984, en el cual las actividades educativas deberán ser integradas para propender por el desarrollo integral de los niños de acuerdo a su propio proceso y a los Lineamientos Curriculares de preescolar, publicados en 1999 y que contemplan dentro de sus dimensiones la dimensión comunicativa, la cual resulta ser trascendental para esta investigación porque abarca el desarrollo del lenguaje, concibiendo que:

Toda forma de comunicación que establece el niño se levanta sobre las anteriores, las transforma en cierta medida, pero de ninguna manera las suprime, a mayor edad del niño, con mayor flexibilidad utiliza todos los medios a su alcance. Entre más variadas y ricas son sus interacciones con aquellos que lo rodean y con las producciones de la cultura, más fácilmente transforma sus maneras de comunicarse, enriquece su lenguaje y expresividad e igualmente diversifica los medios para hacerlo mediante la apropiación de las nuevas posibilidades que le proporciona el contexto. (MEN, 2002, p.20).

Continuando con la Política Pública “Colombia por la primera infancia” (COMPES, 2006, p.26), se encuentra que en 1968 se da la creación del Instituto

Colombiano de Bienestar Familiar (en adelante ICBF), el cual con el transcurrir del tiempo ha ido transformando sus modalidades de atención y sus estrategias de intervención con los menores de 6 años, siendo una de ellas el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario (en adelante PPEC), en el que se puede apreciar la importancia atribuida a la lectura dentro de la construcción de lenguajes expresivos con el trabajo de la lectura en el aula de clase, la que fortalece la exposición, el acercamiento y uso que los niños tienen con los textos.

Así pues, la lectura es una estrategia que se vale de la motivación del niño para desarrollar su pensamiento e incrementar las posibilidades de acceso a una alfabetización exitosa, promoviendo el vínculo entre las habilidades comunicativas ya que “las competencias en lectura y escritura se relacionan con el desarrollo de la capacidad comunicativa verbal y no verbal que se registra durante los seis primeros años de vida y que depende de la calidad de los estímulos del medio” (PPEC, 2011, p.39) por lo que esta propuesta de intervención didáctica cobra relevancia para la presente investigación, enfocada a la movilización de las habilidades del pensamiento crítico los niños del grado preescolar.

De otro lado, el COMPES (2006) refiere dos sucesos fundamentales en torno a la educación pre-escolar y a la atención a la primera infancia a nivel internacional como la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (1989), luego Ley 12 de 1991 y la Cumbre Mundial en favor de la Infancia (1990), mientras que a nivel nacional reconoce varios hechos trascendentales los cuales son: descentralización de la educación preescolar y atención a los menores de 6 años, El Programa de Educación Inicial (1987–1994); la creación del Plan Nacional para la Supervivencia y el Desarrollo Infantil SUPERVIVIR (1985) centrada en salud y nutrición; el Programa Educación Familiar para el Desarrollo

Infantil PEFADI (1985), la creación de los Hogares Comunitarios de Bienestar HCB (1986); la Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños (1991), la Alianza por la Política Pública de Infancia y Adolescencia en Colombia, de la cual hacen parte entidades nacionales e internacionales (2002), la expedición del Código de la Infancia y la Adolescencia, Ley 1098 de 2006.

Esto ha conllevado a un incremento en la inversión que se ha venido dando progresivamente para la primera infancia y la creación continua de planes, programas y proyectos en beneficio de esta población, al considerar que son una estrategia de intervención a largo plazo ya que permear la infancia de un niño es incidir en la vida del ser humano dado que “ El cerebro a los 6 años posee ya el tamaño que tendrá el resto de la vida, convirtiéndose en un período determinante para las posibilidades de desarrollo del individuo” (COMPES, 2006, p.4).

Es así como a inicios del siglo XXI varios países entre ellos Colombia, comienzan a unir esfuerzos en pro de la primera infancia redefiniendo el concepto de educación inicial, situándola desde la gestación hasta los 6 años de edad como una etapa fundamental del desarrollo cuyos derechos son de obligatorio cumplimiento. En coherencia con este devenir, se establece el Código de la Infancia y Adolescencia, ley 1098 de 2006 la cual establece en el artículo 29 que:

La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el

esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas.

A partir de este momento se inician los esfuerzos por construir una Política Pública para la Primera Infancia, la cual se hace tangible en el año 2009 con tres modalidades de atención según el MEN (2014, p. 34-35), orientadas a tres entornos: familiar, comunitario e institucional, en zonas rurales y urbanas, basadas en el cuidado, la nutrición y el componente educativo, con el ánimo de garantizar sus derechos y brindar atención integral a dicha población.

Precisamente con esta intención se proclama en Colombia la Ley 1295 del 2009 la cual reglamenta la Atención Integral para la Primera Infancia para niños y niñas del SISBEN 1, 2 y 3, que se materializa en la Estrategia de Cero a Siempre, la cual está enfocada a niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años de vida, con:

Acciones planificadas de carácter nacional y territorial, dirigidas a promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños de primera infancia, a través de un trabajo unificado e intersectorial, que desde la perspectiva de derechos y con un enfoque diferencial, articula y promueve el desarrollo de planes, programas, proyectos y acciones para la atención integral que debe asegurarse a cada niña y cada niño, de acuerdo con su edad, contexto y condición. (Comisión Intersectorial primera infancia, 2008, p.8).

El anterior panorama vislumbra logros significativos conseguidos progresivamente por las voluntades políticas, que a partir de sus planes, proyectos, programas, acciones y estrategias buscan permear diferentes esferas tanto en entornos urbanos como rurales, que

apuestan por la primera infancia como etapa fundamental para aprendizajes posteriores, y primordial en la construcción de sociedad.

4.5.1. Concepto de Educación pre-escolar

En el artículo 15, de la ley 115 del año 1994. La educación pre-escolar (MEN) corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológicos, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual.

La educación preescolar es la encargada de la formación del desarrollo integral, es un proceso de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y a las niñas potenciar sus capacidades, habilidades y desarrollar sus competencias para la vida; permitiendo así en los infantes la formación íntegra en todos los aspectos para el desarrollo de sus habilidades en cada nivel.

Desde esta perspectiva, en el artículo 16 de la Ley nacional de educación para el nivel pre- escolar enuncia los siguientes artículos:

Artículo 16. Objetivos específicos de la educación preescolar.

a) El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía;

b) El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas;

c) El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje;

d) La ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria;

e) El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia;

f) La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos;

g) El estímulo a la curiosidad para observar y explorar el medio natural, familiar y social;

h) El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento;

i) La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio,

j) La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud.

Para lograr estos objetivos, en el preescolar se trabajan cinco dimensiones de desarrollo estas son: comunicativa, cognitiva, corporal, estética y ética y valores.

Además, el MEN (2009) por su parte, destaca los siguientes elementos como las características más relevantes de los niños en edad preescolar:

Los niños se enfrentan al desafío de desarrollar su capacidad para relacionarse con los otros y regular sus propios actos.

Son cada vez más hábiles para anticipar y adoptar los puntos de vista de otras personas y para comprender ciertas categorías sociales en diversas situaciones del contexto.

El juego cooperativo entre pares ocupa un papel relevante, porque la interacción con otros niños de la misma edad y la adopción de múltiples roles favorece la definición de su personalidad, el crecimiento de su autoestima, el fortalecimiento de sus valores y la formación de un criterio propio.

Identifican las intenciones en los sentimientos y las acciones de otros, lo que realizan apoyados en el mismo tipo de herramientas cognitivas y emocionales que usan cuando se preguntan: ¿Cómo funciona algo o por qué se dañó algo?

Las preguntas de los niños sobre el funcionamiento de algo, sobre las diferencias entre objetos, sobre la riqueza del lenguaje y su funcionamiento, se les exigen formular hipótesis o supuestos.

Desde pequeños los niños en su interacción espontánea con el medio generan hipótesis y buena parte de sus actuaciones responden a la construcción de conjeturas y al esfuerzo que hacen para entender el mundo con base en estas.

Un momento muy importante en el desarrollo de estos niños es cuando pasan de saber a “saber que saben” y a “pensar lo pensado”. Este paso sintetiza una conquista crucial; se trata de un saber cómo producción y vigilancia del modo de producir conocimiento (MEN, 2009, pag.83).

Cerdas, Polanco y Rojas (2002) plantean las siguientes características como las que definen los niños en edad preescolar, tales como que los niños todavía conservan parte

del egocentrismo propio de edades más tempranas. Este se va abandonando en la medida que construyen su propio punto de vista a partir de la confrontación de lo que piensan o conocen con la nueva información que descubren todos los días. Se les dificulta reconocer el punto de vista del otro, porque se encuentran construyendo patrones de comportamiento, criterios de valoración de situaciones y formas para resolverlas y asumirlas. Se encuentran en la etapa de estructuración de rutinas, normas y reglas. Aprenden a enfrentar y asumir consecuencias de sus acciones y decisiones. Están adquiriendo conocimientos acerca de sí mismos, de los demás y del mundo en el que viven. Los niños son imaginativos, tienen facilidad para crear y su fantasía es muy fuerte. Son capaces de comprender un mensaje claramente, si este parte del conocimiento del lenguaje que poseen.

Como se observa, la etapa preescolar es el momento oportuno para ofrecer a los niños experiencias de aprendizaje que les permita enriquecer su mirada del mundo, reconocer la presencia del otro y sus puntos de vista diferentes, construir herramientas para formar el propio criterio teniendo en cuenta la diversidad y la necesidad de respetar al otro; como principios para participar en la construcción de sociedades de la información y el conocimiento.

Mira, (1989, citado en Cerda, Polanco y Rojas, 2002), plantea que el niño pre-escolar pasa por tres estadios en el desarrollo de las estructuras del pensamiento:

Primero se ubica el estadio del pensamiento pre conceptual, en el que el niño adquiere la función simbólica mediante la cual sustituye la realidad por un mundo ficticio. Luego el niño pasa por el estadio del pensamiento intuitivo, donde por medio de la intuición considerada como la lógica de la primera infancia, el niño logra la interiorización de las percepciones en forma de imágenes representativas y de las acciones en forma de experiencias mentales. Por último, se encuentra el

estadio de operaciones concretas, que corresponde aproximadamente a la entrada del niño a la escuela primaria, donde se coordinan los esquemas intuitivos y aparecen agrupados en una totalidad. (Cerdas, Polanco y Rojas, 2002, p. 177)

Por otra parte, el Ministerio de educación y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) propone potenciar el pensamiento crítico desde el grado pre-escolar. Desde la particularidad del marco normativo del grado transición, los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) para el grado (MEN, 2016), proponen el desarrollo del pensamiento crítico como uno de los elementos fundamentales a potenciar desde el grado transición (MEN, 2016, p. 4).

En el grado pre- escolar el trabajo se fundamenta en las dimensiones del desarrollo humano; para este trabajo investigativo se tendrán en cuenta las dimensiones cognitiva y comunicativa.

4.5.2. El niño de pre-escolar

Dado que la propuesta de intervención didáctica a utilizar en dicha investigación es la movilización de las habilidades del pensamiento crítico mediante la utilización de la lectura con los niños del grado transición es fundamental mencionar algunas características cognitivas con el fin de entender dicha estrategia.

De manera general Piaget (citado por Campo, 2009), describe el desarrollo de los niños en edad pre- escolar como una etapa preoperacional siguiendo a dicho autor esta etapa se caracteriza por el surgimiento del pensamiento simbólico el incremento en las capacidades lingüísticas, la construcción de ideas estructuradas y la mayor comprensión de las identidades, el espacio, la causalidad, la clasificación y el número, conceptos claves para el aprendizaje escolar (p. 343)

Campo (2009), en su investigación hace mención a las características y formas de pensamiento que presentan los niños en edad preescolar: a) El niño comienza a experimentar cambios en su manera de pensar y resolver los problemas, desarrollando de manera gradual el uso del lenguaje y la habilidad para pensar en forma simbólica. b) El desarrollo cognitivo en la niñez temprana es libre e imaginativo y se posibilita a través del constante empleo de la comprensión mental del mundo que mejora cada vez más. c) Se observa una mayor capacidad para el procesamiento de información como producto de conexiones que se establecen entre los lóbulos cerebrales. d) Los infantes son actores o creadores, es decir, entes que construyen su mundo activamente y ponen en movimiento su propio desarrollo. e) Mantienen la atención durante más tiempo en aquellas actividades que le interesan.

Ello les permite apreciar mejor los acontecimientos que se producen a su alrededor, interpretar adecuadamente las explicaciones recibidas o seguir un determinado plan de juegos. El control de la atención les posibilita aprender y estimular en mayor su inteligencia. Su pensamiento se inclina en una mayor medida en la verbalización de sus procesos mentales. Es necesario comprender además que los niños y niñas no son solo cognición, son seres socio culturales y que esta infancia es cambiante y múltiple, asumen diferentes roles y actitudes en el contexto social, en la interacción con los otros, todo ello en el marco de los procesos y espacios de socialización a los que están expuestos cotidianamente, espacios referidos concretamente a la escuela, la familia y su misma comunidad, los cuales, son los principales contextos de socialización del ser humano.

Estos espacios de socialización para la infancia contemporánea son relevantes dentro de su proceso de formación y construcción como sujeto, en ellos se observa que

figura un contenido alto a nivel emocional y lingüístico, que permite apreciar esta multiplicidad de identidades y subjetividades infantiles. A esta multiplicidad es a la que se refieren Grieshaber y Cannella (2005) aludiendo a las identidades y a las subjetividades posmodernas, concluyen que,

Estas últimas aparecen como dinámicas y múltiples y siempre están situados en relación con los discursos particulares y las prácticas producidas por los discursos. Los niños y niñas encuentran formas de apropiarse subjetivamente de las identidades que ofrecen el discurso y la práctica cultural en sus contextos (p. 30).

Un contexto diverso como el que ofrece la realidad colombiana a la infancia, nos muestra un tejido con una variedad de problemáticas, situaciones culturales y políticas, que los niños experimentan y con las que se relacionan, y la sociedad los asume sólo como observadores muchas veces, porque su grado de participación en la sociedad no les permite visibilizar su voz; dado que los adultos son los encargados de opinar y valorar la realidad para los niños y las niñas, asimismo son los adultos los que deciden por ellos.

Esta situación se traslada a los contextos escolares, escenario para el diseño y manifestación de espacios donde no hay un lugar para pensar críticamente dado que cotidianamente se implementan metodologías un poco rígidas de enseñanza, enfocadas sólo a la transmisión del capital cultural de contenidos forma lineal y memorística, lo cual, deviene en la constitución de sujetos incapaces de responder a las diferentes situaciones presentes en la sociedad porque sus emociones y sus capacidades quedan relegadas, por ocuparse la escuela mayoritariamente a la transmisión del conocimiento, ambos aspectos formativos son primordiales en la constitución de la subjetividad. Tal como Osorio,

Castrillón y Agudelo, (2010) lo exponen al citar a Bárcenas y Melich (2000) lo exponen así:

Este contexto escolar se contempla como un espacio fecundo en la construcción de subjetividades a partir de relaciones de aprendizajes, el cual es un encuentro en el que el aprender es posible por el marco de relaciones intersubjetivas, [...], se aprende no contenidos sino una relación con el mundo. (Bárcenas y Melich, 2000, p. 76).

El desarrollo de las habilidades de interpretación y análisis de la información desde el pensamiento crítico aportarán al proceso formativo que les brinda algunas herramientas necesarias para actuar en su cotidianidad a buscar el bien comunitario.

Desde el desarrollo infantil, se puede considerar que el periodo de la infancia se constituye en un espacio vital del ser humano altamente sensible al entorno, esto le permite constituir, configurar, construir y reelaborar su subjetividad, constituyéndose como sujeto participante activo de la sociedad. La infancia por ser un periodo de formación, resulta altamente sensible al desarrollo de sus capacidades, y de su formación integral, cultivando la formación autorreflexiva.

4.6 Portadores de textos para niños y niñas

Los portadores de textos son todos aquellos materiales escritos como: libros, diarios y revistas; es importante que desde temprana edad los niños y las niñas se relacionen con estos ya que son fundamentales para construir su conocimiento, mejorar la competencia comunicativa, además posibilita la formación de lectores y escritores competentes para la sociedad.

Según Sastrias (2005) “Los textos creados para los niños y las niñas son manifestaciones y actividades con propósitos lúdico o artístico dirigidos a estos a través de la palabra hablada o escrita” (p, 15), por tal razón los cuentos, la fábulas, los trabalenguas, textos dramáticos, las canciones y otros hacen parte de los portadores de textos que se deben trabajar durante la infancia ya que son herramientas valiosas para tener en cuenta en la ejecución de la propuesta de intervención didáctica que está encaminada al desarrollo de las habilidades de interpretación y análisis de la información, es importante considerar la diversidad de actividades que motiven los niños a la participación activa en esta estrategia.

Partiendo de esto Sastrias (2005) destaca que existen varias formas de acercar a los niños y a las niñas a la lectura y que el trabajo directo y personal con los libros no es la única manera de hacerlo; existen otros medios como el cuento que se narra o se leen antes de dormir, canciones, historias inventadas, adivinanzas, noticia, artículos compartidos en grupo entre otros que desarrollan habilidades intelectuales y psicomotoras.

Es preciso mencionar que al referirse a portadores de textos para los infantes no se hace alusión solo a textos literarios sino a aquellos que involucran aspectos argumentativos, expositivos, instructivos, periódicos entre otros que desarrollen la variedad textual; aspectos que ayudan a una mejor comprensión lectora intelectual y agradable.

El objetivo de acercar a los niños y niñas a la variedad textual es ampliar el conocimiento de diferentes temas, desarrollar las habilidades lingüísticas y estas hacen parte de las herramientas que acrecientan la comprensión lectora.

Los objetivos fundamentales en el momento de leer a los niños y niñas según Sastrias (2005):

Divertir. La lectura sirve a los niños y niñas como pasa tiempos y les brinda placer y entretenimiento.

Formar. La diversidad de las narraciones ayuda a que los niños y niñas reconozcan los valores éticos, a formar juicios críticos, los capacita y los motiva a leer.

Informar. Orienta y los entera de los diferentes temas que tratan los relatos.

Elección del material para la propuesta de intervención didáctica, denominada por el autor como estrategia.

Seleccionar de manera adecuada las lecturas que se van a trabajar con los niños y niñas no es fácil ya que estas deben reunir ciertas características, para elegir los textos apropiados que estén de acuerdo a la edad e intereses de los participantes, ya sea individual o grupal, grupo homogéneo o heterogéneo (Sastrias, 2005).

Características de las lecturas para niños y niñas (Sastrias, 2005):

Lenguaje. Debe ser claro, conciso y sencillo, esto no significa que sea pobre de lenguaje.

Vocabulario. Adecuado a la edad de los participantes, que incluya palabras nuevas para ampliar el repertorio y este mejore su expresión verbal.

Tema. Interesante, fácil de comprender, divertido, puede ser realista, imaginario, fantástico, didáctico, humorístico, ciencia ficción entre otros.

Extensión. Debe estar de acuerdo con la edad de los participantes.

4.7 Propuesta de intervención didáctica

Para alcanzar los objetivos propuestos en esta investigación, fue necesario tener en cuenta la planeación de una propuesta de intervención en la que se presentaron diferentes portadores de texto que ayudan a fortalecer el desarrollo de las habilidades de interpretación y análisis de la información desde el pensamiento crítico en los niños y niñas de transición de la Institución Educativa Anzá de manera que se viabilizaran las metas a alcanzar y se consolidara el trabajo realizado con los niños y niñas participantes.

La forma como se desarrolló la propuesta de intervención didáctica fue desde el empleo de la técnica de la lectura en voz alta por parte de la docente y la exposición del libro al grupo de estudiantes, de tal manera que se presentó a los estudiantes una temática, en la cual, había la exposición de una situación breve y puntual. Se utilizaron además, distintas clases de textos con el propósito de acostumbrar a los estudiantes a la diversidad textual, posibilitando un material adecuado y la complejidad de los mismos para ser desarrollados con los estudiantes (Hurtado, 2017).

La propuesta de intervención didáctica se ejecutó por temas (Tabla 7), cada una de las cuales incluyó entre 4 y 6 sesiones con varios portadores de texto, con una duración de dos horas, fueron 11 sesiones y se trabajaron 11 portadores de textos. Estas sesiones se realizaron semanalmente entre los meses de abril y agosto de 2019.

Tabla 7. Temas del proceso de intervención

Tema	Fecha	Actividad	Portador de texto	Título
Tema inicial	abril 11	actividad n°1	texto literario (cuento)	"el pirata Barbanegra".
"el maravilloso mundo de la lectura"	abril 24	actividad n°2	texto literario (cuento)	"tres gallinas y un pavo real"
	mayo 8	actividad n°3	texto literario (canción)	"que canten los niños"

	mayo 15	actividad n° 4	texto literario (historieta)	. "me cuido en mi barrio"
Tema intermedio	mayo 22	actividad n° 5	texto (dramático)	"oso perezoso"
“me divierto leyendo”	mayo 29	actividad n° 6	texto (carta)	"el león que no sabía escribir"
	julio 10	actividad n° 7	texto (carta)	Carta escrita por un familiar enviada al estudiante
	julio 17	actividad n° 8	texto (instructivo)	"macetero plastiquín"
Tema final	julio 24	actividad n° 9	texto (instructivo)	ensalada de frutas
“juego a ser un experto”	julio 31	actividad n° 10	texto (noticia)	"contaminación del aire"
	agosto 6	actividad n° 11	texto (cuento)	"sucedio en el bosque"

Fuente: Propia, 2019.

Desde luego para el desarrollo de los temas descritos en la tabla anterior y su vinculación con los portadores de texto se tuvo en cuenta los siguientes criterios, teniendo como referente a Hurtado (2017) en cuanto a la selección de materiales. Así en el tema inicial se hizo una opción por textos cercanos a los estudiantes como el cuento, la canción y la historieta. En el primero se seleccionaron los cuentos “el pirata Barbanegra” y “tres gallinas y un pavo real”. En el segundo, la canción “que canten los niños” y en el tercero “me cuido en mi barrio” que además se eligieron por estar conectados con la temática de las dimensiones abordadas en el grado para el primer periodo y finalmente por el vocabulario que emplean, la presentación de las imágenes y la posibilidad de hacer asociaciones entre el contenido y el mensaje desarrollado.

Para el tema intermedio se optó por portadores de texto dramático e instructivo. Se eligieron con base en criterios de complejidad, manejo del vocabulario, presentación de una situación que invitaba a los estudiantes para fijar su posición y argumentarla (Gallego,

2017), así como la posibilidad de entender las indicaciones y cumplir con el objetivo del texto.

Los criterios tenidos en cuenta para el tercer tema donde se tuvo el texto instructivo, la noticia y el cuento se fundamentaron en criterios de trabajo en equipo para comprender las indicaciones y hacer lo solicitado (Gallego, 2017), así como generar situaciones en las cuales se propicie la argumentación y la toma de postura ante un evento, por ejemplo, se plantearon temas como la contaminación, el seguimiento de instrucciones para el análisis e interpretación de información tanto implícita como explícita en los textos.

4.7.1 Tema inicial “El maravilloso mundo de la lectura”

El objetivo de las sesiones fue diagnosticar en los niños y las niñas su relación con las habilidades de análisis e interpretación de la información, además de motivar con los diferentes portadores de textos como son: cuentos, canciones, historietas, en su mayoría con imágenes; con la lectura de estos textos los participantes debían identificar el título de la lectura, personajes, significado de las palabras, entre otros.

En este orden de ideas, los textos que fueron abordados mostraban correspondencia con los intereses de los estudiantes, para lograr esto, Hurtado (2017) recomienda textos narrativos como cuentos y fábulas; además de textos expositivos que contengan informaciones sobre temas y acontecimientos que llamen la atención de los niños.

4.7.2. Tema intermedio “Me divierto leyendo”

El objetivo del tema intermedio se centró en la presentación de diversos portadores de textos que generaban situaciones para el análisis y la interpretación de la información, de

tal manera que se incluyeron portadores de texto dramático, instructivo y la carta, esta última tomada desde un texto literario (El león que no sabía escribir) como no literario (carta de un familiar dirigida al estudiante). Se buscó el desarrollo de las habilidades mediante la formulación de interrogantes que le exigían a los participantes a pensar; argumentar, inferir y analizar sus respuestas.

En cada sesión se hizo la lectura en voz alta por parte de la docente, realizando preguntas antes, durante y después de la lectura (Solé, 1998). Además, se buscó que los estudiantes hicieran con sus palabras una reconstrucción de los textos, dando cuenta de los acontecimientos, pues como se señala Goodman (1986), “la lectura es un juego de adivinanzas psicolingüístico complejo, en el que el lector hace una reconstrucción del significado a través de su interacción con el texto” (citado por Monroy y Gómez, 2009, p. 37) por esta razón fue necesario que el lector hiciera uso de sus experiencias, conocimientos previos y la capacidad de anticipar y predecir, que se incluyen dentro de las habilidades de análisis e interpretación de la información del pensamiento crítico .

Además de lo anterior, a los niños desde temprana edad se les debe proporcionar la oportunidad de acercarse a textos poco familiares, según menciona Hurtado (2017) que posibiliten el desarrollo de habilidades, y brinden una aproximación a textos que le sean un tanto desconocidos y le representen un desafío- al alcance de sus posibilidades- pues como lo señala Greimas (1983, citado por Monroy y Gómez, 2009), “el acercamiento a los textos poco conocidos permiten al lector darle un significado coherente a lo que está leyendo y ayuda a que paulatinamente este supere o solucione los obstáculos que se le presente” (p. 38).

El propósito de estas sesiones permitió a los estudiantes un contacto con diversidad de textos, pues en palabras de Ana María Machado (2004, citada por Guiñez y Martínez, 2015) la lectura de buenos libros produce una satisfacción al dejarse transportar a otros espacios, a otras experiencias y trasegando a diversos contextos, según sea el tipo de texto elegido.

4.7.3. Tema final “Juego a ser experto”

Como lo señala Rosenblatt (2002), “uno de los propósitos de la lectura está orientado a abstraer información a recuperar ideas, a realizar una tarea analítica sobre el contenido de la obra leída” (citado Rapetti, 2012, p.115), estos aspectos son algunas de las habilidades que se trabajaron en la investigación para el desarrollo de la interpretación y análisis de la información. Ya que formuladas en relación con los textos presentados daban cuenta de la habilidad de los estudiantes para comprender organizar y seleccionar los hechos, describir y explicar aquello que se comprendió, recuperar datos y vincularlos con los saberes previos, interpretar el significado de algunos términos dentro del texto, resumir, predecir o elaborar hipótesis, concluir y hacer propuestas, para lo cual, los textos seleccionados guardaban una relación con el contexto y se ubicaban en la línea de favorecer “la compenetración con el lector” (Hoyos y Gallego, 2017, p. 25).

Goodman (1986, citado por Monroy y Gómez, 2009) menciona que al trabajar con los niños y las niñas los diversos portadores de textos permite el desarrollo de destrezas que ayudan a mejorar la comprensión como por ejemplo identificar y seleccionar pistas que ayuden a alcanzar un objetivo determinado en lo que se refiere a la lectura, activar sus conocimientos para utilizarlos en otros momentos, inferir, deducir algunas situaciones del

texto, hacer relaciones, hacer predicciones partiendo de la información, entre otras todas aportando a una buena comprensión de lectura.

El tema de las últimas sesiones se adentró en la generación de situaciones en las cuales se propiciara la argumentación, las inferencias y el análisis, derivado de los textos presentados y tras la solicitud de algunas producciones, tales como dibujos realizados, respuestas a los interrogantes formulados durante las lecturas, elaboración de tarjetas y otras actividades, que podrían evidenciar un progreso en el análisis e interpretación de la información como habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes.

4.8. Lectura en voz alta

Según algunos autores como (Valdivieso, Candia y Merello, 1985; Condemarín, Galdames y Medina, 1995; Chambers, 1996; Garrido, 1997; Vanatea, 2002, citados por Cova., 2004, p. 55) hablan sobre dos posiciones de la práctica de la lectura en voz alta; la primera es una estrategia que utiliza el docente en los que propicia espacios de lectura en los que se puede compartir como lo plantea el enfoque constructivista y la segunda es que la lectura en voz alta se utiliza como un método para evaluar el aprendizaje de la lectura de manera mecánica y esto lo propone la teoría; de la segunda opción se distanció esta investigación.

Existe una definición que unifica estos dos puntos de vista de lo que es la lectura en voz alta, además hace que esta sea un enfoque comunicativo y funcional. En efecto, se afirma que,

La lectura en voz alta es una actividad social que permite a través de la entonación, pronunciación, dicción, fluidez, ritmo y volumen de la voz darle vida y significado a

un texto escrito para que el oyente pueda soñar o imaginar, esta práctica se debe iniciar en el hogar y continuarla en la escuela, esto favorecerá el lenguaje del niño y el desarrollo integral de este (Cova, 2004, p. 55)

Por consiguiente, es importante que el docente como promotor de la formación de sus estudiantes considere que “la lectura en todos los niveles académicos es necesaria para el óptimo aprovechamiento de los alumnos, así como para el mejoramiento de su desempeño intelectual y cognitivo en todos los aspectos de la vida” (Flores, 2016, p. 4). Para ello, se deben tener en cuenta algunos aspectos importantes para llevar a cabo esta actividad, descritos por Cova (2004, p. 66) como decálogo de la lectura en voz alta y dicen así:

1. Practique la lectura antes de hacerla.
2. Prepare al público cuando vaya a leer.
3. Mantenga siempre la comunicación visual con el receptor.
4. Muestre el texto que esté leyendo y aproveche la oportunidad para conversar sobre el autor, los posibles significados del título del material y otra información relacionada con el contenido de la lectura.
5. Responda con buen ánimo toda pregunta que suscite la lectura.
6. Lea despacio para que permita la construcción de la imagen mental delo que se está escuchando.
7. Lea con sentimiento. Imprímale inflexiones de voz a la lectura de manera natural.

8. Tome en cuenta los gustos, necesidades e intereses de los niños y niñas al seleccionar un texto.
9. Comience leyendo textos cortos y poco a poco vaya alargándolos para que aumente la atención del que escucha.
10. Evalúe el proceso antes, durante y después de la lectura.

Estos principios hacen parte tanto de la preparación como de la misma práctica de la lectura en voz alta, propiciando la interacción necesaria entre quien lee y el oyente, pero que favorece un rol activo de ambos en el proceso y que ayuda en que la lectura en voz alta tenga el impacto esperado. Como lo afirman Contreras y De la Paz (2010) “la lectura en voz alta como herramienta didáctica para la comprensión de lectura, es una tarea no solo interesante y actual sino pertinente para la labor que al respecto desarrolla la didáctica” (p. 18).

5. Metodología

5.1. Tipo de estudio

La investigación partió de un enfoque cualitativo por cuanto se interesó por el desarrollo humano desde la experiencia y la interacción permanente, en la búsqueda del mejoramiento de procesos relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa. La metodología cualitativa le otorgó a la investigación la posibilidad de describir el fenómeno sometido a análisis; fue una investigación dirigida hacia la experiencia de los participantes y se pretendió identificar la dinámica en los niños de transición en el proceso de desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico (análisis e interpretación). En palabras de Galeano (2004) “la investigación social cualitativa a punta a la comprensión de la realidad (...) pone especial énfasis en lo subjetivo y vivencial y en la interacción entre sujetos de la investigación” (p.21).

Se enmarcó el estudio en una investigación de corte descriptivo dado que se buscó puntualizar en aspectos característicos de la población sujeto. De esta forma, se pudieron construir datos que caracterizaran la realidad estudiada. Según Hernández, Fernández y Baptista (2010) “los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades importantes de grupos o fenómenos que son sometidos a análisis” (p. 102). Estos estudios cuentan diversos aspectos del fenómeno. Por consiguiente, se pretendió realizar una descripción sobre las experiencias de los sujetos tal como se presentaron, en el escenario de la institución educativa, buscando lograr una imagen del contexto y de los procesos llevados a cabo mediante el proceso lector.

A partir de lo anterior y enmarcado en la flexibilidad que este enfoque ofreció, puesto que este diseño de investigación permitió recoger, organizar y analizar datos del lugar propio donde ocurrieron los acontecimientos. Esto permitió un estudio detallado y comprensivo del objeto de interés. Se buscó entonces realizar una investigación centrada en el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico (análisis e interpretación) desde la implementación de propuesta de intervención didáctica con los estudiantes del grado transición.

5.2 Contexto

La I.E Anzá está ubicada en occidente Antioqueño, es una institución que tiene pocos estudiantes ya que el municipio es pequeño, pertenecen a familias humildes, y pequeñas, muchas de ella monoparentales, la mayoría de los padres no terminaron sus estudios, son personas alegres a las que les gusta el baile, trabajadores, se ha observado que en los hogares carecen de prácticas lectoras; razón por la cual los niños son apáticos a la lectura y es solo en la institución educativa donde tienen la oportunidad de acercarse a esta.

5.3. Formas de producción de registros y datos

La posibilidad de insertarse en el contexto de la institución educativa de manera cercana favorece el capturar relatos, discursos y observaciones sobre la realidad de los participantes; con el objeto de conocer, describir, comprender e interpretar los significados de los momentos, comportamientos, acciones y discursos de los niños y niñas.

Se empleó la observación participante descrita según Galeano (2004) como una técnica que “se refiere a la recolección de información que realizan observadores implicados, como investigadores, durante un periodo de tiempo (...) suficiente para

observar un grupo: sus interacciones, comportamientos, ritmos, cotidianidades” (p. 35). Son las descripciones detalladas de las acciones, los discursos y el transcurrir cotidiano de un grupo social en determinada situación o contexto. Se caracterizó por la flexibilidad, antes y durante el proceso real; va sufriendo modificaciones a medida que se estaba dentro del contexto observado.

En términos de la autora, la observación participante concretamente es:

Una estrategia interactiva en la cual, el investigador asume el papel de miembro del grupo, participando de las diversas situaciones y cumpliendo determinadas funciones, mediante técnicas como la entrevista, historias de vida, revisión documental; posteriormente el investigador “analiza e interpreta los hechos o eventos sociales por medio de la confrontación entre las lógicas de los actores y la suya” (Galeano, 2004, p. 35).

La observación participante se utilizó durante el estudio para la recolección de la información, donde se observó el proceso llevado a cabo por la población sujeto de estudio. Para esto se planteó una propuesta de intervención didáctica a desarrollar durante 10 semanas en los meses de abril, mayo y junio. Esta propuesta se fundamentó en la comprensión lectora como motor de desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico.

Al interior de esta propuesta se realizaron individuales y grupales, lecturas, espacios de socialización, expresiones artísticas, entre otras actividades. No obstante fue importante diferenciar los siguientes momentos: el exploratorio consistió en observar, analizar a los niños para detectar en qué nivel cognitivo se encuentran; para poder planificar debidamente las actividades, además fue una etapa en la que los niños se familiarizaron con el espacio y las metodologías propuestas, interpretativo, en dicha etapa se llevaron a cabo

actividades que permitieron observar los alcances iniciales y posteriores a la intervención y por último se realizó el análisis de dicho proceso.

Como una manera de complementar la construcción de registros se realizaron otros instrumentos, tales como el diario de campo, asumido como aquel que facilita sintetizar las prácticas educativas, además permitieron enriquecerlas, mejorarlas y transformarlas. Se llevó a cabo durante la realización del proyecto, con base en la matriz categorial, siendo una herramienta que posibilitó la descripción de todo el proceso para el desarrollo de habilidades del pensamiento crítico y para el rastreo y análisis de la información, además, reconoció el papel de la aplicación de estrategias focalizadas en el desarrollo de habilidades de comprensión lectora.

Otra forma de registro fueron los formatos de observación para la sistematización de la información: Estos fueron instrumentos que permitieron delimitar la observación, concretamente en aquellos aspectos que sean de interés para el proyecto. En estos se consignaron de manera específica los elementos que fueron percibidos en las diferentes sesiones y en cada una de las actividades realizadas, teniendo en cuenta el proceso llevado a cabo en el desarrollo de las habilidades a potenciar del pensamiento crítico: interpretación y análisis de la información.

Por su parte, en la bitácora de viaje: “un viaje por la lectura” se atendieron los objetivos de caracterizar el desarrollo de las habilidades de análisis e interpretación de la información y describir la relación entre estas y el proceso llevado a cabo por los estudiantes a partir de la implementación de una propuesta de intervención didáctica en los niños de transición de la Institución Educativa Anzá, cada uno de los estudiantes tuvo una

bitácora en la que quedaron consignados los productos de las diferentes sesiones contempladas en la propuesta, los cuales sirvieron de evidencias para el análisis de la información.

5.4. Propuesta de intervención didáctica

La propuesta diseñada fue la base para el trabajo de campo de la presente investigación; se retomaron estrategias, actividades y ejercicios desde una perspectiva sociocultural para diseñar cada una de las sesiones de intervención, posibilitando identificar el desarrollo de las habilidades a potenciar del pensamiento crítico: interpretación y análisis de la información con los niños y niñas de la Institución. Se realizó una prueba inicial y final para evaluar a los participantes, desde el planteamiento de preguntas vinculadas con estas habilidades y que fueron consignadas en la matriz categorial.

La propuesta surgió de la idea de conferir al lector la máxima importancia en los procesos que implican la comprensión de textos; por lo tanto, sus actividades, ejercicios y tareas fueron pensados para los niños y niñas sujetos de estudio, en sus intereses, capacidades, gustos, su nivel de motivación, sus conocimientos previos, su edad, grado de escolaridad, entre otros aspectos; situación que lleva a concebir al lector como un sujeto activo en el proceso de comprensión lectora.

Las habilidades de análisis e interpretación de la información desde el pensamiento crítico dieron pie a la elaboración de unos indicadores (tabla 8) desde los cuales se organizaron las preguntas en cada una de las sesiones.

Tabla 8.

Indicadores de las habilidades de análisis e interpretación de la información.	
INTERPRETACIÓN	Categorización Decodificación de significados Clarificación de significados
ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN	Examinar ideas Identificar argumentos Analizar argumentos

Fuente: Propia, 2019

5.5 Plan de análisis

Luego de tener los registros se procedió al análisis desde la categorización, además del acercamiento a los trabajos de los estudiantes, es decir aquellos que se complementaron con el uso de la palabra de los niños o de otros recursos que dieron cuenta del desarrollo del pensamiento a través de estructuras lingüísticas cada vez más elaboradas o aquellos que según lo observado durante la implementación se convirtieron en objeto de análisis.

5.6 Criterios éticos

Se elaboró un formato en el que los padres de familia de los niños de transición de la institución autorizaron los permisos para llevar a cabo el trabajo de intervención con sus hijos. En el tratamiento de la información se guardó la confidencialidad de los datos y aspectos relevantes del estudiante o de la familia, de los docentes o la institución que fueran sensibles y que requerían de discreción.

6. Resultados y análisis

El siguiente apartado describió los principales hallazgos y análisis de los mismos, en el marco del pensamiento crítico y tomó como fundamento el desarrollo de las habilidades de interpretación y análisis de la información. Se sigue un camino que parte de la caracterización de los alcances que tuvieron los estudiantes del grado transición de la I.E Anzá con la ejecución de las actividades de la propuesta de intervención didáctica donde se tenían unas preguntas tras el trabajo de la lectura de diversos textos y que culmina con la descripción de la relación entre tales habilidades, las actividades y el pensamiento crítico.

6.1 Caracterización habilidad de interpretación

La habilidad de la interpretación en el marco del desarrollo del pensamiento crítico se logró identificar en las capacidades que demuestran los estudiantes para organizar, seleccionar los hechos e ideas, para describir y explicar el texto o parte de éste; en la habilidad para recuperar datos y activar saberes previos, para interpretar el sentido y significado de una palabra en el texto, en resumir y dar sentido global del texto. Cada uno de estos aspectos fue tomado como tópico de análisis en los párrafos subsiguientes y fue vinculado con una matriz de información en Microsoft® Excel que condensó las respuestas de los estudiantes.

Esta habilidad se relaciona con la capacidad del estudiante de tener una mirada global del texto, organizar las ideas y seleccionar aquellas consideradas como relevantes, logrando incluso dar cuenta de la estructura que compone el texto. Esta habilidad se trabajó

en la actividad número 1 de la propuesta de intervención didáctica con el texto “El Pirata Barbanegra” un cuento y que tenía una finalidad diagnóstica.

En la aplicación de esta actividad, ocho estudiantes no lograron comprender el texto, ni hacer un recuento espontáneo del texto, ni un recuento inducido con preguntas para indagar la comprensión, mostrando que no organizan, ni selecciona los hechos, ni las ideas del texto, tanto explícitas como algunas implícitas. Al respecto se tenían como preguntas orientadoras del ejercicio las que se consignan en la tabla 9.

Tabla 9. Preguntas de la sesión #1 por subcategorías de la habilidad de interpretación de la información

Subcategorías	preguntas de la sesión # 1
Comprende, organiza y selecciona los hechos y las ideas. (Ia)	¿Cómo crees que se llama la isla?
Describe y explica lo comprendido. (Ib)	¿Por qué dices que se va a volver millonario? ¿Qué es divisar? ¿Qué es cofre? ¿Qué es valiosísimo? ¿Qué es un tesoro?
Recupera datos y activa conocimientos previos. (Ic)	¿Qué crees que va a encontrar el pirata en ese cofre? ¿Qué será un pirata?
Interpreta el significado de las palabras dentro del texto. (Id)	¿Qué crees que tiene el tesoro?
Resume y da sentido global al texto	Cuéntame lo que entendiste del cuento ¿Cómo te pareció el cuento? Si fueras el pirata y encontraras un tesoro lleno de dinero ¿qué harías con él?

Fuente: Propia, 2019

Un estudiante logró contestar de manera satisfactoria a los interrogantes, lo explicita en los siguientes términos:

El pirata Barbanegra, él estaba encontrando un mapa para buscar un tesoro, el pajarito soñó con un árbol de frutas y vieron una isla y fueron y escarbaron y el pirata destapó eso y había botellas vacías, latas vacías y un zapato viejo. Mientras el pirata miraba el mapa, el pajarito estaba haciendo la comida y le tocó saltar en un solo pie pensando que ya encontró el mapa, se montaron al barco, les tiró comida a

los animales del agua y vieron la isla (Respuesta de Juliana, 11 de abril, 2019, prueba diagnóstica # 1)

La anterior respuesta da cuenta de la habilidad del estudiante para narrar de forma global los hechos relatados, haciendo un recuento de lo que se dijo en el cuento. De igual manera, se logra observar que los 9 estudiantes recuperan datos y activan conocimientos previos, en relación con la pregunta ¿Qué será un pirata? Uno de los niños manifiesta que *“los piratas trabajan en el mar buscando los tesoros, eso lo vi en una película”* (Miguel, 11 de abril, 2019) o *“es un señor que tiene tapado un ojo”* (Juliana, 11 de abril, 2019) y más aún, *“un pirata trabaja en el mar y busca los tesoros”* (Gabriela, 11 de abril, 2019). Estas respuestas, se direccionan hacia la valoración de unos saberes que provienen del contacto de los niños con su contexto, el acercamiento a diferentes formatos para la visualización de historias, pero que se restringe a su presentación sin que medie otro tipo de tratamiento en torno a este y que afecta la capacidad de análisis de ellos cuando llegan a las aulas.

Para la segunda actividad se realizó con cuento titulado “tres gallinas y un pavo real” (Lester L. Laminack, 2013) el cual fue leído a los estudiantes en voz alta y tras esto, se formularon preguntas (tabla 10) en atención a las subcategorías.

Tabla 10. Preguntas de la sesión #2 por subcategorías de la habilidad de interpretación de la información

Subcategorías	preguntas de la sesión # 2
Comprende, organiza y selecciona los hechos y las ideas. (Ia)	Realiza con sus palabras la narración de la historia
Describe y explica lo comprendido. (Ib)	¿Por qué las gallinas regresaron cansadas de la carretera?
Recupera datos y activa conocimientos	¿Por qué crees que las gallinas se pusieron

previos. (Ic)	collares?
Interpreta el significado de las palabras dentro del texto. (Id)	¿Cuál es el significado de rumiar?
Resume y da sentido global al texto	Relata lo sucedido en la historia atendiendo a sus partes: inicio, nudo y desenlace

Fuente: Propia, 2019.

Las preguntas no fueron respondidas por los todos los niños, presentaron confusión en sus respuestas, dando un inicio, pero no la finalización de la historia, por ejemplo, dice uno de ellos:

Las gallinas estaban trabajando, el pavo real se metió al potrero y el pavo real no se dio cuenta, se cayó sentado y puso un huevito y ahí estaba el bebé y las gallinitas fueron a ver y le salió un huevo al pavo real (Emilio, 24 de abril, 2019)

Esta interpretación del estudiante no corresponde con los hechos narrados en la historia. Por el contrario, Emanuel demuestra la habilidad para contar con sus palabras la secuencia de los hechos, con un inicio, nudo y desenlace que guarda relación con la historia original leída.

Primero el perro estaba vigilando o sea viendo a ver qué pasaba y un conductor se le abrió la puerta de atrás y había una caja y dentro había un pavo real y las vacas estaban viendo la caja y las gallinas estaban hablando y después cuando cayó la caja al suelo, se abrió la caja y apareció un pavo real y entonces el pavo se fue para la calle y los carros estaban pasando por la calle y vieron el pavo y entonces pararon, se bajaron, tomaron fotos y cogieron las cosas que estaban en la tienda y entonces las gallinas se enfadaron porque no les gustaba que el pavo real hiciera eso y entonces se pusieron collares, manillas de todo y entonces se fueron para la calle y pasaban carros pero no se detenían, iban muy rápido pero no se detenían porque estaban muy feas entonces se quedaron muy cansadas y el pavo no pudo poner ni un huevo y entonces se salió del gallinero y el pavo estaba muy feliz porque las gallinas estaban cansadas y entonces se fueron para el gallinero y el pavo a volver a parar los carros (Emanuel, 24 de abril, 2019)

En la anterior respuesta se observa por parte del estudiante que ha interpretado el texto, dando cuenta de los sucesos que acontecieron e incluso, definiendo términos tales como vigilar y además ordenando la secuencia del cuento. Algo que no logran hacer tres de ellos o que lo hacen con alteración de la organización interna que guarda el texto; es decir, no respetan la coherencia del texto y no hacen un recuento respetando el esquema inicial, intermedio y final. Jacobo además de hacer un recuento, explica el sentido de las expresiones, recrea el cuento y establece una conexión entre los personajes y lo que hacen en la narración.

Durante la tercera actividad donde se abordó la canción “que canten los niños” (Perales, 1986) se elaboró una rúbrica (tabla 10) en la cual, los estudiantes debían enumerar algunas frases escuchadas en la canción, notándose que dan cuenta de las frases, resaltando palabras claves. Al respecto, uno de ellos “*por ejemplo, los niños cantan para no escuchar el cañón, para que respeten la flor, para que la mamá los escuche*” (Juliana, 8 de mayo, 2019). Se explican algunas expresiones, tales como “¿Qué significa que no ensucien el mar?” y se obtuvieron respuestas como “*para que no quemen las basuras y no las tiren al mar, no tienen pan quiere decir que no tienen comida*” (David, 8 de mayo, 2019) o para la misma pregunta se responde “*para que no dañen el planeta tierra*” (Sofía, 8 de mayo, 2019). Es importante señalar, la habilidad de los niños para establecer relaciones no solo con el texto, en este caso la canción, sino con sucesos de su cotidianidad; al respecto, una de ella manifiesta ante la pregunta ¿por qué los niños sufren dolor? que “*yo creo que es porque los maltrata la gente mala, cuando no tienen familia*” (Juliana, 8 de mayo, 2019).

Tabla 11. Preguntas de la sesión #3 por subcategorías de la habilidad de interpretación de la información

Tabla 11

Subcategorías	preguntas de la sesión # 3
Comprende, organiza y selecciona los hechos y las ideas. (Ia)	¿Para que cantan los niños?
Describe y explica lo comprendido. (Ib)	¿Explícame que es lo que está pasando en esa canción?
Recupera datos y activa conocimientos previos. (Ic)	Explica el significado de algunas expresiones de la canción. Que han apagado su voz. Que no ensucien el mar. que respeten la flor
Interpreta el significado de las palabras dentro del texto. (Id)	¿Qué significa la expresión: ¿Levanten su voz? ¿Qué es un cañón?
Resume y da sentido global al texto	Realiza un resumen de la canción.

Fuente: Propia, 20149.

Estos aspectos encontrados en las respuestas de los estudiantes, permiten analizar que existe una dificultad para la comprensión, organización y selección de los hechos; ítem que se sintoniza con lo señalado por Pascual y Goikoetxea (2003, citados por Duque y Vera, 2010) respecto a la dificultad de los niños para la realización de inferencias, dar cuenta de la estructura de un texto y ante las cuales, formularon como una alternativa posible, la aplicación de estrategias didácticas.

Para la cuarta actividad se presentó a los estudiantes una historieta titulada “me cuido en mi barrio” (Briceño y Olivera, 2010) en la cual se preguntó por las habilidades de los estudiantes para comprender y organizar los hechos (tabla 12), ante lo cual, cinco de ellos guardan silencio y no responden a las preguntas formuladas; mientras nueve dan respuestas en relación con lo que comprendieron.

Tabla 12. Preguntas de la sesión # 4 según subcategorías de la habilidad de interpretación de la información

Subcategorías	preguntas de la sesión # 4
Comprende, organiza y selecciona los hechos y las ideas. (Ia)	Menciona lo que viste y escuchaste en la historieta en orden.
Describe y explica lo comprendido. (Ib)	¿Qué significa respetar la flor?
Recupera datos y activa conocimientos previos. (Ic)	¿Cómo más puede haber abuso?
Interpreta el significado de las palabras dentro del texto. (Id)	¿Qué es violar? ¿Qué es abuso?
Resume y da sentido global al texto	Resume la historieta

Fuente: Propia, 2019.

De los estudiantes que respondieron se halla que logran hacer juicios y establecer una definición desde el texto acerca del término abuso “*quiere decir que un hombre le toca las partes íntimas a una niña*” (Sofía, 15 de mayo, 2019) o “*que las personas le están tocando el cuerpo a alguien, el pene*” (David, 15 de mayo, 2019). Este aspecto, logra mostrar que los estudiantes asocian el término con los sucesos que narran en la historieta, señalando algunos aspectos en cuanto a las acciones de los personajes; no obstante, al momento de hacer una correspondencia con otras situaciones (cómo puede haber abuso) los estudiantes no responden y esto se puede interpretar desde tres sentidos: El primero vinculado con dificultades para recuperar los hechos narrados en la historieta; el segundo, con asuntos de índole personal, debido al contenido del texto que dificultad que resuman y le den el sentido global al mismo o finalmente que les cuesta la generalización del concepto y su aplicación en otros contextos.

Se puede advertir, en el caso de dos estudiantes que cuando se les solicita que resuman los hechos, lo hacen y le añaden algunas otras situaciones, por ejemplo, Emilio (15

de mayo,2019) alude a que en la historia “*la muchacha le fue a tirar una piedra al señor y se fueron a la policía*”, relato que no corresponde con lo mostrado, pues fueron la vecina y la señora quienes se dirigieron a colocar la denuncia y la niña escapó de la casa, pero no fue arrojando alguna piedra; es decir que se hace intromisión de información que lleva a la distorsión y afecta la comprensión, explicado posiblemente por alguna asociación a hechos narrados y experiencias previas del estudiante.

En la quinta sesión se trabajó un texto dramático titulado “el oso perezoso” con unas preguntas (tabla 13) que permitieron abordar la habilidad de la interpretación.

Tabla 13. Preguntas de la sesión # 5 según subcategorías de la habilidad de interpretación

Subcategorías	preguntas de la sesión # 5
Comprende, organiza y selecciona los hechos y las ideas. (Ia)	Menciona algunos personajes de la historia
Describe y explica lo comprendido. (Ib)	¿Por qué las abejas quieren picar al oso? ¿Qué quiere decir que el caracol tiene que brillar el piso?
Recupera datos y activa conocimientos previos. (Ic)	¿Qué será la primavera?
Interpreta el significado de las palabras dentro del texto. (Id)	¿Por qué crees que se llama “el oso perezoso”? ¿Qué será exasperar?
Resume y da sentido global al texto	Narra la historia teniendo en cuenta lo escuchado

Fuente: Propia, 2019.

Se encontró que todos los estudiantes identifican los personajes de la historia, pero no los enumeran en su totalidad; sin embargo, reconocen al oso perezoso, la lechuga, las abejas, las ardillas entre otros. En cuanto a la segunda cuestión (¿Por qué las abejas quieren picar al oso?) relacionada con la descripción y explicación de lo comprendido, cuatro estudiantes no respondieron y aquellos que lo hicieron, identificaron algunos aspectos centrales, tales como la unión entre la expresión y el contexto, por ejemplo ante la

pregunta: ¿qué quiere decir que el caracol tiene que brillar el piso? la estudiante responde: “*el caracol va caminando y el deja un caminito mojado*” (Gabriela, 22 de mayo, 2019) con lo cual, entrelaza su experiencia o saberes previos con las acciones propias del personaje y sus características, pues estas no se dicen de manera textual en la lectura.

Además, en la tercera pregunta ¿qué será la primavera? Tres de los estudiantes no responden y aquellos que lo hicieron, vincularon la primavera como una de las estaciones del año (fenómeno natural) que como personaje de la historia que llega e interactúa con los personajes; asociado con observaciones o experiencias, en efecto, uno de ellos dice que “*yo me vi una película que la primavera hace solecito y hay muchos árboles de todos los colores*” (Juliana, 22 de mayo, 2019). Esta misma estudiante presenta un resumen de los hechos, que da cuenta de una secuencialidad en las acciones de los personajes, así relata:

Estaban limpiando el bosque para que la primavera llegara para que crezca flores y matas, el oso se levantó de su cama y se fue para el bosque, entonces el oso les dijo a sus amigos qué paso acá y ellos dijeron te perdiste la fiesta y entonces les dijo amigos no lo vuelvo a hacer entonces se puso a ayudar (Juliana, 22 de mayo, 2019).

Con base en lo anterior, se puede decir que los estudiantes logran recuperar información presente en el texto, uniéndola con sucesos que le han ocurrido (ver una película) y que logran enlazar con la nueva información presentada, además de dar un sentido global al escrito.

Para la sexta sesión se tuvo el cuento “el león que no sabía escribir” Baltscheit (2013), en el cual se abordaba la dificultad del personaje para enviar una carta, puesto que no sabía leer y escribir. En esta se les solicitó a los estudiantes que enumeraran los personajes, respondieran a las preguntas ¿Por qué crees que al león si le gustó la carta que

escribió el buitre?, ¿qué es una carta?, de los personajes mencionados ¿dónde viven? y haz un resumen del cuento. Para esta sesión tanto Miguel como Emilio no participan, mostrando dificultad para responder a la totalidad de las preguntas y mencionando solo algunos de los personajes. Este aspecto contrasta con la habilidad de los demás estudiantes (siete en total) que lograron hacerlo.

Al respecto, se puede mencionar que los estudiantes representan e identifican aspectos centrales del texto, tales como las acciones de los personajes, porque escriben la carta mencionando lo que más le gusta a cada uno, definiendo términos como hambriento como “*que el cocodrilo tenía mucha hambre*” (Sofía, 29 de mayo, 2019), o que una carta es “*donde uno le escribe al otro y el cartero se lo lleva y se le pone una estampilla*” (Mateo, 29 de mayo, 2019) en alusión a la portada del texto.

Así mismo, sobre descripción y explicación de lo comprendido, como habilidad de los estudiantes, se observa cuando estos responden que “*los animales escribían lo que él no quería*” (Juliana, 29 de mayo, 2019) ante la pregunta de ¿por qué crees que el león se enojaba todo el tiempo? se detecta que los estudiantes identifican de manera implícita algunos rasgos del personaje e incluso la motivación de sus acciones, pues en el cuento solo se menciona que el león decía “*yo no diría eso*” y los estudiantes van más allá y relacionan su enojo con la imposibilidad de escribir aquello que deseaba, congruente con la perspectiva de Marimón (2008) cuando señala que la explicación es un acto en el cual, se coloca todo el esfuerzo en aclarar aquellas ideas o conceptos que presentan confusión o que no aparecen explícitos en el texto, para el caso concreto, entender las razones que motivaban la rabia del león.

Para la séptima sesión se solicitó a las familias que les escribieran y enviaran una carta a los estudiantes, en esta participaron redactando el escrito, cinco tías, una prima, dos

mamás y un papá. Se encuentra que los escritos piden a los niños que se comporten bien en la casa y la escuela, además de enfatizar en que los aman mucho y había un profundo orgullo porque ellos estaban presentes en sus vidas. Tras leerle a cada uno su carta, se halla que no todos logran darle un sentido global al texto, ni recuperar lo que les decían (Gabriela y Juliana) mientras los demás expresan frases como “*Querido hijo, te quiero mucho, que me portes bien con mis amiguitos en la escuela y en la casa y que me porte bien con la mamá, con la mamita, que voy va a estar pronto en la casa para compartir con ella*” (Mateo, 10 de Julio, 2019); u otros que manifiestan “*que en corazón de él, de mi abuelita y mi abuelito ahí estaré yo, que en diciembre me iba ir para Necoclí*” (Sofía, 10 de Julio, 2019). Se puede resaltar de esta sesión que Tomás, Gabriela, Juliana y Mateo presentaron dificultades para responder a todas las preguntas y el trabajo con este texto en particular, mostró mayor grado de problema para resumir y dar sentido al texto, así como interpretar palabras en el texto.

En la octava actividad se abordó el texto “Macetero Plástiquín” (Ministerio de Educación de Perú, 2012) que se caracterizaba por ser instructivo y plantear unas preguntas (tabla 14) acorde con las subcategorías señaladas.

Tabla 7. Preguntas de la sesión # 8 según subcategorías de la habilidad de interpretación de la información

Subcategorías	preguntas de la sesión # 8
Comprende, organiza y selecciona los hechos y las ideas. (Ia)	Enumera los materiales necesarios para hacer la maceta.
Describe y explica lo comprendido. (Ib)	¿Por qué se debe hacer huecos a la botella en el fondo?, ¿Por qué crees que esos dibujitos están enumerados?
Recupera datos y activa conocimientos previos. (Ic)	¿Qué es una maceta?
Interpreta el significado de las palabras dentro del texto. (Id)	¿Qué significa hacerle una línea alrededor a la botella?

Resume y da sentido global al texto

Enumera los pasos a seguir para hacer la maceta

Fuente: Propia, 2019.

Se encuentra que Miguel y Juliana enumeran algunos de los materiales, tales como *“una hoja, la silicona, la tijera”* (Juliana, 17 de Julio, 2019) Mientras que Emanuel realiza una lista con más de estos, tales como *“una botella de plástico transparente, un papel, una tapa, ojos u nariz y boca y hacer unos huecos para que salga el agua, echarle tierra y una semilla para que crezca la planta”* (17 de Julio, 2019). Pudiendo explicar con mayor precisión los insumos necesarios para la realización de la maceta.

De acuerdo con el planteamiento de Marimón (2008) la explicación busca aclarar aquellas ideas o conceptos que presentan confusión y por ello, las preguntas pretendieron darle sentido a algunas acciones que se mencionaban en el texto, tales como marcar la botella. Ante esta pregunta, los participantes expresaron que era *“para recortar el tarro y poder sembrar la matica”* (Sofía, 17 de Julio, 2019) pero surge en otro compañero una observación que se enlaza con los conocimientos previos y experiencias de los estudiantes, pues *“los niños pequeños no pueden recortar el embace porque de pronto se cortan”* (Juliana, 17 de Julio, 2019).

Se halla que Emilio y Miguel no participan en dos de las preguntas (describir y explicar lo comprendido e interpretar el significado de un término dentro del texto) aduciendo que no entendían o sabían que decir. Mostrando dificultad en la activación de los conocimientos previos y en localizar el significado en relación con contexto de la lectura presentada (Hoyos y Gallego, 2017).

Para la sesión número nueve se abordó un texto informativo denominado *“la contaminación del aire”* en esta actividad (Tabla 15) Sofía, Miguel, Tomás, Emilio, Juliana,

Emanuel se les dificultó recuperar información de esta lectura, de tal manera que no pudieron responder a lo que decía el texto.

Tabla 15. Preguntas de la sesión # 9 según subcategorías de la habilidad de interpretación de la información

Subcategorías	preguntas de la sesión # 9
Comprende, organiza y selecciona los hechos y las ideas. (Ia)	¿De qué habla el texto?
Describe y explica lo comprendido. (Ib)	¿Por qué cuando queman las basuras contaminan el aire? ¿Qué pasará si continuamos quemando basuras y plástico?
Recupera datos y activa conocimientos previos. (Ic)	¿Qué es contaminar? ¿Qué es una noticia?
Interpreta el significado de las palabras dentro del texto. (Id)	¿Qué es una noticia triste?
Resume y da sentido global al texto	Narra lo que sucede en la noticia

Fuente: Propia, 2019.

Para Miguel existe una descripción y explicación de lo comprendido y en relación con los conocimientos previos, pues al expresar porque cuando se queman las basuras se contamina dice *“porque queman puros tarros”* (10 de Julio, 2019) y Juliana describe que *“el planeta se calienta mucho porque la gente se mantiene quemando las basuras entonces ese calor lo calienta porque se sube al cielo”* (10 de Julio, 2019), o *“porque el plástico hace más humo si queman plástico ese humo es negrito”* (10 de Julio, 2019). Aspectos relacionados con experiencias de los niños respecto a lo que observan en su medio, así como con lo expuesto en la lectura. Añadido a lo anterior, se encuentra una asociación entre el término contaminación y las acciones de los adultos, tales como *“yo le digo a mi mamá que no tire la basura al piso”* (10 de Julio, 2019) o como dice Emilio *“contaminar el Cauca con basura y tirar la basura al medio ambiente”* (10 de Julio, 2019).

Al indagar por el sentido de una “noticia triste” los estudiantes manifiestan relaciones con situaciones adversas ocurridas a las personas, tales como “*muertes*” (Tomás y Emilio, 10 de Julio, 2019), “*terremotos*” (Emanuel, 10 de Julio, 2019) o “*cuando se crece el rio y muere la gente*” (Juliana, 10 de Julio, 2019) en las cuales, los estudiantes le dan significación y funciones a unas palabras, desde el sentido del texto y a la vez, con referencia a su contexto, aspecto que Henao (2001) estudia en la habilidad de interpretar el significado de las palabras en determinados contextos y según son empleados en el texto, otorgándoles un sentido para quien lo lee que se vincula con sus experiencias y a la vez, con sus conocimientos acerca de la propia definición del término.

En la décima sesión, se tuvo otro texto instructivo, para el caso concreto, con una ensalada de frutas, la cual, se formularon preguntas como: ¿Cuáles fueron los ingredientes de la ensalada?, ¿A la ensalada se le puede echar azúcar? ¿Por qué?, ¿Cómo crees que se prepara la ensalada de frutas?, ¿Qué es mezclar?, ¿Qué son ingredientes?, ¿Qué es un recipiente?, ¿cuáles son los pasos para hacer la ensalada de frutas? Durante esta actividad Miguel y Emilio contestaron todas las preguntas; no obstante, en ambos casos la enumeración de los pasos para la preparación de la ensalada fue más limitada, en efecto, afirma uno de ellos que “*tenemos que pelar las frutas, después tenemos que picarlas, echarle la lecherita, la granola*” (Miguel, 24 de Julio, 2019) o “*se deben pelar y necesita revolverla*” (Emilio, 27 de Julio, 2019); contrastando con la respuesta de Mateo que menciona más ingredientes y añade conectores de orden, en efecto “*primero hay que lavarlas, mocharlas en cuadritos, después hay que revolverlas, después de eso hay que echarle las zucarcitas, la lecherita, la salsita y el helado*” (27 de Julio, 2019).

Respecto a la descripción y explicación de lo comprendido se indagó con los estudiantes sobre los posibles efectos de agregar azúcar, cebolla o limón a la preparación,

encontrando que, para ellos, esta acción afectaría la ensalada pues “*quedaría demasiado dulce porque el helado tiene dulce*” (17 de Julio, 201) o “*demás que sabe maluca, porque la cebolla es para otras cosas*” (Sofía, 17 de Julio, 2019). Según lo definen Medina y Velarde (2014) cuando se dispone de la habilidad para la recuperación de datos y la activación de conocimientos previos, se logra extraer el sentido de palabras, frases o ideas contenidas en el texto, algo que los estudiantes manifiestan en las respuestas ofrecidas, pues desde sus experiencias vinculan tales conocimientos y la anticipación de los efectos que podría traer añadir tales ingredientes a la mezcla. Precisamente, definiendo este término, los estudiantes lo relacionan con “*revolver*” (Gabriela, 24 de Julio, 2019), o “*si tenemos frutas hay que revolverlas con la mano o una cuchara*” (Mateo, 24 de Julio, 2019).

La undécima sesión retomó el texto narrativo, a partir de la presentación del cuento “Lo que pasó en el bosque” (Silvia Dubovoy) con la formulación de unas preguntas (tabla 17) desde las subcategorías.

Tabla 17. Preguntas de la sesión # 11 según subcategorías de la habilidad de interpretación de la información

Subcategorías	preguntas de la sesión # 11
Comprende, organiza y selecciona los hechos y las ideas. (Ia)	¿Cómo se llamaba el cuento y qué personajes se mencionan?
Describe y explica lo comprendido. (Ib)	¿Por qué crees que ayudaron al pajarito? ¿Por qué le creció el copete y la cola a la ardilla?
Recupera datos y activa conocimientos previos. (Ic)	¿Qué son animales aéreos? ¿Qué quiere decir que vivían en un tupido bosque?
Interpreta el significado de las palabras dentro del texto. (Id)	¿Qué quiere decir peleaban sin cesar?
Resume y da sentido global al texto	Realiza un resumen de lo ocurrido en el cuento

Fuente: Propia, 2019.

Durante esta sesión se logró identificar que los estudiantes mencionaron los personajes del cuento, identifican las acciones que realizan en la historia, organizar y seleccionar los hechos e ideas narrados. Así mismo, explican lo comprendido, por ejemplo, al preguntar ¿por qué les creció la cola y el copete a los animalitos que habían perdido? Sofía responde “*porque no volvió el pájaro carpintero a picotearle la cola a la ardilla y la ardilla no le volvió a tirar bellotas en la cresta al pájaro carpintero*” (6 de agosto, 2019); mientras Gabriela no responde.

En la recuperación de datos y activación de conocimientos previos como habilidad, se observa que los estudiantes identifican animales aéreos como los moscos, avispas y abejas presentes en el texto cuando se les pregunta qué significa un bosque tupido, se obtienen respuestas como de la Emanuel que lo explica como “*muy lleno de árboles*” (6 de agosto, 2019) o “cuando hay unos árboles que están muy apretaditos” (Sofía, 6 de agosto de 2019).

En la interpretación del significado de las palabras dentro del texto, se halla que comprenden términos como “pelear sin cesar” así: “*O sea sin parar*” (Juliana, 6 de agosto, 2019); cuando se pregunta por la palabra esponjada como “*muy peluda*” (Miguel, 6 de agosto, 2019) o cristalina como “*agua limpia y transparente*” (Mateo, 6 de agosto, 2019). Es interesante señalar como los niños van mejorando en su fluidez verbal al usar sinónimos, descripciones que los potencian desde la comprensión hacia una escritura con sentido.

Para la habilidad de resumir y dar sentido al texto, se halla que todos los estudiantes lo hacen, algunos con mayor precisión (David, Mateo, Sofía) otros con menores detalles (Juliana, Emanuel, Gabriela, Emilio y Tomás) mientras Martín no lo realizó.

En general se encuentra que, tras el proceso de intervención, los estudiantes mejoraron la habilidad de interpretación desde las subcategorías seleccionadas y las preguntas diseñadas. Se halla una habilidad que se enfoca más hacia los textos narrativos para identificar en estos la estructura, sentido de las palabras, personajes y acciones de los mismos; no tanto con los textos que se relacionaban con las cartas y la noticia (texto informativo). Esto da cuenta de la familiaridad con el cuento, pues este portador se vuelve más cercano a ellos, sin embargo se emplearon otros textos para potenciar el pensamiento crítico y el acercamiento a la variedad textual que potencia la comprensión lectora y que favorece las habilidades de interpretación y análisis de la información.

Además de lo anterior, se encuentra que los estudiantes para habilidad de la interpretación tenían conocimientos previos que les permitieron dar el sentido de algunas palabras que aparecían en los textos, asociando su significado con las vivencias y hechos cotidianos, como se observó en las respuestas ante el texto informativo e instructivo. Poseían la habilidad de describir y explicar lo comprendido, es decir, lograron representar, identificar y manifestar los aspectos centrales y secundarios de un texto, mostrando claridad para aquellos términos o expresiones que contenían y que podrían generar confusión.

Según Avendaño y Perrone (2009) los textos poseen una estructura determinada por forma y contenido, que permite identificar en ellos la macro estructura o sentido global del texto y la microestructura que corresponde con las oraciones y párrafos, con la división propia que atiende a la tipología textual (narrativo, informativo, expositivo, argumentativo entre otros). Así, pues la identificación de los aspectos nucleares del texto y su composición, se hace una labor de desentrañar la estructura subyacente y poder extraer de allí el sentido que adquiere determinada palabra en relación con la macroestructura

presente. Igualmente, recuperar datos y activar conocimientos previos, desde la unión entre las ideas ya existentes en la persona y que son la estructura cognitiva con la cual cuenta el lector al momento de entrar en contacto con el texto y aquellas nuevas ideas presentadas en los textos.

Respecto a la habilidad de resumir según la perspectiva de Teberosky (1987) la elaboración de un resumen por parte de los estudiantes permite el desarrollo de la intertextualidad, ya que favorece un proceso de reescritura de los textos, permitiendo que surjan en ellos, la identificación de las ideas principales, el empleo del vocabulario o términos que aparecían en el original y una organización gramatical que guarda relación con lo presentado, es decir, a modo de una síntesis, o recuento, que les posibilita ir avanzando a “decirlo en sus propias palabras” (citado por Kaufman y Perelman, 1999,p. 6).

En efecto, esta habilidad que permitió dar sentido global al texto, no se manifestó completamente en los estudiantes durante todas las sesiones, siendo ésta la que se le dificultó a la mayoría de los estudiantes, pues se hacía en términos muy amplios, algunas veces introduciendo aspectos que no estaban contenidos en el escrito o enumerando la secuencia de la historia sin una correspondencia clara con la idea central, es decir aun presentan pocos avances en la economía, la variedad, la coherencia y la cohesión al realizar recuentos. Esta habilidad según Artiles y Jiménez (1990) da cuenta de la capacidad para integrar la información que proviene de distintas partes, recordando palabras, hechos, ideas o fragmentos de lo ocurrido y construyendo su sentido completo.

6.2- Caracterización de la habilidad de análisis de la información

El análisis de la información como categoría desde el pensamiento crítico se dividió en unas subcategorías que daban cuenta de su desarrollo, estas son tomadas como punto de partida desde el pensamiento crítico, tales como la realización de predicciones o hipótesis, inferencias, evaluar el contenido y argumentar, identificar los problemas que se presentan, concluir y ejemplificar, resolver y realizar propuestas (tabla 18). Se presentan siguiendo el orden de las sesiones de la propuesta de intervención didáctica y mostrando los resultados obtenidos con los estudiantes.

Tabla 18. Preguntas de la sesión # 1 según subcategorías de la habilidad de análisis de la información

Subcategorías	Preguntas sesión #1
Realiza predicciones o hipótesis	¿Qué crees que va a encontrar el pirata en ese cofre? ¿En qué otros lugares podían el pirata encontrar un tesoro?
Realiza inferencias	¿Por qué crees saltaba el pirata en una sola pata?
Evalúa el contenido y argumenta	¿Cómo te pareció el cuento? ¿Cómo te parece la actitud del pirata cuando encuentra el tesoro?
Identifica los problemas que se presentan	¿Qué opinas de ese tesoro?
Concluye y ejemplifica	¿Qué aprendiste de la historia?
Resuelve, realiza y hace propuestas	¿Si fueras el pirata y encontraran un tesoro con mucho dinero que harías?

Fuente: Propia, 2019.

Durante la primera sesión se encuentra que la realización de predicciones e hipótesis tomando como punto de partida la pregunta formulada, evidenciando que para Mateo, Juliana, Gabriela y Emilio les es difícil responder a las preguntas, guardando silencio o no participando con respuestas cuando le fueron formuladas, se indaga por las razones y surge en ellos, la expresión que no saben qué decir. Según lo describen Montealegre y Forero

(2006) la habilidad de la predicción se vincula con la capacidad de “anticipar al texto apoyándose en conocimientos poseídos y en expectativas acerca de lo que va a encontrar” (p. 33). Aspecto que les resultó complicado a estos estudiantes, Mientras que otros, como David, frente a la primera pregunta responde “*creo que va a encontrar muchas monedas de oro y se va volver millonario*” (11 de abril, 2019) o el análisis que los lleva a vislumbrar otros lugares posibles para encontrar el tesoro como “*otra isla*” (Tomás, 11 de abril, 2019) o “*debajo del mar*” (Emanuel, 11 de abril, 2019) o en “*otra playa*” (Juliana, 11 de abril, 2019). Esto da cuenta de la habilidad para trasladar según lo comprendido en la lectura hacia otros contextos, y generando predicciones acerca de otros escenarios posibles (Hoyos y Gallego, 2017).

La realización de inferencias, se hizo mediante la formulación de la pregunta: ¿por qué crees que el pirata saltaba en una sola pata? y se encontraron respuestas, que se ubican en mostrar sentimientos por parte del personaje, en efecto, para Sofía y Miguel mostraba felicidad; mientras para Mateo, Juliana y Tomás representaba desespero por buscar el tesoro. Este aspecto se vincula con la posibilidad del lector de hacer conjeturas o suposiciones que en estos cinco casos se dieron, mientras en los demás casos no fue así.

Siguiendo el planteamiento de Montealegre y Forero (2006) se halla que esta habilidad en los niños de jardín y transición se sitúa en la utilización de “los conocimientos y los esquemas preexistentes para complementar la información que se presenta en el texto” (p. 32) porque los estudiantes lograron ir más allá de lo presentado y retomar sus propias experiencias en la construcción de las respuestas y el establecimiento de relaciones entre la lectura y sus vivencias.

En cuanto a la evaluación del contenido y la argumentación, se halla que no todos los estudiantes lograron responder a las razones por las cuales les gustó el cuento. En

efecto, en el caso de David su motivación se centra en el interés y gusto por estos personajes; en Sofía hubo una identificación con el lorito de la historia. Pero también existe una posición personal respecto a las acciones de los personajes, por ejemplo, en el caso de Emanuel, considera que la actitud del pirata fue *“muy bien, porque ese tesoro para qué, eso todo viejo”* (11 de abril, 2019). De acuerdo con Facione (2007) esta habilidad se manifiesta en la capacidad de juzgar si lo argumentado en el texto y en el lector está basado en la realización de hipótesis que se consideran como apropiadas. De tal manera, que esta habilidad presentó dificultad en los estudiantes, teniendo problemas para dar razones o argumentos que soporten la afinidad con el contenido del texto.

En la identificación de los problemas que se presentan en el texto, ninguno de los estudiantes responde a la pregunta, de tal manera, que no se logra analizar desde la perspectiva del autor aquellos núcleos o ideas que presenta y desarrolla. Esto mismo sucede con la habilidad para concluir y ejemplificar en esta primera sesión (diagnóstica).

Estas habilidades según Zárate (2019) se ejemplifica en la capacidad de identificar el propósito del texto y ubicarlo acorde con unos intereses y finalidades por parte de quien lo escribe. Aunado a lo anterior, las directrices del MEN (2017) señalan como orientaciones para el grado transición que los estudiantes logren establecer relaciones sobre lo que leen y su vida cotidiana, formular los problemas o temáticas abordadas o dar cuenta de las ideas desarrolladas desde un proceso de apropiación que no fue del todo visible en esta primera sesión.

Para la habilidad de resolver y realizar propuestas, a partir de la pregunta, *¿qué harían si fueran el pirata y encontraran un tesoro con mucho dinero?*, los estudiantes manifiestan que *“daría comidita a los que no tienen comida”* (David, 11 de abril, 2019), *“le doy a la gente pobre”* (Juliana, 11 de abril, 2019), *“una moto”* (Mateo, 11 de abril,

2019) y “*una casa*” (Tomás, 11 de abril, 2019). Acorde con lo planteado por Núñez, Ávila y Olivares (2017) la habilidad del análisis, dentro de la cual, se halla la realización de propuestas, va más allá de lo presentado de manera literal en el texto y se vincula con la posibilidad de deducir consecuencias, tomar parte de las decisiones de los personajes o situarse en posibles escenarios y lo que se haría en el eventual caso de que fueran ellos mismos, quienes se encontraran allí.

Durante la segunda sesión (tabla 19) se formularon unas preguntas que atendían a las subcategorías descritas y desde el texto “Tres gallinas y un pavo real” (Lester y Laminack, 2013).

Tabla 198. Preguntas de la sesión # 2 según subcategorías de la habilidad de análisis de la información

Subcategorías	Preguntas sesión # 2
Realiza predicciones o hipótesis	¿Cuándo el pavo escuchó hablar a las gallinas qué pensó? ¿Antes de que el pavo real llegara a la granja, la gente paraba en la granja?
Realiza inferencias	¿Por qué están comprando más que antes? ¿Por qué no podía entrar el pavo al gallinero?
Evalúa el contenido y argumenta	¿Te gustó el cuento?
Identifica los problemas que se presentan	¿Estás de acuerdo con lo que hicieron las gallinas con el pavo real?
Concluye y ejemplifica	¿Qué aprendiste?
Resuelve, realiza y hace propuestas	¿Si llegara un niño nuevo a tu salón qué harías?

Fuente: Propia, 2019.

Para esta sesión, ninguno de los estudiantes contestó a la pregunta que buscaba realizar y hacer propuestas con base en el texto “Tres gallinas y un pavo real” (Lester y Laminack, 2013). De tal manera, que la proyección y el traslado de posibles acciones en lo cotidiano que toman de referente el texto, no fue posible de identificar en esta sesión. Esto se relaciona con la imaginación, con el pensamiento crítico que surge del intelecto

(Campirán, 2017); ya que parte de los conocimientos que el texto presenta y la posibilidad de hacer nuevas proposiciones que parten del mismo.

Por su parte, de las demás habilidades, contempladas como subcategorías fueron desarrolladas por los estudiantes. Se encontraron respuestas que concluían el texto como “que uno no se puede enfadar con las demás personas” (Emanuel, 11 de abril, 2019), “*cuando alguien es nuevo no se puede regañar, antes hay que quererlo*” (David, 11 de abril, 2019) o “*que uno debe respetar a los amiguitos*” (Sofía, 11 de abril, 2019) o “que uno no puede estar enojado con los otros” (Mateo, 11 de abril, 2019).

En esta habilidad presentó dificultad en Tomás, Emilio, Gabriela y Miguel que no respondieron a la pregunta. Esta habilidad de acuerdo con Calle (2014), se refleja en la capacidad del estudiante de hacer búsquedas, hallar otras ideas o textos que hablan de la temática, precisando conceptos o encontrando sustento para ciertas afirmaciones construidas en el proceso de análisis.

Para la habilidad de identificar los problemas que se presentan en la situación, los estudiantes Sofía, Gabriela, Emilio y Tomás tuvieron dificultades en responder a la pregunta y juzgar el comportamiento de las gallinas con el pavo, bien fuera cuando el personaje llegó a la granja como cuando ellas se disculparon por lo que habían hecho. Al respecto, Mateo manifiesta que no estuvo de acuerdo con las acciones de las gallinas, “*porque uno no tiene que estar enojado con otro*” (11 de abril, 2019) y por parte de Jacobo se expresa que no estuvo de acuerdo, “*porque se enfadaron con el pavo, eso no se puede hacer si un animal es muy bonito y está en la calle y le toman fotos*” (11 de abril, 2019). Desde la mirada de Silvestri (2006) la habilidad de hacer unas buenas preguntas es un componente del proceso del aprendizaje y comprensión de un texto, que da cuenta de la

dificultad que mostraron los estudiantes para responder, pero también para formular cuestionamientos del texto.

En general, los estudiantes valoraron positivamente el cuento, relacionada con la habilidad de evaluar el contenido y argumentar, el ICFES (2015) describe esta habilidad como aquella que incluye “evaluar la validez de argumentos, identificar supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales” (p. 4). En efecto, los estudiantes manifestaron que fue “*divertido*” (Tomás, Gabriela, David y Mateo). En el caso de Emanuel y Emilio hay una relación con la caracterización de los personajes, pues consideran que estos son bonitos y tienen afinidad con ellos.

Para la realización de inferencias durante esta sesión, se encontró que Tomás y Emilio mostraron dificultad en responder la pregunta. Mientras David expresó que estaban comprando más que antes en la granja porque “*está el pavo real y lo vieron y se divierten tomando fotos*” (11 de abril, 2019), lo cual da cuenta de la capacidad del estudiante para explicar las consecuencias de los actos de los personajes y las proyecciones de lo que podría seguir sucediendo con base en el texto.

Igualmente se indagó sobre cómo se habría sentido el pavo al escuchar los rumores de las gallinas y para Susana debió haber sido muy triste. Esta habilidad muestra la conexión que logra el lector con el texto y la capacidad de suponer estados de ánimo de los personajes que no se dan de manera explícita en el texto.

Según Moya (2006) la inferencia logra que el lector vaya más allá de la decodificación, pues permite que se establezca una relación entre las partes y se reconstruya el texto. De tal forma, que se capta la intención del autor, las estrategias usadas y las

razones que motivan al escritor para elaborar el texto de esa forma tan específica. Asuntos que se reflejan como abordados por los estudiantes durante esta sesión.

Cuando se abordó la realización de hipótesis por parte de los estudiantes, se halló que Emilio no respondió, los demás si lo hicieron, dando cuenta de que en *“la granja todo era tranquilo antes de la llegada del pavo real”* (Tomás, 24 de abril, 2019), o que *“las personas paraban para tomar fotos y este tenía felices a los dueños”* (Juliana, 24 de abril, 2019) o que *“las gallinas le iban a hacer daño al pavo”* (David, 24 de abril, 2019). Estas respuestas permiten interpretar que los niños completan algunos datos en correspondencia con el planteamiento del texto, suponiendo otros escenarios y algunas acciones de los personajes. Este hallazgo es concordante con el trabajo de Collantes y Escobar (2016) respecto a la formulación de hipótesis por parte de los niños, encontrando que ellos pueden formularlas de forma coherente y aplicable en diversos contextos.

La tercera sesión tuvo como eje una canción llamada *“que canten los niños”* (Perales, 1986) en la cual, los estudiantes respecto a las habilidades de análisis de la información revelaron lo siguiente: Sebastián mostró dificultad con responder las preguntas y otros más, dieron trámite solo a unas de las preguntas y no a todas. En este orden de ideas, para explicar el sentido de la frase *“los niños han apagado su voz”*, vinculada con la realización de predicciones o hipótesis, David dice que *“ya los niños no quieren cantar más”* (8 de mayo, 2019) o que *“están tristes”* (Sofía, Miguel, 8 de mayo, 2019) se asocia con la imposibilidad de hablar (Juliana, Gabriela y Tomás). En atención a lo expuesto por Collantes y Escobar (2016) para explicar que la formulación de hipótesis en los estudiantes implica *“tener en cuenta distintos factores y variables que podrían ocasionar cierta*

consecuencia, y esto hace parte del pensar bien y lo revela la estructura de este pensamiento subyacente” (p. 93).

Con la pregunta ¿Qué quiere decir que no ensucie el mar? se abordó la subcategoría de realizar inferencias, hallando que los estudiantes la asocian con tener comportamientos favorables con la protección del medio ambiente, tales como no arrojar basuras (David) y cuando se indaga por qué los niños están tristes, se formulan deducciones acerca de la falta de comida y hogar (Miguel). Algo que subyace en la intencionalidad de la canción, pues en su contexto de creación se dirigía para llamar la atención sobre la situación de los niños en el mundo y cómo se podía revertir. Este hallazgo se sitúa en la capacidad que tienen los estudiantes para vincular el texto con las experiencias propias, este proceso de asociación de establecer una compenetración entre el lector y el texto permite un proceso de comprensión más profundo y el desarrollo de las habilidades de análisis de la información (Hoyos y Gallego, 2017).

De acuerdo con Heno (2001) dentro del análisis de la información y de manera específica la capacidad de evaluar el contenido, hace referencia a “la aptitud del lector para juzgar, evaluar, comparar y reaccionar frente al contenido del texto a la luz de su experiencia, conocimientos, emociones o valores” (p. 52) que se refleja cuando se formuló una pregunta direccionada hacia ¿Cómo te parece la canción? donde se halló que para los estudiantes les pareció “*triste porque le apagaron la voz a los niños*” (Miguel, David, Gabriela y Juliana, 8 de mayo, 2019). Mientras para Sofía le gustó “*porque los niños deben ser felices*” (8 de mayo, 2019). Los estudiantes Emilio, Emilio y Tomás no respondieron.

Respecto a la identificación del problema se cuestionó a los estudiantes acerca de ¿qué se podrá hacer para que los niños no sufran? encontrando respuestas como de la

Tomás que acentúan la importancia de una familia: “*lo más importante es la familia*” (8 de mayo, 2019) o “*brindarles comida*” (Matías, 8 de mayo, 2019).

Con la otra pregunta, ¿Te parece bien que los niños sufran?, se valoró la mirada de los estudiantes y todos se centraron en que no están de acuerdo con ello. Finalmente, Emilio y Gabriela no respondieron. Esta habilidad da cuenta de la capacidad de los estudiantes para trascender desde el texto hacia la formación de una representación mental del mismo, algo que se deduce de las respuestas dadas, ya que brindan alternativas ante la situación que plantea la canción y que según Hoyos y Gallego (2017) dota de mayor sentido y coherencia la imagen que se hace del texto y la comprensión de su significado.

La subcategoría de concluir y ejemplificar se indagó con la pregunta ¿qué pasará cuando un grupo de niños se unen y canta? Acerca de la posición de los niños respecto al mensaje y contenido de la canción, encontrando que “*se forma una cosa de cantantes grande y hacen bulla*” (Mateo, 8 de mayo, 2019); mientras Miguel expresa que “*no contaminan*” (8 de mayo, 2019) y Juliana que es triste porque “*aguantan hambre*” (8 de mayo, 2019). David, Sofía, Emanuel, Gabriela y Emilio no respondieron en esta pregunta y, por tanto, se puede interpretar que muestran en relación con este tipo de textos, dificultades para establecer conexiones entre las ideas principales y los argumentos, entre lo expuesto en la canción y la terminación que contiene.

Esta dificultad fue el punto de partida de la tesis doctoral de Martínez (2017) para el trabajo con estudiantes de secundaria a través de canciones, donde se concluye como uno de los puntos que, “las letras de las canciones hacen pensar que estas son una potente herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico en el alumno” (p. 245) aspecto que fundamenta la incorporación de este tipo de textos, además de valorar los aportes que pueden hacer estos soportes en el desarrollo de habilidades de análisis de la información.

La historieta presentada en la cuarta sesión “me cuido en mi barrio” (Briceño y Olivera, 2010) mostró unas preguntas que tenían una relación con las subcategorías de análisis de la información (tabla 20).

Tabla 20. Preguntas de la sesión # 4 según subcategorías de la habilidad de análisis de la información

Subcategorías	Preguntas sesión # 4
Realiza predicciones o hipótesis	¿Por qué se habrá tardado tanto Rosita para llegar a la casa?
Realiza inferencias	¿Qué le habrá dicho el señor a la niña?
Evalúa el contenido y argumenta	¿Qué le habrá dicho el señor a la niña?
Identifica los problemas que se presentan	¿Cómo te pareció la actitud de la niña cuando el señor la iba a tocar?
Concluye y ejemplifica	¿Qué opinas de la mamá de Rosita?
Resuelve, realiza y hace propuestas	¿Qué aprendiste?

Fuente: Propia, 2019.

Se encuentra que los estudiantes respondieron a la mayoría de las preguntas, excepto en los casos de Juliana, Emanuel y Gabriela que no respondieron una pregunta; Miguel que no participó en dos de estas y Emilio que no contestó tres de ellas. Aun así, los niños muestran habilidades para realizar predicciones e hipótesis, pues responden que la niña se demoraba en llegar a su casa por “*quedarse jugando con los amigos*” (David, Miguel, 15 de mayo, 2019) o “*porque la profe le colocó muchas tareas*” (Sofía y Emanuel, 15 de mayo, 2019) o “*porque no terminó la tarea y le tocó quedarse*” (Gabriela, 15 de mayo, 2019). Vinculando lo que leen con sus propias experiencias, pues como lo asegura Hoyos y Gallego (2017) esta habilidad conduce a “suponer lo que ocurrirá en el texto en determinado momento: qué sucederá, cómo continua, cuál es el final” (p. 28) y esto se observa, al dar razones de la demora de la niña. Aquí hay una conexión con los

conocimientos previos que ellos poseen y además con ir más allá de lo expresado en el texto.

Cuando se indaga por la realización de inferencias se encuentra que los estudiantes colocan en el personaje del vecino ciertas expresiones ante la pregunta de qué le habría dicho, tales como “*voy a salir a tocarle las partes íntimas*” (David, 15 de mayo, 2019) o “*voy a salir a violarla*” (Miguel, 15 de mayo, 2019); mientras en Mateo la expresión que coloca es “*venga yo le doy un dulcecito para tocarle las partes íntimas*”. Con Gabriela hay una lectura de la imagen, en la cual, infiere que el vecino con los gestos que tiene le va a hacer daño a la niña. Estas conjeturas de los estudiantes permiten vincular la información previa existente con la nueva presentada en el texto y para el caso particular, con la proyección de unas visiones que parten de lo conocido y se van hacia las conexiones con otras situaciones que tiene como punto de partida sus vivencias (Bastidas, 2015).

Para la evaluación del contenido, los estudiantes argumentaron acerca de la actitud de la niña, mostrando que fue positiva “*porque se escapó*” (David, 15 de mayo, 2019), posición asumida también por Tomás. En cuanto a la actitud de la madre, para Miguel, Sofía, Mateo, Emauel y Gabriela no fue la mejor, ya que “*no escuchaba a su hija*” y esto la sitúa como alguien que no la cuidaba o prestaba atención. De acuerdo con el MEN (2017) se espera como parte de los Derechos Básicos del Aprendizaje, que los estudiantes en el grado transición desarrollen una afinidad con la lectura que les posibilite establecer relaciones, interpretar, analizar las acciones de los personajes en diferentes tipos de textos. Aspecto que se identifica en el desarrollo de esta sesión y con las respuestas ofrecidas por los niños.

La identificación del problema central de la historieta coincide en los estudiantes gira en entorno al cuidado de la madre y las acciones del vecino, situación que observa en

la respuesta de Susana cuando dice que *“el señor dice puras mentiras: no tenía ni comida, ni nada y la mamá no le cree a Rosita”* (15 de mayo, 2019). Tal respuesta se vincula con la posibilidad de conectar información de distintas fuentes y entrelazarla con el desarrollo temático que hace el texto, de tal manera, que se activan los conocimientos previos, pero a su vez, con ir más allá del mismo para encontrar las ideas que se muestran bien sea al comienzo, en medio o al final de la historia, tal como lo buscaba evaluar Fuentes (2009) y que se localiza con el desarrollo de destrezas para seleccionar, categorizar y priorizar dentro del proceso de análisis de la información.

Los estudiantes concluyen con la historieta varios aspectos: El primero de ellos, es que *“nadie puede abusar de los niños, por ejemplo, las mamás son las que bañan a los niños”* (David, 15 de mayo, 2019) compartido por Juliana y Emanuel relacionado con el autocuidado y la noción de abuso sexual. El segundo, es *“que no me debo ir sin permiso para una casa ajena”* (Miguel, 15 de mayo, 2019) que es compartido por Sofía enfatizando en la responsabilidad de informar a la mamá y no irse solo hacia cualquier lugar que es invitado. Finalmente, se concluye que hay personas que pueden hacerle algo malo (Emilio y Tomás, 15 de mayo, 2019) y estuvieron Gabriela y Mateo sin ofrecer ninguna respuesta en este ítem. Estas respuestas permiten deducir que los estudiantes extraen y generan conclusiones a partir del texto, sobre todo cuando es acompañado de imágenes, como en el caso de la historieta, pero, además, que desde sus experiencias hacen una relación con el texto, con lo que se podría considerar lecciones o recapitulaciones que como lectores logran plasmar. A su vez, con la capacidad de unir las ideas presentadas en el texto y la forma como el lector ofrece el cierre del mismo.

Para la habilidad de realizar propuestas tomando como base el texto leído, se hizo con la pregunta acerca de los aprendizajes, hallando como lección de la historieta, que se le

debe contar a la mamá todas las cosas (David, 15 de mayo, 2019) o que “*nadie me puede tocar las partes íntimas*” (Miguel y Emanuel, 15 de mayo, 2019) y que “*tengo que ser una niña obediente y hacer caso a mi mamá y a la profe*” (Sofía, 15 de mayo, 2019). Mientras Mateo y Emilio no respondieron. Esta capacidad es muy importante, pues busca identificar aquellas conexiones que el lector logra hacer entre el texto, la nueva información y sus propios saberes, reconociendo que puede concluirse y generar alternativas que parten del entendimiento que se tuvo del texto, por ejemplo, como una lección moral o un consejo que puede ser aplicado en la cotidianidad.

Durante la quinta sesión se abordó el texto dramático “oso perezoso” con unas preguntas desde las subcategorías del análisis de la información, en las cuales se encontró que para los estudiantes el oso se fue a “*coger peces*” (Miguel, 22 de mayo, 2019) o para la casa (Juliana, Emilio y Gabriela, 22 de mayo, 2019). Dichas respuestas dan cuenta de la habilidad para hacer hipótesis, pues en esta, el lector es capaz de suponer, imaginar posibles escenarios en los cuales los personajes harían determinadas acciones, así como conjeturar sobre lo que sucedería (Hoyos y Gallego, 2017).

Para la habilidad de realizar inferencias se indagó por las razones que habría tenido el oso para asombrarse y se halló que los estudiantes identifican en las labores de los demás personajes, un posible motivo “*porque el bosque estaba muy bonito*” (Mateo, 22 de mayo, 2019); sin embargo, desde el texto, el asombro del oso tiene que ver con la llegada de la primavera y la extrañeza del oso de no haber sido invitado, respuesta que fue ofrecida por Jacobo. De tal modo, que el análisis de esta habilidad permite establecer que, en el caso de los textos dramáticos, los estudiantes unen el discurso que el texto propone con nuevas

ideas que no aparecen de manera explícita (Hoyos y Gallego, 2017) y esta se reconoce cuando los niños explican la admiración del oso ante el trabajo y el afán de los animales en el bosque.

La tercera habilidad de evaluar el contenido y argumentar se hizo desde la formulación de la pregunta. ¿Qué opinas de la actitud del oso? en la cual, los estudiantes manifestaron que estuvo muy *“mal, pues no ayudó a nada”* (David, Mateo, Sofía, Emanuel, Gabriela, Emilio, 22 de mayo, 2019) y argumentan esta opinión, desde la acción del oso de no colaborar, en efecto, Lucero lo expresa así: *“se portó muy mala clase porque le dijo amigo deje eso así haga como yo, yo estoy tranquilo y que esas hojas se las lleve el viento y se fue para su casa”* (22 de mayo, 2019). Esta pregunta no fue respondida por Miguel.

Estas dan la posibilidad de interpretar que los estudiantes juzgan las acciones de los personajes, hacen valoraciones de los sucesos de la historia narrada y argumentar su punto de vista, desde palabras sencillas, relacionadas con su contexto, pero que dejan al descubierto que ellos estiman la colaboración como un valor importante y que la actitud del oso no fue aceptada como correcta.

La cuarta habilidad del análisis de la información mediante la identificación del problema con la pregunta: ¿qué harías si un amiguito no te ayuda a hacer algún trabajito que deben hacer entre los dos? hallando que los estudiantes buscarían apoyo en alguien que mediara en la situación como la profesora (Tomás, 22 de mayo, 2019) o al mismo niño que colabore. A su vez, se interroga acerca de si habrían perdonado al oso y los estudiantes manifiestan que *“sí, porque cuando un amigo hace algo mal hay que perdonarlo”* (Emanuel, 22 de mayo, 2019) y para esta pregunta tanto Juliana como Miguel no respondieron.

En efecto, para los estudiantes existe una problemática con el personaje y a su vez, se formulan acciones para que se logre superar, desde lo que han aprendido en su cotidianidad, aspectos congruentes con la perspectiva de Rendón (2011, p. 105) respecto a que pensar críticamente se apoya en fundamentos lógicos y racionales, combinados con la propia experiencia, con una organización y actividad disciplinada, observable en las respuestas anteriores, en las cuales hubo una relación entre el personaje y los sucesos diarios con amigos.

La conclusión y ejemplificación de esta quinta sesión se hizo con la formulación de la pregunta ¿qué le sucedió al oso por ser perezoso y no ayudar a los amigos del bosque? encontrando unas respuestas vinculadas con el texto, como “*que se perdió la fiesta*” (Tomás, Gabriela, Sofía, Mateo, 22 de mayo, 2019) mientras Matías expresa unas relaciones con otros sucesos cotidianos y concluye que “[Somos como el oso cuando...] si un niño no le ayuda a la mamá y la mamá está muy enferma y él tranquilo ahí en el mueble o en la cama” (22 de mayo, 2019). En esta pregunta no participaron Emilio, Juliana y Miguel. Esta habilidad se manifiesta en los estudiantes cuando esclarecen los acontecimientos del texto y desde allí vinculan lo referido en el texto con sus propias experiencias, pudiendo definir aspectos literales, pero yendo más allá hacia su vida.

La habilidad de análisis de los estudiantes durante la quinta sesión se hizo mediante la pregunta ¿qué aprendiste? y los estudiantes manifestaron que “*siempre hay que ayudar*” (Mateo, Sofía, Juliana y Tomás 22 de mayo, 2019), mientras Emilio, David y Miguel no respondieron. Conforme se avanzaba en la presentación de los textos, se observó que los estudiantes mayor afinidad con los textos narrativos, no tanto con los dramáticos como fue el caso de esta sesión, aunado al hecho que cobra más dificultad establecer la conclusión y extraer lecciones que guarden una relación con el texto presentado.

La sexta sesión tuvo como eje el cuento “el león que no sabía escribir” Baltscheit (2013), y se formularon las siguientes preguntas (tabla 21).

Tabla 21. Preguntas de la sesión # 6 según subcategorías de la habilidad de análisis de la información

Subcategorías	Preguntas sesión # 6
Realiza predicciones o hipótesis	¿Qué pensaba el león porque no sabía escribir?
Realiza inferencias	¿Por qué creen que el león no sabía escribir? ¿Qué habrá escrito el hipopótamo?
Evalúa el contenido y argumenta	¿Te gustó el cuento? ¿Por qué?
Identifica los problemas que se presentan	¿Tú que hubieras hecho donde fueras el león? ¿Qué harías donde te tocara escribir una carta si no sabes escribir?
Concluye y ejemplifica	¿Qué opinas de lo que hizo la leona en el cuento?
Resuelve, realiza y hace propuestas	¿Qué aprendiste con este cuento?

Fuente: propia, 2019.

En términos generales esta sesión no tuvo la participación de dos estudiantes (Miguel y Emilio) para ninguna de las preguntas hechas. Por lo tanto, se presentan los hallazgos de los demás estudiantes que respondieron a las anteriores cuestiones. Para la habilidad de realizar predicciones, se manifiesta que “*a él [el león] no le importaba [saber escribir] porque podía rugir y le gusta que lo vean*” (Mateo, 29 de mayo, 2019) o “*porque tenía dientes afiliados*” (Tomás, 29 de mayo, 2019). Hubo otras predicciones vinculadas con lo que les habría pasado a otros personajes del cuento, tales como el cocodrilo, la jirafa y la misma leona y en estas se halló que los estudiantes tuvieron la capacidad de lanzar posibles pronósticos de cómo habrían actuado.

Esta habilidad también se asume desde la propuesta de trabajo de la Fundación Educacional Oportunidad (2012) como una estrategia de comprensión lectora y asegura que es fundamental que el niño las realice sobre la información proporcionada por el texto, pero además que, se debe contar con la suficiente información para que la conjetura lanzada guarde relación con la historia. Partiendo de esto, se podría deducir, que los niños de la muestra no disponían de la suficiente cantidad y calidad de la misma para suponer y predecir y en aquellos casos donde se hizo, se estableció una conexión con las acciones de los personajes.

La realización de inferencias durante esta sesión se mostró en que los estudiantes a partir del texto lograron estructurar unas conjeturas o suposiciones, diciendo que en caso de que le hubieran escrito algo a la leona como “*Tengo unos ricos peces acá debajo del agua. El buitre lee su carta que dice queridísima amiga yo soy el león y soy el jefe quiero conocerte*” (Nicolás, 29 de mayo, 2019) éste mensaje sí le habría gustado; así como que la intención del león era enamorar a la leona con su carta (Emanuel, Juliana, 29 de mayo, 2019). De tal manera, que la habilidad de hacer inferencias durante la primera infancia, está ligada al acompañamiento del adulto, pues en esta etapa se “favorece las inferencias y predicciones, como capacidad de hacer estas relaciones desde la información presentada en el texto como de sus experiencias. Aspectos que se observaron en esta sesión a través de las respuestas del cuento” (Villalón, Ziliani y Viviani, 2009, p. 37)

A los estudiantes les gustó el cuento, “*el león que no sabía escribir*” Baltscheit (2013), como parte de la habilidad de evaluar el contenido y argumentar, *ya que fue “divertido”* (David, 29 de mayo, 2019), “*gracioso*” (Mateo, 29 de mayo, 2019) o “*bien, me gustó porque la leona le ayudó a leer el león*” (Juliana, 29 de mayo, 2019). Se resalta en la respuesta de Tomás, una evaluación de las acciones de los personajes, en efecto, afirma que

“me gustó el cuento porque había muchos animales. El león se portó mal con los otros animales porque los otros hicieron su mejor esfuerzo y el león no quería” (29 de mayo, 2019). Esta habilidad de establecer un juicio acerca del texto, supone un camino previo que pasa por el entendimiento del escrito y la descomposición de las partes que lo componen o de los sucesos que ocurren.

Al respecto, Parada (2015) afirma que esta habilidad se conecta con la argumentación y la capacidad de tomar distancia del texto para emitir una valoración que se apoya no solo en elementos subjetivos, como por ejemplo el gusto, sino que explora razones o criterios que apoyan lo afirmado, como lo hizo Lucero.

Los estudiantes participantes identificaron como problema central del cuento, la dificultad del león para leer y que esto le impedía comunicarse por medio de la carta con la leona que sí lo sabía. Pero añaden alternativas de solución como *“le digo a mi mamá, pero yo le dirían qué escribe”* (Sofía, 29 de mayo, 2019). Esta capacidad se enlaza con concluir y ejemplificar, en la cual, los estudiantes al observar una imagen del libro, concluyen que *“la leona le enseñó a escribir [al león] y se hicieron amigos”* (Tomás, 29 de mayo, 2019) igualmente, que *“el león quedó muy feliz con la leona”* (Gabriela, 29 de mayo, 2019) y concluyen, respecto a la necesidad de saber leer y escribir, pues *“cuando una persona no sabe leer, tiene que aprender para poder escribir”* (David, 29 de mayo, 2019). Aspectos que van mostrando el desarrollo de un pensamiento crítico que tomando como base lo literal del texto, avanzan en ítems que tienen que ver con lo pragmático y la capacidad de establecer lecciones, sentencias o posibles acciones que ellos harían en su cotidianidad.

Como lo describen Villalón, Ziliani y Viviani (2009), al leer *“los niños aprenden a identificar las imágenes, predecir los contenidos verbales y relacionar estas representaciones con su propia experiencia, sus sentimientos y sus intereses”* (p. 41) en las

cuales afloran los sentimientos de amistad y de ayuda que en esta edad se presentan en los estudiantes.

Unido a lo anterior, los aprendizajes del cuento se situaron en que *“cuando uno va hacer una carta hay que decir a la persona que la está haciendo lo que uno quiere”* (Mateo, 29 de mayo, 2019) o que *“debo aprender a leer y a escribir para escribir las cartitas a mi tío Mao”* (Sofía, 29 de mayo, 2019), situación que resalta la capacidad del estudiante por ver una alternativa a la situación del personaje principal, el león, quien iba donde los demás animales, pero no especificaba el mensaje que quería transmitir y por lo tanto, los niños descubrieron que el núcleo central era expresar aquello que se deseaba y además, la necesidad de poseer los conocimientos para hacerlo por sí mismo.

Para la habilidad de resolver, realizar y hacer propuestas, en el texto “el león que no sabía escribir” Baltscheit (2013), los estudiantes dijeron que del cuento aprendieron que *“uno no debe enojarse con los amigos cuando hacen su mejor esfuerzo”* (Tomás, 29 de mayo, 2019); ni tampoco pelear (Gabriela, 29 de mayo, 2019) o que se debe aprender escribir. Ítems que como se mencionó en el párrafo anterior, dan cuenta de un avance de lo literal hacia lo pragmático y que nutre la capacidad de los niños de “propuestas creativas a partir de la lectura” (Villalón, Ziliani y Viviani, 2009, p. 46).

La séptima sesión tuvo el texto de una carta escrita por un familiar de los estudiantes, cuando se indagó por las habilidades de análisis de la información, se encontró poca participación en las respuestas. Así pues, para las predicciones Sofía dice que la carta hablaba de que *“mi abuelita y mi abuelito ahí estaré yo, que en diciembre me iba ir para Necoclí”* (10 de julio, 2019); los demás estudiantes tuvieron dificultad para expresar hipótesis o predicciones. En cuanto a las habilidades para la realización de inferencias, ninguno participó, ni tampoco en la evaluación del contenido y argumentación, salvo David

que expresa que le gustó mucho la carta. No se identifican los problemas presentados en la carta, ni se concluye ni ejemplifica y respecto a la realización de propuestas tampoco se obtuvo respuestas.

Este hecho se puede interpretar como una mayor dificultad para el abordaje de textos que no sean narrativos, con los cuales se tiene mayor familiaridad, unido a posiblemente debilidades en la escritura de los autores de las cartas, pero también, al formato de presentación, en el cual no se tenían imágenes y era un tipo de texto nuevo para los niños.

La octava sesión tuvo la presentación de un texto instructivo llamado “Macetero Plástiquín” (Ministerio de Educación de Perú, 2012) y que son presentados en la tabla 22.

Tabla 22. Preguntas de la sesión # 8 según subcategorías de la habilidad de análisis de la información

Subcategorías	Preguntas sesión # 8
Realiza predicciones o hipótesis	¿Para qué crees que se le hacen huequitos al fondo de la botella?
Realiza inferencias	¿De qué se tratará la lectura de macetero plástiquín? ¿Qué es una maceta?
Evalúa el contenido y argumenta	¿Cómo te pareció la lectura?
Identifica los problemas que se presentan	¿Qué pasaría si dejaras de hacer una de las instrucciones?
Concluye y ejemplifica	¿Qué hay que hacer para que la maceta quede bien hecha?
Resuelve, realiza y hace propuestas	¿Si quisieras colocarle una carita que no fuera de payaso a la maceta qué harías?

Fuente: Propia, 2019.

En esta sesión se tuvo una mayor participación que la anterior, en la cual, la realización de predicciones o hipótesis no obtuvo ninguna respuesta por parte de los

estudiantes. En un primer acercamiento, los estudiantes consideraron que el texto trata de *“un tarro que lo convirtieron en una macetica”* (Juliana, 17 de julio, 2019) y que *“sirve para sembrar matas”* (Emanuel, 17 de julio, 2019). De acuerdo con Villalón, Ziliani y Viviani (2009) el logro del pensamiento crítico pasa por alcanzar niveles altos de comprensión lectora y para esto, es necesario apoyarse en los conocimientos del sujeto como en el uso del lenguaje, el significado de las palabras y la relación con el contexto. En este sentido, la escasa formulación de hipótesis se vincula con dificultades en el significado de palabras del texto, en llegar a relacionar la temática expuesta con las propias vivencias de los estudiantes y con disponer de un vocabulario que les permita entender los conceptos presentados.

La evaluación del contenido y argumentación en relación con el texto instructivo de *“plastiquín”* tuvo dificultades en los estudiantes, pues estos consideraron que la lectura estuvo bien porque *“no podemos tirar todos los tarros a la basura”* (Tomás, 17 de julio, 2019) o *“porque se aprende a hacer cosas”* (Emanuel, Juliana, Sofía, 17 de julio, 2019); pero también fue *“súper bien porque hay que ayudar al medio ambiente”* (Mateo, 17 de julio, 2019). En este texto, se notó dificultad para la identificación del problema planteado en el texto, hallando que Jacobo responde *“No quedaría bien hecho”* (17 de julio, 2019) y Juliana añade que *“se podría hacer otra carita con otro material”* (17 de julio, 2019).

Los demás estudiantes no respondieron. Esto da cuenta de una debilidad en los niños para evaluar este tipo de textos, pero también para hallar el núcleo central de aquello que proponen. Según Durán y Castillo (2017) en los textos instructivos subyace una supraestructura en la cual, la finalidad se centra en el cumplimiento de un objetivo, ratificado en aquello que se desea hacer o preparar y que siguen un orden lógico. Aspectos que para esta sesión no evidenciaron los estudiantes de transición.

Para los estudiantes, se puede proyectar la realización de una “*carita feliz*” (Gabriela, 17 de julio, 2019) u *otra cara* (Juliana, 17 de julio, 2019) o como “*uno quiera*” (Mateo, 17 de julio, 2019) en lugar de la propuesta en las instrucciones, esto desde el análisis de la habilidad de concluir y ejemplificar. Los demás estudiantes no respondieron a la pregunta.

Los aprendizajes de este texto dan cuenta de una sensibilidad respecto al tema ambiental y la protección de los recursos naturales, muestra de ello, es que se considera que “*aprendí que siempre hay que hacer de eso para que el medio ambiente esté saludable y ser muy cuidadosos con la naturaleza*” (Mateo, 17 de julio, 2019) o utilizar “*las botellas y no sacarlas a la basura*” (David, Sofía, Miguel, Juliana, Gabriela, 17 de julio, 2019).

Esta dificultad podría interpretarse desde dos perspectivas. De un lado, en muchas ocasiones los estudiantes no han tenido un acercamiento a textos instructivos, pues existe una centralidad de los textos narrativos; y del otro, en las prácticas de aula, no se considera que el niño “visualiza y presencia constantemente anuncios, etiquetas, revistas, carteles, recetas” (Prieto, Sáenz y Frías, 2017, p. 4), que tiene que ver con la activación de los conocimientos previos. Igualmente, podría señalarse un conflicto para seguir las instrucciones que aumenta la posibilidad de entender el texto y responder a las preguntas, que tendría que ver posiblemente con la elección del texto.

Continuando con la propuesta de intervención didáctica, se retomó para la novena sesión, el texto instructivo, dados los resultados del encuentro anterior y para este fue, una ensalada de frutas que mostró más participación por parte de los estudiantes. En la primera subcategoría de realización de hipótesis y predicciones ninguno de los estudiantes participó o respondió. Para la segunda, las inferencias la pregunta formulada fue sobre qué

ingredientes se necesitan, encontrando que todos mencionaron frutas, como “*banano, piña, moras, moras negras, sandía*” (Emanuel, 24 de julio, 2019).

La evaluación del contenido tuvo una valoración positiva por parte de los estudiantes, pues consideraron que aprendieron acerca de las frutas y de cómo se prepara una ensalada rica (Miguel, Sofía, Mateo, David, 24 de julio, 2019). La identificación del problema que se desarrollan en el texto, se indagó por qué sucedería si se le añadiera cebolla a la preparación, en la cual, David dijo que “*Nooooo, porque sabe maluco, la cebolla se le puede echar a la ensalada de vegetales*” (24 de julio, 2019). Estos aspectos señalan una familiaridad de los niños con este tipo de preparaciones (reconocimiento de saberes previos) que son punto de partida de los procesos de interpretación y análisis, en el marco del pensamiento crítico, acorde con el planteamiento de Villalón, Ziliani y Viviani (2009).

Se concluye del texto instructivo presentado (ensalada de frutas), que, una vez terminada la preparación, se le puede añadir salsas, helados y servir. En este aspecto se debe mencionar que al realizar se manera práctica con los estudiantes, ellos pudieron realizar el paso a paso del texto y por lo tanto, entregarla a sus compañeros. Como aprendizaje de esta sesión y en relación con el texto, los estudiantes lograron hacer propuestas en relación con la preparación de la ensalada de frutas (David, Mateo, Sofía, Miguel, 24 de julio, 2019). Mientras Emilio no respondió. Contrario a lo mostrado para la sesión de “*plastiquín*” para la ensalada de frutas, los estudiantes mostraron más cercanía con su preparación y consumo y esto permitió que sus respuestas fueran más estructuradas y que lograran cumplir con el propósito del texto.

La décima sesión abordó el texto informativo llamado “*la contaminación del aire*” en forma de noticia, diligenciando unas preguntas acordes con las subcategorías (tabla 23)

Tabla 239. Preguntas de la sesión # 10 según subcategorías de la habilidad de análisis de la información

Subcategorías	Preguntas sesión # 10
Realiza predicciones o hipótesis	¿Por qué crees que las motos contaminan el aire?
Realiza inferencias	¿Qué estará pasando con las personas que trabajan para que dejemos de contaminar el aire?
Evalúa el contenido y argumenta	¿Qué opinas de las personas que están contaminando el aire? Res. ¿Ellos están haciendo muy mal por qué?
Identifica los problemas que se presentan	¿Cómo puedes ayudar a no contaminar el aire?
Concluye y ejemplifica	¿Qué es una noticia?
Resuelve, realiza y hace propuestas	¿Qué aprendiste de la noticia?

Fuente: Propia, 2019.

Se encuentra que los estudiantes manifestaron que *“la contaminación se da por acción del humo que botan las motos, por debajo y esto se direcciona hacia la realización de predicciones, o por la gasolina”* (Emanuel y Sofía, 6 de agosto, 2019); además se encuentra una relación con otras formas de contaminación, tales como las basuras y los humos de carros. Esta manifestación de los presaberes es un hecho importante para la habilidad de análisis de la información, en el marco del pensamiento crítico, pues los niños vincularon acciones cotidianas que realizan o que ven hacer con lo presentado en el texto. Como lo cita De Mier, Amado y Benitez (2015) *“la información previa a la lectura de un texto permite sostener una representación más organizada que sirve como estructura de recuperación”* (p. 70) y esta posibilidad abre el campo para la realización exitosa de hipótesis.

La segunda subcategoría del texto *“la contaminación del aire”* tiene que ver con la realización de inferencias, *“mostrando que por parte de las personas que trabajan para*

que se deje de contaminar existiría un cansancio y que el planeta está cada vez más contaminado” (Mateo, 6 de agosto) y en la cual, los demás estudiantes mostraron dificultad. Con este planteamiento se entiende que los conocimientos previos de los estudiantes son punto de partida en el desarrollo de capacidades para el análisis del texto (De Mier, Amado y Benitez, 2015) y, por lo tanto, las dificultades mostradas por los estudiantes dan cuenta de debilidades en su realización y en la verbalización que hacen.

La tercera subcategoría de análisis de la información y para esta sesión # 10, se orienta hacia la evaluación del contenido y argumentación hallando respuestas tales como *“Si seguimos contaminando el aire el planeta tierra se la va hacer una raya”* (6 de agosto, 2019), juzgando a quienes contaminan como personas que no están obrando bien y deberían de cambiar. La cuarta subcategoría vinculada con la identificación de los problemas que se presentan en el texto, reconociendo que la noticia muestra como eje la contaminación, pues se le podría decir a estas personas *“que no quemen las basuras que contaminamos el aire y tenemos que vivir más”* (6 de agosto, 2019) y se proyectan en acciones como *“no quemar basuras”* (Mateo, Sofía, Miguel y Juliana, 6 de agosto, 2019).

Los estudiantes para esta sesión # 10 concluyeron en relación con el análisis de la información explicando que una noticia se trata *“por ejemplo cuando hay un terremoto y muestran en las noticias”* (Tomás, 6 de agosto, 2019); los demás estudiantes no respondieron esta pregunta. Con lo cual, los niños manifiestan tener una cercanía desde sus contextos con la presentación de noticias como ejemplo de textos informativos y además, con la capacidad de activar los saberes previos y relacionarlos con el desarrollo temático que el texto presenta. De otro lado, los aprendizajes como parte de la subcategoría de resolver, realizar y hacer propuestas los estudiantes manifestaron que *“las personas no*

pueden quemar las basuras” (David, Mateo, Sofía, Miguel, Juliana, Emanuel, Gabriela, Emilio y Tomás, 6 de agosto, 2019).

En la última sesión se trabajó un cuento “sucedio en el bosque” con la formulación de unas preguntas (tabla 24).

Tabla 24. Preguntas de la sesión # 11 según subcategorías de la habilidad de análisis de la información

Subcategorías	Preguntas sesión # 11
Realiza predicciones o hipótesis	¿Por qué crees que lo convirtieron en hijo de ellos?
Realiza inferencias	¿De qué trata el cuento?
Evalúa el contenido y argumenta	¿Cómo te parece el hecho de haber cuidado el polluelo?
Identifica los problemas que se presentan	¿Si en tu salón hubiera un niño que pelea todo el tiempo qué harías?
Concluye y ejemplifica	¿Qué son riñas?
Resuelve, realiza y hace propuestas	¿Qué aprendiste del cuento?

Fuente: Propia, 2019.

Los estudiantes mostraron mayores respuestas en los textos narrativos, estando motivados para analizar la información. Así se mostró que los niños dijeron que los personajes lo volvieron en hijo porque “*estaba solito*” (Emanuel, 6 de agosto, 2019) o porque “*era muy pequeñito y no sabía volar*” (Tomás, 6 de agosto, 2019).

La segunda subcategoría los estudiantes realizaron inferencias al observar una imagen del texto, pues Juliana dijo que “*encontraron a un pajarito hecho de hierro, porque es del color del hierro*” (6 de agosto, 2019). Esta inferencia está vinculada con la capacidad del estudiante pues hace conjeturas y suposiciones, sobre todo desde la lectura de la imagen.

La evaluación del contenido y argumentación que hacen los estudiantes con base en el texto, se muestra que ellos consideran como positiva la actitud de “*cuidar a los animales*,

sobre todo si son pequeños” (Emanuel y Juliana 6 de agosto, 2019) mientras que juzga algunos comportamientos como negativos, ya que la ardilla no tuvo la mejor disposición con el pájaro carpintero *“porque le tapó el huequito del árbol y no lo deja salir”* (Tomás, Emilio, 6 de agosto, 2019).

Los estudiantes lograron identificar problemas presentes en el texto, afirmando que de presentarse un niño que peleara todo el tiempo, *“ellos no jugarían con él”* (Emilio, 6 de agosto, 2019) o *“huir”* (Tomás, 6 de agosto, 2019). Así mismo, concluyen que los personajes dejaron de pelear y se podían volver amigos (Juliana, Sofía y Mateo, 6 de agosto, 2019). Igualmente, definen riña como pelea o discusión y esto se conecta con la habilidad de concluir y también con hacer propuestas, desde la respuesta a la pregunta de los aprendizajes obtenidos, tales como *“no pelear”* (Tomás, 6 de agosto, 2019) o *“cuidar los pajaritos”* (Sofía, 6 de agosto, 2019).

Se halla que en el proyecto no logró establecer una relación directa o una correspondencia entre el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico y las edades o el nivel socioeconómico, puesto que no hubo diferencias, aspecto contrario a lo presentado por Gil y Flórez (2011), pero que concuerda con el hallazgo de Cardona y Acevedo (2015) respecto a que no hubo diferencias estadísticamente significativas en cuanto a edad, sexo o grupo en la habilidad inferencial de textos y tras la aplicación de la prueba PLON R.

Tras la presentación de los resultados se pudo deducir que los estudiantes manifestaron mayor vínculo con los textos narrativos, no así con otros portadores de textos, tales como cartas, textos informativos, instructivos, dramáticos; a su vez, se halló que la activación de los saberes previos es un aspecto importante para el proceso de interpretación

y análisis de la información, toda vez que permite vincular los nuevos aprendizajes o la información presentada con la ya existente en el sujeto. En este orden de ideas, cuando los estudiantes estuvieron callados o no respondieron a las preguntas, se consideraron dificultades bien fuera para entender aquello que se les preguntaba o para articular con las respuestas desde una estructura lógica. Se observó un nivel muy literal en las respuestas sobre todo en aquellas subcategorías relacionadas con la interpretación y mayores escases de respuestas en el análisis, pues esta segunda habilidad supone ir más allá del texto, desentrañando sus sentidos y propiciando que se una tanto los nuevos datos mostrados con aquellos existentes.

Sin embargo, no se encontró una diferenciación entre las habilidades mostradas por los niños de aquellas mostradas por las niñas, situación que sí resultó en el trabajo de Gil y Flórez (2011), aunado a que no se tuvo en cuenta variables de índole socioeconómico como lo hicieron estos autores y que mostraron una relación entre estas y los desempeños en las inferencias.

6.2 Descripción de la relación entre las habilidades de interpretación y análisis de la información con la aplicación de una propuesta de intervención didáctica

En apartados anteriores se describió el diseño de la propuesta de intervención didáctica, por tanto, en los siguientes párrafos se traza el bosquejo de los aspectos hallados durante su ejecución. Habría que destacar que el sendero trazado durante las intervenciones fue el siguiente:

Se comenzó con la identificación de la problemática más sobresaliente en los estudiantes del grado transición, para lo cual, en la primera sesión se hizo una prueba diagnóstica que arrojó resultados débiles en la comprensión lectora y dentro de esta, en las

habilidades de análisis e interpretación de la información como parte del pensamiento crítico. Partiendo de esto, se planteó la propuesta de intervención didáctica que involucraba diversos portadores de textos y la estrategia de la lectura en voz alta, pues esta técnica ya era conocida por los niños y además era atrayente durante el trabajo pedagógico en el aula.

A continuación, se desarrollaron las 11 sesiones, atendiendo a las habilidades antes mencionadas y para lo cual, se hizo semanalmente con la participación de los estudiantes y bajo la orientación de la docente, los registros respectivos, aludidos en la parte metodológica del proyecto y se iba consolidando una matriz de análisis general, para cada uno de los encuentros.

Las sesiones tenían un propósito general y con cada portador de texto se diseñaron unas preguntas que se mostraron en las tablas anteriores, dando cuenta de las habilidades de análisis e interpretación de la información. Tras la aplicación de estas, se pueden describir varios resultados:

El primero de ellos, es que los niños del grado transición tienen mayor familiaridad con los textos narrativos, siendo más sencillo para ellos, dan respuestas que corresponden con un nivel literal o textual presentado y no tanto con el pensamiento crítico, desde las habilidades de análisis e interpretación de la información, pues supone el establecimiento de mayores relaciones no solo intertextuales sino con sus propias vivencias y experiencias. A su vez, de ambas capacidades abordadas, hubo una menor cantidad de respuestas en el análisis de la información, que contemplaba la realización de inferencias, predicciones, formulación de hipótesis, evaluación del contenido entre otras y por tanto más dificultad para establecer este tipo de vínculos, incrementándose cuando se presentaban textos distintos a los narrativos.

Derivado de lo anterior, se encuentra que para el grado transición es importante la inclusión de diversos portadores de textos así como el trabajo pedagógico en el pensamiento crítico, mediante la formulación de preguntas que antes, durante y después de la lectura favorezcan darle sentido al texto, relacionar lo leído con sus propias experiencias e incluso vislumbrar otros escenarios, acciones o palabras de los personajes, del mismo autor o tomando como base el texto, anticipar y evaluar su contenido.

En segundo lugar, la propuesta de intervención didáctica tuvo una limitante en cuanto al tiempo y la disponibilidad de materiales, que pudieron obstaculizar el desarrollo de las habilidades en los estudiantes de análisis e interpretación de la información, pero que se superó con la inclusión de la propuesta en el desarrollo de las clases, de tal manera, que la articulación entre este tipo de iniciativas y los planes de estudio institucionales, son fundamentales para la optimización de los recursos y que pudo, eventualmente conducir a un mejoramiento en las habilidades presentadas por los niños en las últimas sesiones.

En tercer lugar, el trabajo descriptivo retomado en el trabajo permitió la recolección de la información, desde las voces de los mismos niños, con sus propias expresiones y con los silencios, que también fueron tenidos en cuenta para el análisis de la misma; de tal forma, que este tipo de iniciativas y cuando se aborda con niños de transición es importante que se tenga en cuenta tales opiniones, como una forma de conocer en mayor profundidad un fenómeno (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

En cuarto, lugar, la estrategia didáctica aplicada posibilitó describir la movilización de las habilidades en los estudiantes del grado transición, mostrando que una mejoría sobre todo en la interpretación de la información, por encima del análisis, lo cual, conduce a la necesidad de seguir fortaleciendo el trabajo pedagógico en el aula, en estas

capacidades y además, plantear iniciativas que incluidas en los planes de estudio realicen un seguimiento a las intervenciones con los estudiantes y sean fundamento para un mayor esfuerzo por la promoción de la comprensión de textos y el desarrollo del pensamiento crítico desde los primeros años de escolaridad.

Conclusiones

Respecto a los objetivos y categorías de la investigación

Como objetivo general se había propuesto identificar el desarrollo de las habilidades de interpretación y análisis de la información desde el pensamiento crítico, mediante la implementación de la propuesta de intervención didáctica basada en la lectura en voz alta con los niños y niñas de transición de la Institución Educativa Anzá (Antioquia), y una vez, hecho el análisis de la información se encontró que para los estudiantes fue más sencillo dar respuestas desde las habilidades de interpretación con textos narrativos y no tanto, cuando se trataba de otras clases, como instructivos, informativos o las cartas. Se puede concluir que obtuvieron desempeños importantes en estas dos habilidades acorde con las respuestas dadas por los estudiantes, mostrando capacidad para interpretar la información y analizarla.

A su vez, se concluye que presentaron mayores dificultades en la habilidad de análisis de la información, pues la realización de predicciones e hipótesis, las inferencias, la evaluación del contenido y la argumentación tuvieron menos respuesta por parte de los estudiantes, así como la identificación de los problemas centrales del texto, la generación de conclusiones y la realización de propuestas partiendo del texto leído. Este hecho, podría eventualmente adjudicarse a una familiaridad con los textos narrativos, en especial cuentos que son portadores más cercanos a los niños y donde se tuvieron más respuestas a otras clases de textos trabajados, en los cuales la participación fue más escasa y se tuvo mayor dificultad para responder.

Así mismo, se concluye que la habilidad de interpretación fue más cercana y accesible para los estudiantes cuando se trataba de textos narrativos, pudiendo organizar los hechos y las ideas presentadas, describir y explicar aquello que se había entendido, recuperar datos y conectarlo con saberes previos e interpretar algunos términos presentes en el texto, pudiendo darle un sentido a las palabras, personajes y acciones de los mismos; no tanto con los textos que se relacionaban con las cartas y la noticia (texto informativo). Dentro de estas capacidades la que mayor debilidad mostró fue darle un sentido global a lo expresado, pues se hacía en términos muy amplios, algunas veces introduciendo aspectos que no estaban contenidos en el escrito o enumerando la secuencia de la historia sin una correspondencia clara con la idea central.

Respecto a la habilidad de análisis de la información tuvo mayores dificultades en Nicolás y Sebastián y para los textos que no eran narrativos en todos los estudiantes. De lo cual, se concluye que para el grado transición es importante la incursión en diferentes tipologías textuales y el afianzamiento en habilidades para encontrar los elementos de la macroestructura del texto, que posibilite dar cuenta del sentido de los escritos, relacionarlos con sus propias vivencias y generar alternativas desde la capacidad para anticipar escenarios, acciones, palabras de los personajes, posibles consecuencias de los hechos planteados y argumentación como habilidades fundamentales en el desarrollo del pensamiento crítico.

Se concluye, además, que existió una relación entre las habilidades de interpretación y análisis de la información desde el pensamiento crítico con la propuesta de intervención de propuesta de intervención didáctica en los estudiantes del grado transición, ya que se tuvo una mejoría en las habilidades de los niños para el acercamiento a diferentes

textos, su entendimiento y posteriormente la ejecución de actividades que lo tenían en cuenta en el trabajo pedagógico en el aula.

Respecto a la pregunta de investigación

El proyecto se fundamentó en la pregunta: ¿Cómo es desarrollo de las habilidades de interpretación y análisis de la información desde el pensamiento crítico, mediante la implementación de una propuesta de intervención didáctica con los niños de transición de la Institución Educativa Anzá? logrando concluir que los estudiantes tuvieron mayor afinidad con los narrativos, y no tanto con textos informativos o instructivos; no obstante, la ejecución de las actividades permitió brindar un aporte para el trabajo en el aula, desde la formulación de actividades que retoman diversos portadores textuales y a la vez, encausar unas preguntas desde las habilidades antes mencionadas y que tuvieron una mejoría en los estudiantes tras su aplicación, pues partiendo de una fase diagnóstica se hizo la intervención y se logró que los estudiantes participaran con mayor precisión a la hora de dar cuenta de las habilidades del pensamiento crítico.

Además de lo anterior, es notable resaltar que el desarrollo del pensamiento crítico en los niños y niñas del pre-escolar exige un aprendizaje activo, por esta razón es importante proponer en el aula actividades de lectura utilizando diferentes portadores de textos y centrarse en preguntas que potencien el pensamiento crítico que permita en los alumnos expresar sus pensamientos e ideas, las propuestas presentadas a los niños en el aula de clase deben ser activas con el objeto de que los niños y niñas sean los protagonistas activos, se pudo observar que este grupo de niños y niñas obtuvieron un avance positivo comparado con otros niños a los que se les trabaja de una manera tradicional y pasiva.

Igualmente, que cuando un estudiante desarrolla las habilidades del pensamiento es capaz de diferenciar entre la información que es importante y la que no lo es, proporcionando al mismo tiempo la toma de decisiones frente a las circunstancias que se le presenten en el diario vivir, por dicha razón es necesario dotar a los niños y niñas desde pequeños la habilidad de “aprender a aprender”(Delors, 1996),p. 11) que se logra al desarrollar el pensamiento crítico porque este es una competencia básica ya que mediante estas se desarrolla la habilidad de analizar, explicar, comparar y proponer sobre la información que se recibe.

En general la mayoría de los niños y niñas participantes tuvieron avances, en cuanto a que se desinhiben para proponer e ir más allá de lo que escuchan. Son niños que perdieron la timidez y fueron capaces de formular por sí mismos preguntas frente a las dudas adquiridas, vinculando este aspecto con las formulaciones de Gallego (2017) en relación con el pensamiento crítico, pues este implica saber utilizar la información, elaborar paulatinamente una postura personal y cuestionar, algo que se evidenció en el proceso con la aplicación de la propuesta de intervención didáctica.

Referencias

- Alquichire, S. y Arrieta, J. (2017). Relación entre habilidades de pensamiento crítico y rendimiento académico. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 9 (1) 28-52. ISSN: 2215-8421
- Alzate, M. (2002) Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista ciencias humanas*, 28, p. 1-13. Recuperado de <https://repository.unad.edu.co/bitstream/10596/4863/1/514517%20infancia.pdf>
- Amestoy, M. (2002) La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1), Ensenada, México, Universidad Autónoma de Baja California.
- Araya, N. (2014). Las habilidades del pensamiento significativo en matemáticas en estudiantes de quinto grado en Costa Rica. *Actividades Educativas en Educación*. San José.
- Artiles, C. y Jiménez, J. (1990). Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y Aprendizaje*, 49, 21-36
- Avendaño, F. y Perrone, A. (2009). Tipologías textuales. En: *La didáctica del texto*. Rosario: *Homo Sapiens*. 37-61.
- Baltscheit, M. (2013). *El león que no sabía escribir*. 5 ed. Barcelona: Loguez ediciones
- Bárcenas, F. y Melich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.

- Bastidas, D. (2015). *Inferencias en el proceso de lectura: usos y estrategias*. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Bejarano L. (2014). Pensamiento crítico y motivación hacia el pensamiento crítico en estudiantes de psicología. *Aletheia*, 6 (24) 1-12
- Briceño, Y. y Olivera, N. (2010) *¿Qué puedo hacer cuando...? Historieta educativa para prevenir el abuso sexual de niñas y niños*. Lima: Asociación solidaria Países Emergentes
- Campirán, A. (2017). *Habilidades de pensamiento crítico y creativo: Toma de decisiones y solución de problemas. Lecturas y ejercicios para el nivel universitario*. Veracruz: Universidad Veracruzana
- Campo, L. (2009). Características del desarrollo cognitivo y del lenguaje en niños de edad preescolar. *Psicogente*, 12 (22), 341-351.
- Cardona, E. y Acevedo, P. (2015) *Inferencias elaborativas a partir de textos narrativos en el discurso de los niños de los grados preescolar de la institución Educativa José María Martínez Pardo del Municipio de Santa Fe de Antioquia*. [Trabajo de grado]. Medellín: Universidad de Antioquia
- Cassany, D. (2009). *10 claves para enseñar a interpretar*. Barcelona: La Universidad Pompeu Fabra. Recuperado de https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/24630/Cassany_LEERES_10claves_docentes.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Cerdas, J. Polanco, A. y Rojas, P. (2002). El niño entre cuatro y cinco años: características de su desarrollo socioemocional, psicomotriz y cognitivo-lingüístico. *Revista educación*, 26 (1), 169-182
- Cernas, M. Márquez, C. y Abarca, M. (2015) El arte como herramienta para favorecer el desarrollo del pensamiento crítico en preescolares. *Revista Internacional de Educación Preescolar e Infantil*, 1 (2) ISSN 2443-9835
- Collantes, I. y Escobar, A. (2016). Desarrollo de la hipótesis como herramienta del pensamiento científico en contextos de aprendizaje en niños y niñas entre cuatro y ocho años de edad. *Psicogente*, 19(35), 77-97.
- Consejo Nacional de Política Económica Social. [COMPES] (2007) *Documento Conpes social 109: Colombia por la primera infancia*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Contreras, G. y De la Paz, R. (2010). La lectura en voz alta como estrategia didáctica para facilitar el proceso de comprensión de lectura. [Trabajo especialización]. Bogotá: Universidad San Buenaventura
- Cova., Y. (2004). La práctica de la lectura en voz alta en el hogar y en la escuela a favor de los niños y niñas. *Sapiens. Revista Universitaria de investigación*, 1 (2) 53-66.
- De Mier, M. Amado, B. y Benitez, M. (2015) Dificultades en la Comprensión de Textos Expositivos en Niños de los Primeros Grados de la Escuela Primaria. *Psykhé*, 24 (2) 70-78

- Delors, J. (Coord.) (1996) *La educación encierra un gran tesoro*. Comisión Internacional para la Educación para el siglo XXI. París: UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- Duque, C. y Vera, A. (2010) Exploración de la comprensión inferencial de textos narrativos en niños de preescolar. *Revista Colombiana de Psicología*, 19 (1), 21-35. ISSN electrónico 2344-8644.
- Durán, D. y Castillo, H. (2017). Secuencia didáctica en lectura de textos explicativos e instructivos en un proyecto de aula. [Trabajo de grado]. Leticia, Universidad de la Amazonía.
- Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Eduteka*, 1-22
- Flores, D. (2016). La importancia e impacto de la lectura, redacción y pensamiento crítico en la educación superior. *Zona próxima*, 24, DOI: <http://dx.doi.org/10.14482/zp.24.8727>
- Fuentes, L. (2009) Diagnóstico de comprensión lectora en educación básica de Villarica y Loncoche, Chile. *Perfiles educativos*, 31 (125) 23-37. ISSN 0185-2698.
- Fundación Educacional Oportunidad (2012). (2012) Guía rápida para la aplicación de estrategias de comprensión oral en NT1 Y NT2. Santiago de Chile: La Fundación.
- Gallego, T. (2017) La lectura inferencial y el pensamiento crítico: un reto necesario. En: Hurtado, R. (Coord) (2017). Enseñanza de la lectura y la escritura en la educación preescolar y primaria. Medellín: Universidad de Antioquia

- Gil y Flórez (2011) Desarrollo de habilidades de pensamiento inferencial y comprensión de lectura en niños de tres a seis años. *Panorama*, 9, p. 101- 125
- Gómez, J. Salamanca, L. (2008) Desarrollo del pensamiento crítico como estrategia para incentivar habilidades sociales en los niños y niñas de 5 y 6 años. [Trabajo de grado]. Chía: Universidad de La Sabana. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/47066288.pdf>
- González, M. Del Río, J. (2014). Pensamiento crítico y lectura, o cómo revivir a los nuevos zombis. *Didac* 64 (1), 24-29
- Grieshaber, S., Cannella G. (2005). *Las identidades en la Educación temprana. Diversidad y Posibilidades*. México: Fondo de Cultura Económica
- Guiñez, M. Martínez, E. (2015). Mediación lectora y primera infancia: Construcción de sentidos subjetivos e identitarios. Estudio de caso en niños de 3° y 4° de educación básica del Colegio Adventista de Valdivia. *Estudios pedagógicos*, 41, 1-9, <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300008>
- Henao, O. (2001). Competencias lectoras de los alumnos de educación básica primaria: una evaluación en escuelas públicas de Medellín. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 1(16), 45-67.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. 10° ed. México: MacGraw-Hill.
- Hoyos, A. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora: rastreo y análisis de la información en niños y niñas de primaria que asisten a la biblioteca José Félix de

Restrepo del municipio de Envigado. [Trabajo de grado]. Medellín, Universidad de Antioquia.

Hoyos, A. Gallego, T. (2017) Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 23-45

Huitt, B. (1999) El pensamiento crítico. Recuperado de <http://www.edpsycinteractive.org/>

Hurtado, R. y Chaverra, D (2013). *La enseñanza de la argumentación en la infancia*.

Medellín: Facultad de Educación: Universidad de Antioquia

Hurtado, R. (2017). *Materiales para la enseñanza de la lectura y la escritura en el preescolar y la básica primaria: criterios de selección y posibilidades didácticas*.

Medellín: Universidad de Antioquia

ICFES. (2014) Pruebas saber 3°, 5° y 9°. Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014. Bogotá: El Instituto. Recuperado de http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos_muestra_1_censal_saber359_2014.pdf

ICFES. (2015). *Módulo de Lectura Crítica Saber Pro 2015-2*. Bogotá: El ICFES.

Jiménez, J. y Ceferino, A. (1990) Factores predictivos del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura. *Infancia y aprendizaje*, 49, 21-36

Kaufman, A.M., y Perelman F. (1999). El resumen en el ámbito escolar. *Lectura y vida*, 20 (4) 1-17

Marimón, C. (2008) La explicación. Recuperado de:

<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/4023/20/TEMA%208.LA%20EXPLICACION%20C3%93N.pdf>

Martínez, I. (2017) ¡profe, enséñame con canciones! Una investigación sobre el uso de las canciones en la enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales. [Tesis doctoral] Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

Medina, A. y Velarde, L. (2014) Análisis de la recuperación de previos en los libros de texto de matemáticas como parte del proceso de aprendizaje del álgebra. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación. 12-14 noviembre. Buenos Aires, Argentina: Instituto Superior de Puerto Vallarta.

Ministerio de Educación de Perú. (2012) Leemos el texto instructivo “Macetero Plástiquín”. Lima: El Ministerio. Recuperado de <http://www.minedu.gob.pe/rutas-del-prendizaje/documentos/Primaria/Sesiones/Unidad06/TercerGrado/integrados/3G-U6-Sesion06.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2014) *La literatura en la educación inicial*. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá: MEN

_____ (2016). *Plan Decenal de Educación 2016-2026 El Camino hacia la Calidad y la Equidad*. Bogotá: MEN

_____ (2017) *Derechos Básicos del Aprendizaje transición*. Bogotá: MEN

- _____ (2017). Grado Transición. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79898.html>
- Monroy, J. y Gómez, B. (2009) Comprensión lectora. *Remo*, 6 (16), 37-42
- Montealegre, R. y Forero, L. (2006) Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9 (1), 25-40
- Moya, C. (2006). Relevancia e Inferencia: Procesos cognitivos propios de la comunicación humana. *Forma y Función*, 19 (1), 3 46.
- Muñoz, M. (2015) Movilización del proceso de construcción de la lengua escrita en niños y niñas del preescolar del C.E.R Peñalisa. Medellín. [Tesis de Maestría]. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Núñez, S. Ávila, J. y Olivares, S. (2017) El desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes universitarios por medio del Aprendizaje Basado en Problemas. *Revista iberoamericana de educación superior*, 8 (23), 1-17
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- OEA. (2015). Curso: Pensamiento crítico, un reto del docente del siglo XXI. Módulo Cero Curso Pensamiento Crítico, un reto del docente del siglo XXI. Washington D.C. OEA-Organización de Estados Americanos, RIED-Red Interamericana de Educación Docente.
- Osorio, C., Castrillón, J. y Agudelo, A. (2010) Subjetividades corporales como formas emergentes de la subjetividad política. Recuperado de

http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/819/1/Articulo%20Colectivo_Subjetividades%20Políticas%20en%20el%20Contexto%20Escolar%20noviembre%201.pdf

Parada, C. (2015) *Cómo hacer un comentario o juicio crítico académico*. Bogotá, Universidad de los Andes. Recuperado de

<https://leo.uniandes.edu.co/images/Guias/juiciocritico.pdf>

Pascual, G. y Goikoetxea, E. (2003) Resumen y formulación de preguntas: efectos sobre la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 26: (4), 439-450, DOI: 10.1174/021037003322553833

Perales, J. (1986) *Que canten los niños*. En *Con el paso del tiempo* [Doble sencillo]

Madrid: Sony Music

Prieto, K. Sáenz, E. y Frías, A. (2017) El lenguaje escrito en preescolar. Consideraciones a partir de la práctica. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis de Potosí, recuperado de

<http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2852.pdf>

Rapetti, M. (2012). Leer para aprender y aprender a leer en la universidad: entre las lecturas estética y eferente. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3 (7) 1-23

Real Academia Española. (2014) *Diccionario de la lengua española*. 23° ed. Madrid: Espasa

- Rendón, A., Parra, P. y Cuadros, O. (2015). *Aprender a pensar lo social*. Grupo Editorial Universidad de Antioquia. Medellín.
- Rendón, M. (2011). Incidencia de un programa de intervención pedagógica basado en habilidades de pensamiento crítico-reflexivo y aprendizaje cooperativo en la competencia socioemocional de estudiantes de la básica de la ciudad de Medellín. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (32), 104 -128.
- Rodríguez, E. Jurado, Luna, M. y Castillo, M. (2006). Examen de Estado para el Ingreso a la Educación Superior. Análisis de resultados 2005. Lenguaje. ICFES. Recuperado de http://200.14.205.63:8080/portalicfes/home_2/rec/arc_4847.pdf
- Ruíz, J. (2012) El cambio posible: educación centrada en el desarrollo del pensamiento. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (6), 1-10 ISSN: 1681-5653
- Sastrias, M. (2005). *Como motivar a los niños a leer: Lecto juegos y algo más*. México: Pax México
- Silvestri, A. (2006). La formulación de preguntas para la comprensión de textos: Estudio experimental. *Revista Signos*, 39(62), 493-510
- Solé, I. (1998) *Estrategias de lectura*. 8° ed. Barcelona: Graó
- Taborda, C. (2018). Diversidad textual y competencia argumentativa oral en los niños(as) de transición: una perspectiva pedagógico-didáctica. (Tesis de Maestría). Medellín, Universidad de Antioquia. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10495/12025>

- Tamayo, O. Zona, R., y Loaiza, Y. (2015). El pensamiento crítico en la educación. Algunas categorías centrales en su estudio. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 111-133.
- Teberosky, A. (1987) La comprensión de la escritura en el niño: desarrollo espontáneo y aprendizaje escolar. [Tesis doctoral]. Barcelona, España. Universidad de Barcelona.
- Universia (2014) Problemas de comprensión lectora: nueve de cada diez casos se pueden tratar en el aula. 22 de septiembre, recuperado de <http://noticias.universia.net.co/actualidad/noticia/2014/09/22/1111887/problemas-compresion-lectora-nueve-cada-diez-casos-pueden-tratar-aula.html>
- Valenzuela, J. y Nieto, A. (2008). Motivación y Pensamiento Crítico: Aportes para el estudio de esta relación. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 28 (11) 1-8
- Vázquez, Y. (2010). El mundo de los niños de preescolar [Mensaje en un blog]. Preescolar. Recuperado de <https://lamagiadelpreescolar.wordpress.com/dimension-cognitiva/>.
- Villalón, M. Ziliani, M. y Viviani, M. (2009). *Fomento de la Lectura en la Primera Infancia. Programa de Formación de Educadores y/o Técnicos de Centros de Educación Infantil*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile
- Zárate, A. (2019) Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. *Revista signos*, 52 (99), 1-19

Anexos

Anexo A. Consentimiento informado general

Papá, Mamá o adulto responsable:

La institución educativa Anzá y la Universidad de Antioquia viene desarrollando una investigación sobre El desarrollo de habilidades de Interpretación y análisis de la información desde el pensamiento crítico, mediante la implementación de una propuesta de intervención didáctica con los niños y niñas de preescolar.

Marque con una X sí está de acuerdo en que su hijo o hija participe de una encuesta

SI _____ No _____

Firma del padre, madre o adulto responsable:

Anexo B. Consentimiento informado para las sesiones, enviada a los padres de familia

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

LUGAR Y FECHA: Anzá, 05 de febrero de 2019

Por medio de la presente hago constar que los niños y niñas del grado preescolar de la Institución Educativa Anzá (preescolar), señalados en la lista de estudiantes anexas devolvieron el consentimiento informado a la docente y firmados por los acudientes, lo que les permite participar de la investigación titulada: **DESARROLLO DE LAS HABILIDADES DE LA INTERPRETACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DESDE EL PENSAMIENTO CRÍTICO, MEDIANTE LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA CON LOS ESTUDIANTES DE TRANSICIÓN DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ANZÁ** que se desarrolla desde la Maestría en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, en la línea de Investigación Cognición y Creatividad.

Olga Cecilia Morales D.
Estudiante Maestría en Educación
Universidad de Antioquia

Teresita María Gallego B.
Asesora facultad de Educación
Universidad de Antioquia

NOTA: Ratifico además con la firma de este documento que la información obtenida de este proyecto investigativo tendrá un carácter meramente académico, conservando la confidencialidad de ser necesaria frente algunos hechos relatados por los niños que se relacione con ellos mismos o con las familias, siempre y cuando así lo manifieste, así como la reserva de su nombre y sus fotografías, si así se considera pertinente, sin que por ello, busque algún tipo de beneficio económico, incurra en demandas de derechos de autor y similares.

Anexo C. Registro fotográfico de las sesiones



Portador de texto “Canción” (Mayo 8)



Producción de los niños



Portador de texto “Historieta” (Mayo 15)



Producción de los niños



Portador de texto “Dramático” (Mayo 22)



Producción de los niños



Portador de texto "la carta" (Mayo 29)



Lectura de cartas elaboradas para los niños



Portador de texto "Instructivo" (julio 17)



Portador de texto "Instructivo" (Julio 24)



Visita a la biblioteca - acercamiento a los libros



Acercamiento a los libros



Plan lector



Los héroes del pensamiento. Noviembre 2019



Entrega de certificados a los niños participantes. Noviembre 2019