

**La didáctica no parametral como estrategia que fomenta la lectura crítica en el aula.**

**Laura Alexandra Linares Borda**

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**

**Facultad de Humanidades**

**Departamento de Lenguas**

**Licenciatura en español y lenguas Extranjeras**

**Bogotá D.C Colombia**

**2023**

**La didáctica no parametral como estrategia que fomenta la lectura crítica en el aula**

Laura Alexandra Linares Borda

Tesis para optar al grado de Licenciada en español y lenguas Extranjeras

Jeimy Tatiana Vallejo Chacón

Asesor

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Facultad de Humanidades

Departamento de Lenguas

Licenciatura en español e inglés

Bogotá D.C

2023

**Nota de aceptación**

---

---

---

---

---

---

**Firma de jurado**

---

**Firma de asesor**

---

**Firma de coordinación de práctica**

---

## Tabla de contenido

<b>Tabla de figuras .....</b>	<b>7</b>
<b>Capítulo I: Planteamiento del problema de investigación .....</b>	<b>10</b>
1.1. Contextualización .....	10
1.1.2. Contextualización Externa .....	10
1.1.3. Contextualización Interna .....	11
1.2. Caracterización de la población .....	12
1.3. Diagnóstico de lenguaje .....	14
1.3.1 Diagnóstico de oralidad.....	15
1.3.2. Diagnóstico de escritura.....	17
1.3.3. Diagnóstico de lectura.....	20
1.4. Descripción del Problema de Investigación.....	23
1.5. Pregunta de Investigación .....	24
1.5.1. Objetivo general .....	24
1.5.2. Objetivos específicos.....	24
1.6. Justificación.....	24
<b>Capítulo II: Contexto conceptual .....</b>	<b>27</b>
2.1. Antecedentes .....	27
2.1.1. Antecedentes locales .....	27
2.1.2. Antecedentes nacionales .....	29

2.1.3. Antecedentes Internacionales .....	30
2.2. Marco Conceptual.....	31
2.2.1. ¿Qué entendemos por leer? .....	32
2.2.2. Niveles de comprensión lectora .....	33
2.2.3. La lectura crítica .....	35
2.2.4. Tipos de Lectura .....	37
2.2.5. Cognición, metacognición y estrategias de lectura .....	38
2.2.3 Didáctica no parametral .....	42
2.2.3.1 Explicación o contextualización.....	45
<b>Capítulo III: Metodología .....</b>	<b>47</b>
3.1. Enfoque y tipo de investigación .....	47
3.2. Instrumentos de recolección .....	50
3.3. Técnicas de análisis de los instrumentos .....	53
3.4. Cronograma .....	54
3.5. Matriz categorial .....	55
3.6. Consideraciones éticas.....	56
<b>Capítulo IV: Propuesta de Intervención Pedagógica .....</b>	<b>57</b>
4.1. Enfoque pedagógico .....	57
4.2. Estrategia didáctica .....	59
4. 3. Fases de intervención.....	61

4.1.1 Fase 1: Estudiante observador y explorador .....	61
4.1.2 Fase 2: Estudiante constructor de significados .....	63
4.1.3 Fase 3: Estudiante propositivo y crítico .....	65
<b>Capítulo V: Organización y análisis de la información .....</b>	<b>69</b>
5.1. Organización de la información .....	69
5.1.1. Procesamiento y análisis de los resultados de la primera fase .....	69
5.1.2. Procesamiento y análisis de los resultados de la primera fase .....	77
5.1.3. Procesamiento y análisis de los resultados de la tercera fase .....	84
<b>Capítulo VI: Conclusiones y reflexiones .....</b>	<b>92</b>
6.1. Conclusiones .....	92
<b>Referencias .....</b>	<b>96</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>99</b>

**Tabla de figuras**

Figura 1 .....	19
Figura 2 .....	22
Figura 3 .....	60
Figura 4 .....	66
Figura 5 .....	67
Figura 6 .....	67
Figura 7 .....	71
Figura 8 .....	72
Figura 9 .....	73
Figura 10 .....	74
Figura 11 .....	76
Figura 12 .....	78
Figura 13 .....	79
Figura 14 .....	79
Figura 15 .....	80
Figura 16 .....	81
Figura 17 .....	83
Figura 18 .....	85
Figura 19 .....	86
Figura 20 .....	88

## Lista de tablas

Tabla 1 .....	20
Tabla 2 .....	36
Tabla 3 .....	37
Tabla 4 .....	39
Tabla 5 .....	40
Tabla 6 .....	49
Tabla 7 .....	54
Tabla 8 .....	55

## Lista de anexos

Anexo A .....	99
Anexo B .....	102
Anexo C .....	105
Anexo D .....	108
Anexo E .....	108
Anexo F .....	110
Anexo G .....	114
Anexo H .....	116
Anexo I .....	117
Anexo J .....	119
Anexo K .....	120
Anexo L .....	125

### **Resumen**

El presente trabajo de grado es una investigación acción realizada en el grado 502 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, en la jornada mañana. A partir de la aplicación de 3 diagnósticos que valoraban las habilidades de lectura, escritura y oralidad, se estableció una ruta metodológica inscrita en el marco de la didáctica no parametral para promover y fortalecer la habilidad de lectura crítica. Para ello, se establecieron tres fases de intervención, en las cuales, se realizaron ejercicios de lectura compartida y dialogada del libro álbum Camino a Casa, para posteriormente, desde el uso de la reseña como estrategia metacognitiva, valorar el nivel de avance de las estudiantes mediante el desarrollo de actividades de relectura que permitieron regresar a la obra con información adicional ganada.

**Palabras clave:** Didáctica no parametral, estrategias metacognitivas, lectura crítica.

### **Abstract**

This thesis is an action research carried out in grade 502 of the Liceo Femenino Mercedes Nariño High School, in the morning. Based on the application of 3 diagnoses that assessed reading, writing and oral skills, a methodological route was established within the framework of non-parametric didactics to promote and strengthen critical reading skills. To this end, three phases of intervention were established, in which students shared and dialogued reading exercises of the album book Camino A Casa, these activities were carried out, and later, from the use of the review as a metacognitive strategy, to assess the level of progress of the students through the development of rereading activities that allowed them to return to the album book with additional information gained.

**Key words:** Non-parametric didactics, metacognitive strategies, critical reading.

## **Capítulo I: Planteamiento del problema de investigación**

### **1.1. Contextualización**

A continuación, se encontrará información haciendo referencia específicamente a las características de la zona y la estratificación del sector donde se ubica la institución Liceo Femenino Mercedes Nariño. Adicionalmente, se realiza una contextualización interna de la institución, para ello se hace hincapié en la historia, los ciclos del plantel, las características de su población, sus jornadas y calendario, seguido de, sus proyectos transversales, el modelo pedagógico, la misión y la visión del PEI.

#### **1.1.2. Contextualización Externa**

Esta institución educativa está ubicada en la localidad Rafael Uribe Uribe. La localidad toma su nombre en memoria del líder liberal Rafael Uribe, su expansión fue producida en los cincuenta principalmente por la migración masiva del campo a la ciudad. Esta localidad limita con las localidades de San Cristóbal, Tunjuelito, Antonio Nariño y Usme. A su vez, los barrios de esta localidad están distribuidos en cinco unidades de planeamiento zonal. Entre estos barrios se encuentran: Marco Fidel Suárez, San José Quiroga, Marruecos y Diana Turbay. Así mismo, la localidad Rafael Uribe Uribe se localizan estratos 1, 2 y 3, de las cuales se destaca el estrato 2. El Liceo Femenino Mercedes Nariño ubicada en San José, limita al norte con la avenida primero de mayo; por el oriente con la avenida Darío Echandía, por el sur, con el parque Bosque de San Carlos y con la urbanización Gustavo Restrepo; por el occidente con la avenida Caracas.

### **1.1.3. Contextualización Interna**

El colegio fue fundado el 5 de octubre de 1916 por Diego Garzón, párroco de las cruces. Inicialmente la institución buscaba la preparación de la mujer para las labores del hogar, ubicado en la calle 15 con carrera 15. para ser trasladado a la sede de la avenida Caracas No. 23-24 sur, lugar que ocupa en la actualidad. En el año 1958, el colegio adopta el nombre de liceo femenino de Cundinamarca. Mediante un decreto, en el año 1960 se le adiciona a su nombre Mercedes Nariño. Entre los años 1966 y 1972 se crearon las jornadas paralelas y el jardín infantil junto con la asociación de padres de familia.

En el año 2002 el colegio pasa a ser propiedad del distrito capital después de una protesta estudiantil que duró varios días, esta fue iniciada el día 21 de noviembre de 2001, una vez emitida la noticia del tentativo cierre de la institución; lo que ocasionó una serie de protestas, tras las cuales, se dio continuidad al plantel. A partir de este evento, tomó el nombre de Institución Educativa Distrital Liceo Femenino Mercedes Nariño.

En la actualidad, esta institución ocupa uno de los primeros puestos a nivel local y de la ciudad en las pruebas ICFES. Asimismo, cuenta con varios logros entre los cuales se destacan: una calificación académica de excelencia que lo ubica entre los nueve mejores colegios de la ciudad.

El colegio cuenta con calendario A en las jornadas mañana, tarde y noche en los niveles de primaria, que incluye desde el grado primero hasta el grado quinto, secundaria desde sexto hasta noveno y educación media de grado décimo hasta once. De igual manera, se ofrecen los grados dichos anteriormente para población de adultos en jornada nocturna o sabatina.

La institución maneja el modelo pedagógico holístico que tiene como pregunta orientadora ¿cómo aprende el cerebro?, haciendo especial fortalecimiento del aprendizaje

significativo, el aprendizaje cooperativo y el desarrollo del pensamiento creativo. De igual manera, la institución busca crear en las estudiantes un perfil que incluya habilidades reflexivas, críticas, analíticas, autónomas, creativas, de liderazgo, solidaridad y sensibilidad hacia lo artístico y deportivo.

En busca de fomentar susodichas habilidades, la institución cuenta con 3 proyectos transversales entre los cuales se destaca el semillero institucional de astronomía, el equipo de Robótica Prisma, y NODO 21, este último enfocado en el buen convivir fortaleciendo los procesos de comunicación.

Además, la institución ha propuesto en su manual de convivencia unos principios como lo son: creatividad, innovación, desarrollo del pensamiento y gusto por la investigación. También se hace promoción de valores como honestidad, libertad, responsabilidad, respeto por la vida, el ser y su medio ambiente y solidaridad. En busca de promover los valores mencionados anteriormente, el plantel educativo hace hincapié en el rechazo a cualquier tipo de conflicto y agresión escolar de tipo verbal, gestual, relacional y electrónica; en esa medida, cualquier tipo de matoneo, ciberacoso, violencia sexual, amenaza, calumnia, injuria y acoso laboral son rechazados por la institución educativa.

## **1.2. Caracterización de la población**

Para la consolidación de este apartado se diseñó una encuesta sociodemográfica (consultar anexo A) que permitió un mayor conocimiento sobre la población focalizada. Esta fue dirigida a 34 estudiantes del grado 502 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño de la jornada mañana, enfocada en explorar aspectos sociodemográficos y otros elementos relacionados para ahondar en el ámbito escolar del curso.

El grado 502 es un curso con un total de 34 niñas en un rango de edad entre los 9 y 13 años. De acuerdo con la encuesta de caracterización se evidenció que las estudiantes residen en las localidades de Usme, Rafael Uribe Uribe, San Cristóbal Sur, Bosa, y Ciudad Bolívar. Además, pertenecen a familias extendidas en donde el nivel más alto de escolaridad es universitario, seguido de tecnólogo. Por otra parte, se evidenció que el 26 % de las estudiantes pertenecen a asociaciones artísticas, y en menor grado a asociaciones sociales y religiosas. También, se constató que solo dos de las estudiantes provienen de una comunidad afrodescendiente y otra indígena. De igual manera, del total de las estudiantes, 10 manifiestan tener dificultades visuales (consultar anexo B).

Ahora bien, en el ámbito académico, del total de 34 estudiantes el (48 %) manifiestan que la materia que más se dificulta es francés, seguida por matemáticas (16 %), inglés (14 %), ciencias naturales (12 %) e informática (10 %). Así mismo, según la información recolectada, las materias favoritas son educación Física (41 %), seguido de Matemáticas, español y Literatura (18 %), Ciencias Sociales (15 %), inglés (15 %), Ciencias Naturales (7 %); otras opciones entre las cuales se destacan Filarmónica, Tecnología y Artes (4 %). Por otra parte, en la encuesta se indagó respecto a las actividades que las estudiantes realizan con mayor frecuencia en su tiempo libre; entre ellas se destacan Dibujar (40 %), Hablar (25 %), Escuchar (18 %), Leer (10 %), y finalmente Escribir (7 %). Además, las estudiantes manifiestan tener una experiencia buena con la literatura (51 %), excelente (27 %), regular (12 %) y mala (10 %). Entre los tipos de texto que más leen las estudiantes se encuentran los cuentos, las biografías, con menor frecuencia las novelas y muy poco los comics o la novela gráfica (consultar anexo C).

Otro aspecto, que tuvo lugar en la encuesta fue identificar los momentos en los cuales las estudiantes leen, la mayoría lo hacen cuando tienen que realizar tareas de la escuela (73 %),

cuando encuentran algo interesante (58 %), cuando se sienten identificadas con el texto (29 %), cuando las obligan (2 %) y cuando se sienten aburridas (3 %). De igual modo, 16 estudiantes sienten que algunas veces se han identificado con obras artísticas, 15 se han sentido identificadas casi siempre y 3 estudiantes nunca han sentido conexión con ninguna obra según su criterio porque no les gusta la literatura (consultar anexo D).

Así mismo, entre los temas que más les gusta leer a las estudiantes están terror y misterio (50 %), ciencia ficción y aventuras (23 %), humor (8 %), comics o novela gráfica (4 %), romance (10 %), emociones (5 %). Finalmente, se preguntó a las estudiantes con cuales de las siguientes afirmaciones se sentían identificadas, a lo cual del total de 34 estudiantes (30 %) respondió que a veces olvidan lo que leen, el (25 %) tiene que leer más de dos veces para entender, (15 %) siempre recuerdan lo que leen, (15 %) entienden y recuerdan lo que leen, (7 %) pocas veces entienden lo que leen, (8 %) casi siempre entienden lo que leen (consultar anexo E).

### **1.3. Diagnóstico de lenguaje**

El propósito de esta etapa fue identificar el estado inicial de las estudiantes en cuanto a su desempeño en oralidad, lectura y escritura. Lo anterior, con el fin de conocer sus fortalezas y dificultades y desde allí establecer escenarios que tienen oportunidad de mejora partiendo de las fortalezas, para posteriormente, consolidar recursos que permitan abordar y sopesar las dificultades identificadas en las estudiantes. En primer lugar, se realizó una observación de clases, para posteriormente, aplicar un diagnóstico de oralidad, lectura y escritura. Estas tres pruebas, se establecieron a partir de interrogantes que permitieran determinar el nivel de desempeño de las estudiantes en relación con el desarrollo de sus competencias comunicativas.

Es importante resaltar que los diagnósticos se diseñaron a partir de la observación de las clases y los Estándares Básicos del Lenguaje, estos últimos son lineamientos que constituyen el

suplemento de la construcción de las Pruebas Saber evaluando dos competencias: la textual, referida a la capacidad de comprensión e interpretación del sentido y la estructura de los textos; y la discursiva, que a su vez mide la capacidad para establecer una postura frente a la lectura.

A lo largo de las sesiones de observación en el colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, se constató que las clases de español en el grado 502 giran en torno a fomentar la competencia textual, haciendo hincapié en identificar los géneros literarios y la estructura de cada uno, no obstante, se alienta la competencia discursiva en menor proporción.

Teniendo en cuenta los Estándares del lenguaje y a partir de lo observado durante las sesiones de clase, se desarrollaron unas guías diagnósticas, con sus respectivas rúbricas de evaluación, estas permitieron identificar las fortalezas y debilidades de las estudiantes con el fin de visibilizar un panorama general del proceso desarrollado en el área del lenguaje. De igual manera, dentro de las rúbricas, se propusieron indicadores generales y particulares por habilidad que se aprecian con una valoración clasificada en los niveles: experto, avanzado, aprendiz y novel (ver anexo F).

### **1.3.1 Diagnóstico de oralidad**

Para empezar, el diagnóstico del componente de oralidad tuvo como objetivo identificar la fluidez de cada una de las estudiantes respecto al desempeño de aspectos formales del habla, el nivel de vocabulario utilizado, el contenido, y la forma de presentar ese contenido. Lo anterior puede evidenciarse en los criterios planteados en las rúbricas de valoración.

La actividad planteada consistió en la expresión de emociones y sentimientos a través de un ejercicio oral. Se preguntó a las niñas sobre su fin de semana, se insistió en que contaran cómo se habían sentido. Para ello, se articularon preguntas que permitieran obtener este tipo de información, tales como: lloraron, estuvieron tristes, contentas, etc. El objetivo primordial fue

que las estudiantes hablaran sobre sus emociones usando su propio discurso, es así como mesa por mesa, niña por niña, se preguntó sobre lo que habían hecho el fin de semana mediante preguntas tipo *¿Y la pasaste muy bien? ¿Estuviste muy contento y alegre? ¿Sentiste enojo alguna vez? ¿Lloraste algún rato? ¿Tuviste miedo?* A través de estas cuestiones, se obtuvieron una gran variedad de respuestas que permitieron evidenciar su fluidez oral.

En primera instancia, de las 34 estudiantes, solo el 80\_% participaron voluntariamente, es decir, 27 niñas hablaron con seguridad y propiedad para expresar sus ideas, aunque estas no estuvieran correctamente sustentadas. Así mismo, 7 estudiantes no quisieron participar voluntariamente, aunque, se les animó a hacerlo. En ese momento, para algunas hablar en público representaba una dificultad, algunas no levantaban la mirada para observar a sus compañeras y el volumen de sus voces era muy bajo.

En lo que concierne a los escritos, hubo presencia recurrentemente de aglomeraciones en los mensajes, algunas no separaron, ni ordenaron las ideas, estas se mezclaban, confundían o se dejaban inconclusas evidenciado una carencia de mecanismos lingüísticos para articular sus palabras, se evidencia poco uso de los marcadores discursivos.

De igual modo, en cuanto a las deficiencias léxico-semánticas, existe un uso limitado de léxico, como, por ejemplo, el uso de palabras comodines como “cosa” para hacer referencia a determinados sustantivos.

Otro punto a mencionar tiene que ver con las prácticas de escucha. A saber, las estudiantes atienden a las intervenciones de sus compañeras, algunas niñas brindaron aportes y comentarios para complementar las intervenciones de sus compañeras pidiendo de manera respetuosa la palabra, sin embargo, en dos oportunidades, algunas intervinieron de manera

irrespetuosa para dirigirse a algunas de sus compañeras haciendo caso omiso al turno de habla y mostrando actitudes impositivas que invalidaban sus discursos.

A partir de las observaciones realizadas al grupo, se encontró oportunidades de mejora. A pesar de que la mayoría de ellas participaron activamente en el ejercicio, algunas presentaban incomodidad al hablar en público. Quizá lo anterior se deba al pánico escénico, ya que, en otros espacios de socialización dentro de un grupo reducido de compañeras, aparentemente, no tienen problemas para expresar sus ideas y sentimientos. También, no participar activamente puede traducirse en desinterés, algunas estudiantes no están deseando hablar, otras no sienten confianza al hablar públicamente sobre sus emociones.

### **1.3.2. Diagnóstico de escritura**

Según los *Estándares Básicos en Competencias en Lenguaje* (MEN, 2020) de cuarto a quinto grado, el estudiante debe producir textos escritos que respondan a diversas necesidades comunicativas y que sigan un procedimiento estratégico para su elaboración, haciendo énfasis en aspectos ortográficos y gramaticales de cualquier producción escrita en lengua castellana.

Inicialmente, se mencionaron aspectos generales sobre las características de la epístola, entre ellas, que este tipo de texto puede tratar sobre diversos temas. Posteriormente, se desarrolló una actividad que consistía en escribir una carta, la carta podía ser dirigida a lo que ellas quisieran, desde un familiar, un lugar favorito, actor o cantante favorito, hasta su mascota, con la finalidad de enviar un mensaje para expresar sus sentimientos y fortalecer su relación con el destinatario. Así mismo, se expresó que el texto que ellas escribieran no sería socializado en clase, que podían escribir su carta incluyendo diferentes temas. Como ejemplo se empleó una carta que el autor Juan Rulfo le escribió a Clara, quién fue su esposa y con quién mantuvo correspondencia por varios años. Este fue un ejercicio interesante para plasmar los sentimientos

y pensamientos a través de las palabras; así mismo, fue útil para determinar aspectos formales de la escritura relacionados con la planeación de la tarea, la legibilidad, el cumplimiento del propósito comunicativo, la presentación y organización del contenido, y la diversidad de vocabulario empleada.

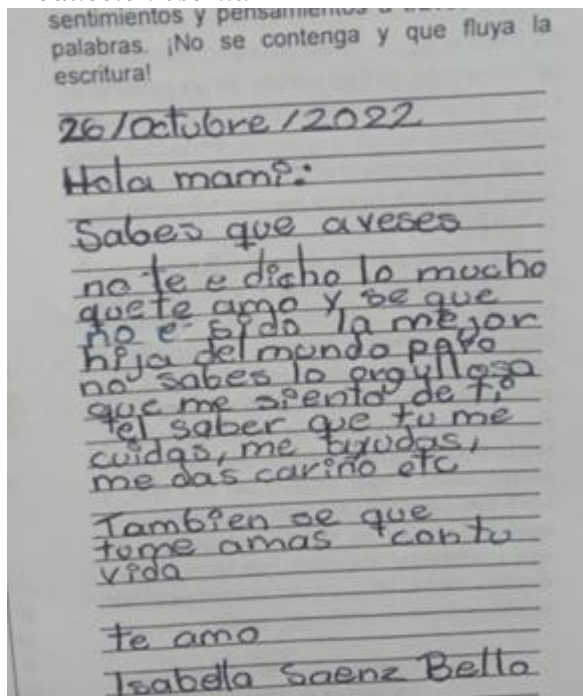
A partir de la información recolectada, fue evidente observar dificultades en el proceso de composición, las estudiantes no planifican lo que van a escribir previamente, sino que empiezan a escribir casi de manera inmediata. Aunque en algunos casos no exista cohesión al unir varias ideas, el 95\_% cumple con el objetivo de presentar claramente una intención comunicativa, que en este caso es la expresión de sentimientos y emociones.

En la mayoría de los escritos hay indicios de una estructura organizada que permite entender el contenido de las mismas, no obstante, en el nivel microestructural, el 95\_% de los casos se refleja errores de ortografía y puntuación. Había errores que se manifestaban con frecuencia como es el caso de la conjugación del verbo haber en presente. De igual manera, el 86\_% hizo repeticiones léxicas.

También, se constató en el 98\_% de los escritos ausencia de marcadores discursivos, indicando que la fase de revisión es la más descuidada, las niñas prestan atención a la ortografía y las palabras, pero descuidan el contenido mismo obviando que los textos responden a determinados tipos de estructura. Cada uno de los detalles anteriormente mencionados pueden evidenciarse en los anexos. Las alumnas con problemas en la estructura discursiva presentan textos limitados a concentrar ideas de un tema sin establecer relación entre ellas. En este orden de ideas, lo más problemático es la producción de textos poco cohesionados, cuya comprensión resulta difusa.

## Figura 1

### Producción escrita



Nota. Archivo del estudio.

Por último, no se visualiza un proceso de revisión por parte de las estudiantes. La ausencia de revisiones posteriores indica que no se ha hecho mucho énfasis en la edición de textos como etapa fundamental en el proceso de escritura. En algunos cuestionarios desarrollados durante la clase de español, para dar cuenta de esta habilidad se recurre a la resolución a preguntas puntuales, esto deja de lado en la escritura el componente crítico.

Todo lo anteriormente dicho está ligado a la poca consciencia de las estudiantes para evaluar adecuadamente su atención, pese a que muchas están dispuestas a participar de ciertas actividades, no hay conocimiento sobre la manera de regular sus procesos de composición para dinamizar la escritura, esto repercute en que muchas estudiantes encuentren la escritura como un ejercicio frustrante que requiere mucho esfuerzo.

### 1.3.3. Diagnóstico de lectura

Finalmente, fue aplicada una prueba diagnóstica de comprensión lectora enfocada en determinar las habilidades de las estudiantes teniendo en cuenta los tres niveles de comprensión lectora. Este diagnóstico consistió en la lectura de un fragmento del libro *Las crónicas de Narnia* de C. S. Lewis bajo el título *El bosque entre dos mundos*. La prueba estaba conformada por siete preguntas que daban cuenta de cada uno de los niveles que conforman la comprensión lectora. Cabe resaltar que esta lectura fue seleccionada de un cuadernillo ICFES para grado quinto. El diagnóstico lo realizaron 34 estudiantes, y las preguntas tienen las características presentadas a continuación.

**Tabla 1**

*Cuadernillo de Prueba Saber: Lenguaje, grado Quinto.*

POSICIÓN	COMPONENTE	COMPETENCIA	AFIRMACIÓN
1	Pragmático	Comunicativa (proceso de lectura)	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto
2	Sintáctico	Comunicativa (proceso de lectura)	Reconoce estrategias de organización, tejido y componente de los textos que lee.
3	Semántico	Comunicativa (proceso de lectura)	Comprende el sentido local y global del texto mediante inferencias de información implícita.
4	Semántico	Comunicativa (proceso de lectura)	Recupera información explícita en el contenido del texto.
5	Semántico	Comunicativa (proceso de lectura)	Recupera información explícita en el contenido del texto.
6	Semántico	Comprensión lectora (proceso de lectura)	Asume una posición crítica sobre el texto mediante la evaluación de su forma y contenido.
7	Semántico	Comprensión lectora (proceso de lectura)	Asume una posición crítica sobre el texto mediante la evaluación de su forma y contenido.

*Nota.* Tomado de cuadernillo Pruebas Saber Quinto preguntas de la una a la quinta ().

Las preguntas de la uno a la cinco fueron tomadas del cuadernillo ICFES. Estas evalúan un nivel de lectura literal; la pregunta seis y siete fueron formuladas con el propósito de dar lugar a un tipo de comprensión crítica. De 34 estudiantes 22 respondieron correctamente a los interrogantes uno y dos, esto indica que la mayoría recuperan información explícita en el contenido del texto. No obstante, la pregunta número tres evalúa el nivel de lectura inferencial, y solo 17 estudiantes respondieron acertadamente. Lo anterior evidencia que solo el 50% del curso, aunque recupera información literal del texto, no genera inferencias a partir del mismo (ver anexo G).

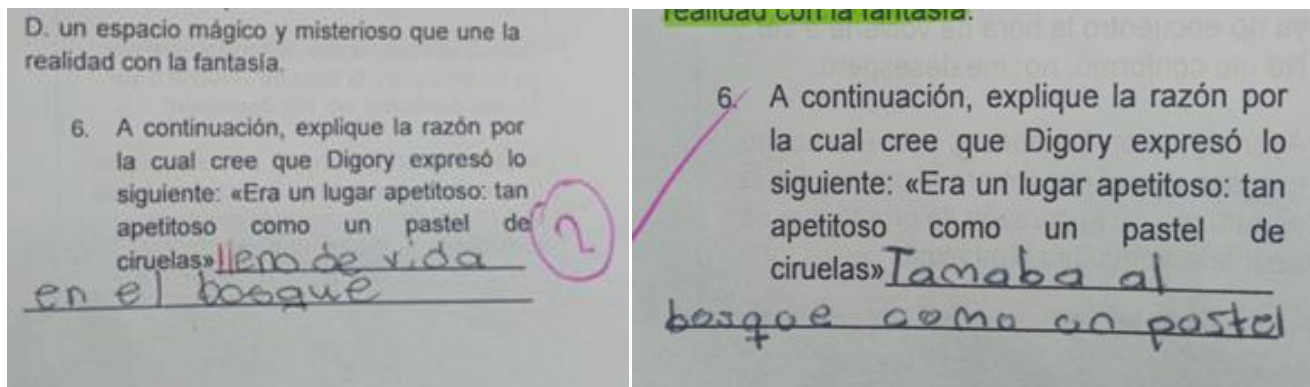
Finalmente, las preguntas seis y siete tenían como propósito valorar el componente de lectura crítica. Según Mendoza (1998), la comprensión y la interpretación son diferentes, la primera está asociada a identificar el significado literal del texto, mientras que la segunda apunta a desentrañar el sentido del texto. En este orden de ideas, la lectura crítica requiere que el lector establezca valoraciones, juicios y opiniones personales que den cuenta tanto de la comprensión como de la interpretación. A partir de los resultados, se pudo constatar que el 97% de las respuestas apuntan a recapitular información literal del texto sin tomar postura a partir del mismo para identificar y resaltar elementos que no necesariamente están explícitamente consignados en él.

A partir de las respuestas, se establece dificultad en los procesos de comprensión que dan lugar a la construcción de múltiples interpretaciones a partir de la interacción con el texto. Siguiendo la idea de Mendoza (1998), leer representa una actividad cognitiva que no solo se centra en la apropiación del contenido, sino que, a su vez, se constituye en un proceso de construcción y producción mediado por la interpretación del lector.

Pese a lo anterior, a partir de los resultados de las preguntas diagnósticas para evaluar el componente crítico (pregunta 6 y 7), evidenció dificultad para proponer respuestas que dieran lugar a compartir formas de interpretación divergentes. Con base en las respuestas proporcionadas, es notorio establecer una conexión previa con el tema para posteriormente poder generar un desarrollo argumentativo del tema que vaya más allá de lo obvio. En la mayoría de los casos, no se hizo una lectura detallada de las preguntas, ya que pocas respondieron de acuerdo a lo solicitado brindando una opinión que está desligada del interrogante. Además, las respuestas parecen estar condicionadas a generalizar una problemática, lo cual no permite ahondar aspectos profundos de la misma.

## Figura 2

### *Lectura inferencial*



*Nota.* Archivo del estudio.

A partir de los diagnósticos se logró evidenciar que había oportunidad de mejora en lo que concierne a habilidades tanto de comprensión, como de producción de la lengua castellana, partiendo bajo la premisa de que las habilidades de comprensión potencian las de producción, esta propuesta investigativa tiene como propósito ayudar a mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje en la comprensión de la lectura en los niveles: literal, inferencial y crítico por medio

de la reseña crítica, siendo esta una estrategia que potencia tanto habilidades de comprensión como de producción.

#### **1.4. Descripción del Problema de Investigación**

En las Pruebas Saber Quinto, las competencias en lenguaje se evalúan a través de dos instrumentos, uno enfocado en comprensión y otro centrado en la producción de los estudiantes. Para el caso específico del Lenguaje, la lectura contiene un componente que determina si el estudiante posee competencias que le permitan comprender, interpretar y evaluar textos que obedecen a diferentes propósitos. En ambos componentes ocurren dos procesos fundamentales: la producción y la comprensión (MEN, 2020).

Según Serrano y Madrid (2007) un lector crítico tiene una noción de lectura en la cual se activan funciones del pensamiento de análisis y de reflexión, así mismo, tiene la capacidad de defender, refutar y cuestionar sus propios puntos de vista con argumentos. Estas premisas se encuentran dentro de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciencias Ciudadanas (2006) expedido por el Ministerio de Educación Nacional, en el cual aparece de manera implícita la lectura crítica.

A partir de las premisas anteriores, se valoró el desempeño en oralidad, lectura y escritura de las estudiantes bajo unos criterios establecidos en una rúbrica de valoración inicial para cada habilidad. Aunque hay oportunidad de mejora en las tres, se toma la lectura como eje principal para potenciar las demás habilidades comunicativas en esta propuesta investigativa.

Por último, teniendo en cuenta las observaciones y los resultados de los diagnósticos, se evidencia que la lectura se abarca como una práctica desligada de método y reflexión, lo cual repercute en habilidades de lectura metódica poco trabajadas. A partir de esta problemática, se planteó una propuesta que tenga como componente principal la construcción de lectores críticos

a partir del aprendizaje de estrategias de lectura crítica potenciadas desde una enseñanza inscrita dentro del marco de la didáctica no parametral.

### **1.5. Pregunta de Investigación**

¿Qué incidencia tiene la pedagogía de la potencia en el fortalecimiento de los procesos de lectura crítica de las estudiantes del grado 502 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño jornada mañana?

#### **1.5.1. Objetivo general**

Determinar cómo una propuesta de intervención inscrita en el marco de la pedagogía de la potencia dinamiza el aprendizaje de estrategias de lectura crítica de las estudiantes del grado 502.

#### **1.5.2. Objetivos específicos**

- Caracterizar el nivel de avance de las competencias comunicativas en las estudiantes del grado 502.
- Diseñar y aplicar una propuesta didáctica enmarcada en la promoción de estrategias de lectura crítica desde la ruta metodológica que establece la didáctica no parametral.
- Implementar la reseña crítica como recurso escritural que evidencie el fortalecimiento de las estrategias metacognitivas en los procesos de lectura comprensiva.

### **1.6. Justificación**

Según Cárdenas (2016) durante el siglo XX, el lenguaje despertó interés en el ser humano, tanto en el campo científico, como en el educativo. En el campo educativo, los estudios

del lenguaje dieron lugar a aplicar principios sistemáticos que produjeron un análisis de la lengua que excluían al sujeto. Como consecuencia, se abrió camino a una enseñanza basada en el análisis estructural y gramatical de la lengua. Lo cual repercutió en las aulas de clase olvidando la esencia del lenguaje como “una práctica para la vida y una mediación necesaria del aprendizaje” (p. 12). Por lo que se decidió por una pedagogía insistente en la teoría formal de la lengua dejando de lado la cultura, la sociedad y la historia (Cárdenas, 2016).

Para llegar al conocimiento de la cultura, la sociedad y la historia, la educación plantea la lectura como una actividad que estimula procesos cognitivos tales como la reflexión, el razonamiento, la inferencia, la interpretación y la argumentación. Así mismo, en este proceso “intervienen tanto en el conocimiento, como la conducta humana (vivencia, experiencia, acción y pasión) los cuales, se transmiten gracias al proceso de enunciación” (Cárdenas, 2016, p. 32). Siendo la lectura un ejercicio que involucra tres dimensiones propuestas por Cassany (2006): la lingüística, psicolingüística y sociocultural. Las cuales interactúan de manera compleja para dar forma al proceso de lectura, la cual implica el conocimiento lingüístico y la comprensión sociocultural para interpretar y comprender el contenido de una producción escrita. Por lo tanto, para que la lectura sea efectiva y significativa, debe ser planteada como un ejercicio que va más allá de la forma en favor de potencializar significados.

Para promover el desarrollo de las habilidades comunicativas, se debe favorecer: “la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en, y desde el lenguaje” (Cárdenas, 2016, p.23).

En consonancia con la idea anterior, el lenguaje juega un papel importante en el proceso de reconocimiento de la realidad y de los otros. Según Cárdenas (2016) este representa el prisma

a través del cual el ser humano genera conocimiento dotado de sentido, este obedece a sus necesidades e intereses humanos cargados de símbolos y sentimientos que enriquecen la actividad humana.

Teniendo en cuenta la importancia de entender la realidad a través del lenguaje, y como esta se ve reflejada en diferentes textos y/o discursos, la escuela puede inclinarse hacia una enseñanza que incentive el aprendizaje de estrategias de comprensión lectora para fortalecer el pensamiento crítico siendo sensibles al contexto y accionando una forma de pensar presta a la interpretación de la cultura, la sociedad y la historia a través de la didáctica no parametral. Esta didáctica apuesta a la construcción de escenarios de diálogo y de reconocimiento de los otros<sup>2</sup> haciendo un mejor análisis de la cultura del contexto propio.

Simultáneamente, las pruebas SABER PRO evalúan la lectura crítica a partir de indicadores que tienen en cuenta el análisis y la reflexión para comprender los planteamientos que subyacen a la información literal de un texto. Para cumplir con este criterio, es menester abrir el debate sobre las practicas no solo cognitivas, también socioculturales y de relaciones interpersonales en el aula, y desde allí integrar una enseñanza que tome en consideración la realidad de los sujetos y sus ritmos de aprendizaje.

Es en este punto se hace imperioso pensar en un tipo de enseñanza que se incline por hacer de su centro el sujeto y que vaya más allá del pensamiento lineal “romper con estos modos de mirar que se nos imponen para ampliar nuevos ángulos, nuevas perspectivas de lo que se cree como natural es el reto de la didáctica no parametral” (Salcedo, 2009, p.123). Una didáctica que le da preponderancia al proceso de formación de estudiantes observadores, cuestionadores y activos en la construcción de su realidad, un rol que puede ser liberado y desarrollado a través de la educación.

## **Capítulo II: Contexto conceptual**

### **2.1. Antecedentes**

Para la revisión de antecedentes se tuvo como criterio que estos tuvieran por lo menos uno de los siguientes conceptos como categorías centrales: Lectura crítica, didáctica no parametral y estrategias de lectura. Así mismo, otros de los criterios que permitieron una delimitación de la búsqueda de investigaciones fueron el año de publicación y que éstas estuviesen vinculadas a procesos educativos. Las investigaciones seleccionadas fueron publicadas en un lapso que va desde el año 2016 hasta el año 2022. Adicionalmente, si bien hay una diversidad metodológica en los antecedentes, en su mayoría tuvieron como interés común la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para fortalecer la habilidad de lectura crítica en diferentes tipos de texto.

#### **2.1.1. Antecedentes locales**

El primer antecedente local fue realizado por Pérez Niño en el año 2018 para obtener el título como licenciada en español y en lenguas extranjeras. Esta investigación cualitativa tuvo como objetivo diseñar una propuesta para identificar si el análisis del discurso como recurso didáctico permite el desarrollo de la lectura. Esta propuesta fue planteada a partir de la debilidad de los estudiantes para iniciar un proceso de lectura crítica, por lo tanto, se tomaron en consideración diferentes tipos de discursos con temáticas que reflejan la realidad del país y del mundo para despertar interés en los estudiantes y contribuir al fortalecimiento de sus habilidades de lectura. Para llevar a cabo este objetivo, se empleó como recurso el análisis crítico del discurso teniendo en cuenta unos indicadores en función del saber hacer. De igual manera, se recolectó información mediante la observación, entrevistas informales y una prueba diagnóstica.

A partir del diagnóstico se diseñaron 6 talleres que buscaban generar un proceso que iba desde lo simple hasta lo complejo. Lo anterior permitió evidenciar que, al finalizar la aplicación de los talleres, la mayoría de los estudiantes fortalecieron sus habilidades en lectura crítica.

Se rescató del anterior antecedente, el término de lectura crítica visto desde la pedagogía crítica para construir vínculos entre lo social y lo pedagógico. La lectura crítica al ser un concepto polisémico requiere atención. Este antecedente retoma la noción de lectura crítica abordado por Cassany (2006), quien hace una distinción entre las diferentes nociones que se tienen sobre lectura crítica. Adicionalmente, la propuesta fue diseñada para ser aplicada en estudiantes de grado sexto.

Ahora bien, el segundo antecedente local seleccionado fue elaborado en el año 2017 por Mendoza y Caicedo para obtener el título de especialista en pedagogía. Se trata de una investigación enmarcada dentro del enfoque cualitativo. El objetivo principal fue diseñar una propuesta didáctica aportando a la comprensión de la lectura en los tres niveles. En primera instancia, se llevó a cabo una caracterización de los niveles de lectura inicial de los estudiantes, para llevar a cabo lo mencionado anteriormente, se aplicaron unas pruebas diagnósticas teniendo en cuenta cada uno de los niveles de lectura. De igual forma, se aplicó una encuesta a los docentes con el fin de analizar sus puntos de vista con relación a la temática desarrollada en esta investigación. Posterior a ello, se diseñó una secuencia didáctica conformada por 6 sesiones.

Lo que encuentro significativo del anterior proyecto es su insistencia en abarcar la lectura crítica pasando por los niveles que la anteceden, así mismo, se toma en consideración las nociones que tienen los docentes con respecto a lo que es la lectura crítica y como esta es impartida dentro del contexto escolar. Adicional, la secuencia didáctica diseñada tuvo en consideración las características de los estudiantes empleando lecturas que pueden ser de su

interés. Todo esto, con el fin de fortalecer la construcción de una postura crítica frente a los diferentes tipos de texto a través de estrategias de comprensión para potenciar distintos procesos de pensamiento.

### **2.1.2. Antecedentes nacionales**

El primer antecedente nacional es una investigación del año 2019 para obtener el título de maestría en educación realizada por Nayibe Mariño Figueroa, Diana Esmeralda Moreno Mira y Ana Beatriz Rojas. El propósito de este trabajo de corte cualitativo fue analizar como un taller literario de cuento motiva la lectura en el aula de grado sexto del colegio Altamira Sur Oriental. Para llevar a cabo esta propuesta de investigación acción se empleó la observación participativa y una serie de instrumentos como: la entrevista semiestructurada y los diarios de campo. A partir de la recolección de la información y la elaboración del marco teórico se establecieron una serie de estrategias de lectura en el aula como la lectura en voz alta, la lectura de imágenes, la lectura silenciosa y el docente como promotor de la lectura.

El trabajo investigativo presentado ofrece diferentes recursos mediante los cuales puede hacerse promoción a la lectura en aras de reforzar habilidades de lectura en los estudiantes partiendo del reconocimiento de la falta de interés por la lectura y cómo es posible generar motivación a partir de la lectura de cuentos.

El segundo antecedente fue una propuesta investigativa realizada por Walter Bustamante Lengua, Irmirino Rangel Campo y Alberto José Riva de Neira Hoyos en el año 2018 para obtener el título de maestría en didáctica. Este trabajo investigativo de enfoque cualitativo tuvo como propósito general proponer un tipo de investigación acción en la que se establecieran unas estrategias didácticas para mejorar habilidades lectoras en un contexto marcado por la divergencia cultural mediante la didáctica no parametral. Así mismo, se empleó la observación,

los diarios de campo, la entrevista y la encuesta, dichos instrumentos sirvieron para recolectar la información a partir de la cual se elaboró un proyecto de aula enmarcado en una didáctica de la resignificación, denominada no parametral, la cual se ha descrito como una alternativa en la formación de los sujetos. En medio de un sistema educativo que muchas veces es descontextualizado, y a su vez promueve un discurso escolar que deja de lado al educando que requiere ser escuchado. Para llevar a cabo la propuesta de intervención se hizo una planificación de tiempos y espacios, así como una flexibilización que incluía elementos de evaluación para evidenciar y analizar el desarrollo de ciertas competencias lectoras.

Este segundo antecedente aporta algunas nociones que son tomadas en cuenta respecto al diseño de estrategias de la lectura a partir de la didáctica no parametral, la cual, vista desde el ámbito de la acción, descoloniza la enseñanza fomentando procesos desde las habilidades propias de los estudiantes, en este proceso, el docente orienta y genera interrogantes con el fin de construir aprendizaje para generar un pensamiento crítico de la realidad que emerge en el contexto que es compartido por todos los estudiantes.

### **2.1.3. Antecedentes Internacionales**

El antecedente internacional es una tesis de pregrado titulada presentada por Velásquez Escobar para obtener el título de licenciada en psicología en el año 2010 para obtener el título de licenciada en psicología de la Universidad Nacional Autónoma De México. En primera instancia, ofrece un panorama amplio respecto a la comprensión y apropiación de los textos desde la conceptualización de varios modelos de comprensión de lectura como el de transmisión, el interactivo, entre otros. También hay amplia información sobre estrategias que facilitan la organización de textos como el resumen y la macroestructura. Así mismo se habla sobre propuestas para animar al ejercicio de leer mediante el uso de TIC. Esta investigación tiene un

abordaje metodológico cualitativo, ya que recolecta la información a partir de observaciones para el posterior análisis de datos a partir de instrumentos como la prueba diagnóstica que se llama *aplicación de prueba inicial de triadas* y los diarios de campo.

Los trabajos investigados permiten abordar el concepto de lectura y estrategias de lectura, así mismo, estas investigaciones fueron desarrolladas en poblaciones con rangos de edad similares a las edades del grupo 502 jornada mañana. Aunque todas abordan la lectura desde recursos diferente al seleccionado para esta propuesta, muchas de las actividades planteadas permiten visualizar ejercicios prácticos para vehicular el desarrollo de habilidades lectoras a partir de lo lingüístico, psicolingüístico y sociocultural, lo cual permite indagar diferentes caminos para fundamentar la propuesta de intervención para este trabajo investigativo. Adicionalmente, solo una de las investigaciones seleccionadas contempla la categoría de didáctica no parametral, siendo está una propuesta de un diseño, donde priman las experiencias y el reconocimiento de los otros como principio de alteridad desde un contexto y una población completamente diferente de las estudiantes del curso 502.

## **2.2. Marco Conceptual**

A continuación, se exponen los referentes teóricos que sustentan esta propuesta de investigación, para ello una matriz conceptual (ver anexo H). En primer lugar, se aborda el concepto de lectura, entendida como una acción que puede ser desarrolla en tres niveles. En la transición por estos niveles, se presentan unas etapas de lectura que Isabel Solé (1998) denomina: prelectura, durante la lectura, y después de la lectura.

Para cada una de estas etapas existe una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas que fortalecen la reflexión. Para ello los lectores activan tareas, tales como: organización, focalización, elaboración, integración y verificación (Morles, 1986). Susodichas estrategias

pueden ser potenciadas si se logra sensibilizar a los lectores respecto a la regulación de su propio proceso de aprendizaje.

Para promover estrategias de aprendizaje de lectura crítica, se acudió a la didáctica no parametral. Desde este marco, se espera mejorar la relación que los estudiantes tienen con los textos invitando al lector a interpretar todo aquello que acontece en su presente, invitando a los estudiantes a convertirse en lectores más comprometidos y críticos. A diferencia de la didáctica parametral, que se enfoca en la transmisión de información de manera lineal, la didáctica no parametral busca la participación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, para lo cual, se han establecido tres momentos dentro de esta ruta metodológica: contextualización, problematización y aprehensión.

### **2.2.1. ¿Qué entendemos por leer?**

La lectura no supone un ejercicio mecánico de codificar la prosa de modo literal, por el contrario, este ejercicio aloja la comprensión en un segundo plano (Cassany, 2006). Una visión actualizada de la lectura indica que leer es igual a comprender y para comprender es necesario que los estudiantes desarrollen habilidades de lectura, estas dispuestas con el fin de ayudar a alcanzar los objetivos de la educación planteados en Colombia.

Algunos autores plantean distintas reflexiones en torno a la lectura, sin embargo, desde una perspectiva tradicional la lectura se define como un acto de codificación y comprensión del texto (Ramírez, 2009). No obstante, algunas reflexiones plantean que el ejercicio de leer no puede entenderse sin dejar de lado la dimensión social de la lectura.

Al sustraer la lectura de las condiciones subjetivas, culturales, sociales e históricas contenidas en las representaciones y prácticas sociales de lectura de los diversos objetos escritos,

no se favorece el análisis cabal que fundamente y explique el fenómeno y con ello, se limita la construcción o innovación de conocimiento al respecto. (Ramírez, 2009, p. 163).

Se debe analizar la lectura desde lo subjetivo, cultural, social e histórico, solo en ese sentido será posible promover un ejercicio autorreflexivo que dé cuenta del fenómeno de la lectura y lo explique para así, realizar aportes significativos en la promoción de esta actividad.

Para esta investigación se tomará en cuenta en primera medida la reflexiones que plantean la lectura más que un mero acto mecánico de codificación literal, un acto de comprensión ya que en ella subyacen múltiples significados en un segundo plano. Así pues, varios autores han definido el proceso de lectura a partir de 3 o 4 niveles. Cassany (2006) la define como leer las líneas, entre líneas, tras las líneas y leer más allá de las líneas. Así mismo, Moreno (2011) la clasifica en comprensión literal, inferencial y crítica. Aunque los niveles sean definidos con diferentes nombres, todos apuntan a establecer indicadores similares para dar cuenta del proceso de lectura en las diferentes etapas. A continuación, se explicará en detalle cada una de las etapas a partir de lo propuesto por Niño (2011).

### **2.2.2. Niveles de comprensión lectora**

Según Mendoza (1998) la lectura en esencia supone la ejecución de habilidades de comprensión y de interpretación, en este sentido, el lector es quién activa la relación significado-significante, dicho en otras palabras, el lector es un receptor que a partir de la interpretación asigna valores a los signos desentrañando el significado de un texto.

Por lo tanto, desde esta perspectiva: La lectura deja de ser el reconocimiento de unos signos gráficos, o la simple traducción de lo gráfico a lo verbal, o la decodificación de unos símbolos alfabéticos, para convertirse antes que nada en un proceso dinámico, en un trabajo de

carácter cognitivo, mediante el cual el individuo adelanta una serie de operaciones mentales encaminadas a apropiarse de un texto. (Santiago, Ruíz, Castillo, 2005, p.20).

Teniendo en cuenta que la lectura no es solo el reconocimiento de signos gráficos, sino que supone interpretación por parte de un lector que activa este proceso de significación, a continuación, se darán a conocer en detalle 3 niveles que dan cuenta del proceso lector según Moreno, Ayala, Díaz, y Vásquez (2010).

### **Nivel 1: Comprensión literal textual**

Este tipo de lectura es primera dentro del texto, en la que se priorizan las funciones del lenguaje, permitiendo dar significados enciclopédicos a los diferentes términos y enunciados del texto y sus funciones dentro de la estructura de una oración o párrafo. También le permite identificar relaciones entre los componentes de una oración o párrafo. Identificar dentro de las oraciones: el significado de los símbolos (comillas y signos de interrogación). Además, se pueden identificar temas, eventos u objetos mencionados en el texto. Este nivel de lectura se refiere a la capacidad de comprender y extraer información directa y objetiva de un texto sin la necesidad de interpretar e inferir un significado más profundo a partir de información que no se proporciona directamente en el texto (Niño, 2011).

### **Nivel 2: Comprensión relacional- inferencial**

Este tipo de lectura tiene como objetivo realizar inferencias, entendidas como la capacidad de obtener información o sacar conclusiones que no están expresadas explícitamente en un texto estableciendo diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos. Siguiendo esta secuencia de ideas, la lectura inferencial implica una comprensión global del significado de un texto. Lo anterior implica identificar relaciones, funciones y vínculos entre partes

de un texto (y entre partes de un texto): tiempo, espacio, causalidad, correferencias, sustituciones, con el fin de sacar conclusiones con base en la información del texto. Además, a través de la coherencia y cohesión, el conocimiento del lector, la identificación del propósito del texto y su estructura (Niño, 2011).

### **Nivel 3: Comprensión crítica-conceptual**

Este nivel de lectura está diseñado para permitir al lector distanciarse y tomar una postura sobre el contenido del texto. Entonces es necesario hacer una observación. Para leer críticamente es necesario: identificar la intención del texto, el autor y las voces presentes en el texto, identificar rasgos contextuales implícitos en el contenido del texto, establecer relaciones entre textos. El contenido del texto y el contenido de otros textos. (Moreno, Ayala, Díaz, y Vásquez, 2010).

De igual manera, cada nivel está soportado en estudios de campos como lingüística, sociología y semiótica. De esta forma, investigaciones realizadas por Cassany (2006), Santiago, Ruíz, Castillo (2015), Pérez (1999), y Tapia y Luna (2008), evidencian la importancia de no dejar de lado cada uno de los indicadores de cada nivel de comprensión lectora en el momento de plantear un trabajo de aula para promover la lectura integral. Para esta propuesta de investigación, se tendrá como eje la comprensión de lectura que atraviesa por los 3 niveles descritos anteriormente.

#### **2.2.3. La lectura crítica**

Según Cassany (2021), la lectura crítica es un término popular y apreciado en la actualidad. A menudo escuchamos la afirmación, en un sentido positivo de que “la lectura crítica es necesaria, útil y relevante para los tiempos modernos” y en un sentido negativo de que “la falta de lectura crítica es la causa de la desinformación y los déficits de comprensión” (p.21).

Dicho esto, lectura es un término muy popular, sin embargo, establecer el significado de lectura crítica es complicado porque el concepto es polisémico. Encontramos que el concepto de lectura crítica se ha visto reflejado en muchos conceptos. A continuación, se describirá cada significado del término con base en la conceptualización de Cassany (2021).

**Tabla 2**

*Acepciones del concepto de lectura crítica.*

CONCEPTO	DEFINICIÓN	PROPÓSITO
Lectura comprensiva/ significativa	Esta acepción surge, paralelamente al concepto de analfabetismo funcional, o a la constatación de que saber decodificar todas las palabras de un texto o poder expresarlos oralmente con corrección y fluidez no garantiza que se comprenda su contenido.	Este tipo de lectura tiene la capacidad de recuperar las inferencias o los implícitos, identificar los elementos básicos de una trama, darse cuenta de las ideas principales, poder resumir un escrito. Este tipo de lectura se reduce únicamente a la acción de obtener significado en un nivel que no escapa de lo literal e inferencial.
Pensamiento crítico/ <u>Critical thinking</u>	Originario en el ámbito anglosajón, esta noción parte de una postura acrítica, suponiendo que existe una forma recta de pensar, con la tendencia de imponer un punto de vista.	Esta acepción de la lectura supone un pensamiento neutro, apuntando a determinar que solo existe una forma de entender la realidad, aunque seamos completamente diferentes los unos a los otros.
Pedagogía crítica	Con orígenes en la escuela de Frankfurt, esta corriente plantea que “es posible aspirar a un mundo más justo para todos, adoptando una mirada más crítica pero también más científica e igualitaria de la realidad” (p.23).	La lectura se concibe a partir del compromiso por buscar la igualdad, entendiendo este acto como “una actividad política, emancipadora de las personas y con capacidad de revertir la realidad injusta” (p.24).
Análisis crítico del discurso	Este concepto defiende que nuestra percepción del mundo está mediada por el lenguaje, por lo tanto, este no es neutro, sino que carga con significados que son atribuidos por los diferentes grupos humanos a partir de lo que se manifiesta en las palabras.	En una sociedad en la que a través del discurso se intenta engañar resulta menester hacer ACD para desenmascarar los puntos de vista que no son otros más que las ideologías que se esconden detrás de cada discurso.

*Nota.* Tomado de Cassany (2021, p.22-24).

Hoy en día, la lectura ya no implica simplemente decodificar o reconocer símbolos gráficos, sino que es principalmente un proceso que requiere un trabajo cognitivo, mediante el

cual el individuo realiza una serie de operaciones mentales destinadas a reconstruir el significado del texto (Santiago, Castillo y Morales, 2007), lo que implica que los lectores deben realizar una serie de operaciones cognitivas (abstracción, análisis, síntesis, inferencia, predicción, comparación, asociación, etc.). Estos procesos psicológicos se aplican en mayor medida en el tipo de lectura estructurada que se utilizará para llevar a cabo este proyecto de investigación.

#### **2.2.4. Tipos de Lectura**

Según White, (citado por Cassany, Luna y Sanz, 2003) establece una serie de lecturas: la extensiva (por placer o interés), intensiva (para obtener información de un texto), rápida (obtener información superficial) y voluntaria (sin motivo alguno u accidental). Así mismo, Santiago, Ruíz y Castillo determinan como una constante central el objetivo y propósito planteados por el lector, siendo el quién define la forma de acercamiento al texto (pp.35).

Según Carvajal (1998) atendiendo al objetivo del lector y el tipo de texto, la lectura puede ser clasificada en *lectura espontánea* y *lectura metódica*. La primera corresponde a un tipo de lectura involuntaria ya que el lector no establece intencionadamente un propósito. En contraposición, la lectura metódica involucra consciencia por parte del lector, este actúa en relación a unos objetivos y metas definidas. Este tipo de lectura será el que intentará ser fomentado en esta propuesta investigativa, a continuación, se detalla la lectura metódica.

#### **Tabla 3**

*Lectura metódica.*

<b>FASES DE LA LECTURA</b>	Física	1. Decodificación	Percepción física y reconocimiento de los grafemas.
		Intelectual o Cognitiva	1. Comprensión
	2. Interpretación		Juzgar, valorar y confrontar conocimientos y expectativas.
	3. Retención		Almacenar información; reestructurar esquemas cognitivos.
	4. Evocación		Retomar la información para llevar a cabo tareas.

*Nota:* Tomado de Carvajal (1998).

Como puede observarse en el diagrama anterior, este tipo de lectura compleja que tiene como objetivo aproximar el lector al texto para que este pueda tomar una postura formulando un juicio crítico a partir lo leído. Para llevar a cabo este propósito de lectura, “el lector debe adelantar varias interacciones con el texto, así como recurrir a estrategias y herramientas que le faciliten la comprensión, la retención, la evocación y la valoración de este” (Santiago, Ruíz, y Castillo, 2005, p.41). Para facilitar el proceso de comprensión, el lector debe poner en juego *procesos cognitivos* y recurrir a un a unas herramientas llamadas *estrategias cognitivas*. En el siguiente apartado se explicará la lectura dentro del marco de la metacognición convirtiéndose en una actividad de comprensión activa que compromete toda la atención de los estudiantes.

### **2.2.5. Cognición, metacognición y estrategias de lectura**

Desde la psicología cognitiva, se define la cognición como “el conjunto de representaciones de la realidad (que la producen y/o construyen) “almacenadas en su memoria” (Mayor, Suengas y González, 1995, p.13). Por otra parte, la metacognición está relacionada con la conciencia que los individuos tienen a cerca del proceso cognitivo, esto se puede entender como “el conocimiento sobre el conocimiento” (Mayor, Suengas y González, 1995, p.51).

En adición, desde la perspectiva psicológica, Melot, citado por Santiago, Ruíz y Castillo (2005), la metacognición se relaciona con saberes y actividades que contribuyen a la regulación y el control de su funcionamiento tomando los procesos cognitivos (percepción, atención, memoria, lectura, etc.) como objeto de análisis y reflexión. A su vez, esto permite supervisar y regular los distintos aspectos que intervienen en el desarrollo de una tarea cognitiva que desemboca en un conocimiento a partir de una planificación.

En primera instancia, por estrategias metacognitivas se entiende un plan de actividades planteadas por un individuo para cumplir un objetivo determinado, en este caso, comprender e interpretar un texto. Así pues, se han determinado una serie de estrategias para cumplir con dicho objetivo. Las cuales, según Morles (1986) están agrupadas en: estrategias cognitivas y metacognitivas como se puede evidenciar en la siguiente tabla.

**Tabla 4**

*Estrategias cognitivas y metacognitivas*

<b>ESTRATEGIAS</b>	<b>OPERACIONES</b>	<b>PROPÓSITO</b>
Cognitivas	a) Organización	Permite reordenar la manera como está presentada la información en el texto.
	b) Focalización	Posibilita precisar el contenido del texto en determinados pasajes.
	c) Elaboración	Tiene que ver con las actividades que permiten crear nuevos elementos relacionados con el contenido del texto.
	d) Integración	Permite unir las diferentes partes del texto como un todo coherente.
	e) Verificación	Asociada a las actividades que brindan la opción de comprobar si se ha logrado la comprensión.
Metacognitivas	a) Planificación de la tarea lectora	Definición del propósito de la tarea y los conocimientos que se tienen en relación con el tema para seleccionar estrategias adecuadas.
	b) La ejecución del proceso	Uso de las estrategias cognoscitivas que se hayan seleccionado.
	c) La regulación del proceso	Supervisar que las estrategias empleadas sean adecuadas; también estar en la capacidad de detectar problemas del proceso para resolverlos.
	d) evaluación del proceso	Establecer si ha entendido el texto determinando cuándo y cuánto ha comprendido.

*Nota.* Tomado de Santiago, Ruiz y Catillo (2005).

Estas estrategias están relacionadas a las planteadas por Solé (1998) quién propone una serie de pasos para posibilitar la comprensión involucrando lo cognitivo y lo metacognitivo. Estas estrategias pueden verse reflejadas en 3 fases de la comprensión lectora: a) prelectura: supone una fase de planeación, b) durante la lectura: apunta a supervisar el desarrollo de la tarea, y c) después de la lectura: esta contempla dar cuenta del proceso por medio de diferentes recursos, en términos metacognitivos se traduce como la evaluación del proceso. A partir de lo mencionado, se establece que tanto las estrategias cognitivas como las metacognitivas están implicadas en el proceso de comprensión e interpretación textuales.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, es posible inferir que la comprensión de la lectura depende de lo que el lector ya conoce sobre su contenido y del tipo de relaciones que se pueden establecer entre lo que se sabe y lo que se va leyendo, siendo el lector en gran medida responsable en su proceso de lectura, por ello, al momento de presentarse problemas en la comprensión, él debe activar las estrategias necesarias para mejorar su interpretación. De acuerdo con Santiago, Ruiz y Catillo (2005), al asumirse la lectura como un proceso comprensivo, se destacan 2 fase: una física (decodificación) y una cognitiva (comprensión e interpretación). Esto puede verse detalladamente en el siguiente gráfico.

### **Tabla 5**

*Fases de la lectura.*

<b>FASES DE LA LECTURA</b>	Física	1. Decodificación	Percepción física y reconocimiento de los grafemas.
	Intelectual o Cognitiva	1. Comprensión	Identificar y reconstruir el significado del texto.
		2. Interpretación	Juzgar, valorar y confrontar conocimientos y expectativas.
		3. Retención	Almacenar información; reestructurar esquemas cognitivos.
		4. Evocación	Retomar la información para llevar a cabo tareas.

*Nota.* Tomado de Santiago, Ruíz, y Castillo (2005).

Como hemos visto, la lectura supone un ejercicio complejo, primero porque es una actividad que se divide en fases, y segundo, porque requiere de un lector quién activa sus conocimientos previos para hallar el significado. Si bien, el proceso de lectura es el mismo, la variable del contexto cambiaría la construcción de significado en cada persona, por lo tanto, no es posible plantear la comprensión en términos absolutos, no es una cuestión de todo o nada ya que existen grados de comprensión, en este sentido, los lectores pueden llegar a comprender diferentes cosas de un mismo texto.

Santiago, Ruíz y Castillo (2005) han establecido una serie de estrategias que dan cuenta del proceso de comprensión de un texto, entre ellas destacan *la macroestructura, el mapa conceptual, el resumen y la reseña*. Para efectos de esta investigación, se ha seleccionado la reseña como el recurso para dar cuenta de la comprensión lectora en los 3 niveles.

### **2.2.5.1 La reseña**

Este recurso permite dar cuenta del grado de comprensión de un texto, lo que implica colocar en práctica una estrategia cognitiva: la poslectura, la cual tiene como finalidad la presentación y valoración de un texto.

Esta una actividad que hacemos todos los días porque muchas veces no sólo interpretamos lo que dicen varios textos sobre nosotros, sino que también permitimos que las personas hagan juicios sobre ellos, ya sea que quieran decir lo que dicen o su apariencia; Salinas dijo que el juicio puede surgir de una simple gusta o no de un texto, una descripción detallada y su importancia, ya que la crítica "es un comportamiento humano". (Santiago, Ruíz y Castillo,2005, p.161)

Existen dos tipos de textos para dar cuenta de la información que presenta un texto: la reseña descriptiva y la crítica. Estos textos orientan al lector ofreciendo una visión general de los contenidos del texto y una valoración de este. Para efectuar este tipo de textos, se requiere del lector la elaboración de unos pasos que tienen unas tareas útiles para reforzar estrategias de metacognición que ayude a construir una postura crítica frente a los diferentes tipos de textos. A saber, este ejercicio conlleva la ejecución de habilidades de comprensión (lectura) e interpretación (escritura). Al reforzar habilidades de comprensión se potencian las de producción. De igual manera, este tipo de texto implica tanto habilidades de comprensión como de producción.

Para llevar a cabo el ejercicio de sensibilización con las estudiantes del grado 502 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño, se establecerá una ruta metodológica inscrita dentro del marco de la didáctica no parametral o pedagogía de la potencia.

### **2.2.3 Didáctica no parametral**

Este tipo de didáctica es una iniciativa que implica un abordaje donde prima la perspectiva de lo que el estudiante siente e infiere a partir de sus experiencias y vivencias, centrando la teoría en el sujeto. En este tipo de didáctica prepondera “poner en el centro del debate al sujeto y su realidad material y existencial como espacio de construcción de

conocimiento” (Salcedo, 2009, p.122). Según esta autora, la enseñanza a partir de lo no parametral redimensiona la formación de sujetos en toda su complejidad provocando el deseo de saber y el pensar crítico. Por consiguiente, se hace insistencia en el estímulo del deseo de saber para impulsar un pensamiento crítico, partiendo del redescubrimiento del otro como legítimo otro, desde su historia personal y social. Así mismo, esta autora hace hincapié en valorar no solo la dimensión cognitiva, sino todas las dimensiones que permean lo humano. El hecho de darse cuenta de lo que acaece en la vida y las razones por las cuales eso sucede individual y colectivamente, será el detonante que ayude a buscar alternativas de transformación contra las lógicas de una enseñanza centrada en teorías que dejan de lado la diversidad de la realidad y de los sujetos que la habitan. Siguiendo la idea de Quintanar (2009):

La lógica civilizatoria ha hecho un culto de la escuela centrada en la ideología de la teoría y la “verdad” de la ciencia, quitándole la vida en movimiento y la exigencia de descubrimiento y búsqueda permanente desde la realidad de la que somos productores a la vez que producidos. (p.122).

En consonancia con la idea de Quintanar establecer la verdad exige reconocer que la vida es movimiento, un trasiego que la convierte en un resultado producido y configurado por humanos proveniente de diferentes contextos. La realidad resulta ser una amalgama de múltiples configuraciones, es tan complejo y diverso que la realidad misma se escapa al discurso científico, por lo tanto, según la autora, la realidad exige ser descubierta y redescubierta.

Frente a este panorama, surge la pregunta ¿qué se enseña en la escuela para interpretar la realidad? Ante este interrogante, la autora indica que la escuela debería inclinarse, en cualquiera de sus niveles, por una enseñanza que no ignore la realidad del sujeto ni su historia, ni de lo que ella denomina “la colonización desde la reproducción de un pensar teórico, explicativo

clasificadorio y causal de mundos de vida más que de procesos comprensivos del presente” (Quintanar, 2008, p.122). Por eso, para la didáctica no parametral prima antes del resultado, el proceso que el sujeto crea y transita para producir algo.

De manera que, la autora propone como un objetivo de la perspectiva no parametral, la idea de construir conocimiento, en tanto estos son producciones vinculadas a la historia, los sentidos y los significados; también tener en cuenta que esta propuesta didáctica implica categorías como *Realidad, Sujeto, Subjetividad, historicidad, dialéctica como articulación y potencialidad*, a partir de las cuales, hay una exigencia por reflexionar desde donde se enseña y para qué se enseña, para ello, es fundamental generar prácticas formativas diferentes para vehiculizar un conocimiento que atraviesa desde mi historia de vida hasta la del otro.

A partir de esta perspectiva cambia radicalmente la forma de relación con el conocimiento, buscando principalmente “promover un pensamiento categorial y articulado por sobre el pensamiento lineal y causal; el de ampliar ángulos de mirada, de ir más allá de lo que se muestra” (p.123).

Para activar un pensamiento fuera de las lógicas lineales, Quintanar (2008) propone los *círculos de reflexión*, los cuales describe como “espacios epistémicos que se potencian con la mediación de lo grupal” (p.125). Esta herramienta provoca “reaprender que, construir conocimiento con conciencia, no es metabolizar información con estatus de verdad” (p.126). En estos círculos, por lo tanto, se hace mediación de las proyecciones e identificaciones propias de los sujetos y como la relación entre ellos vincula una serie de significados que reflejan incoherencia entre lo que se piensa y lo que se hace en términos de prácticas sociales.

Así pues, para emplear este recurso, se debe establecer una pregunta problematizadora orientada al sujeto y su potencialidad para construir problemas de la realidad concreta, esta

pregunta tensa al grupo haciendo que cada integrante exprese su palabra y lo que ella esconde, en este ejercicio se enriquece la construcción de conocimiento a partir del dialogo y las inferencias de pensamiento expresados por la otredad.

En esta misma línea, otro recurso propuesto por Quintanar empleado en la didáctica no parametral es *La didactobiografía*, una herramienta que recupera la propia experiencia de vida del sujeto trascendiendo la narración para convertirse en un texto didáctico del cual se puede aprender “encontrando significantes y sentidos que permean la construcción de experiencia vital” (Quintanar, 2008, p.126). En definitiva, con este recurso, no se pretende construir hechos que sigan un orden cronológico, sino, identificar similitudes de experiencias, emociones, actores y acciones semejantes, en función de establecer una ruta que nos lleve a reflexionar la forma de pensar que aceptamos y como nos definimos a nosotros mismos a partir de ello.

Teniendo en cuenta la didáctica de lo no parametral como una alternativa en la formación del sujeto, se han establecido unas categorías para esbozar una ruta metodológica en la que se tenga en cuenta la relación sujeto-realidad, lugar donde el presente se construye convocando la teoría desde la realidad, una realidad entendida según Quintanar como un “conjunto de experiencias humanas que se dan en un territorio en un determinado espacio-tiempo”. Así pues, la crítica dentro de esta didáctica es una manera de pensar, más específicamente: ¿cómo el ser humano piensa su realidad?

### **2.2.3.1 Explicación o contextualización**

Según Zemelman, como es citado en Flagel (2015), vivimos en tiempos dónde es menester “recuperar la raíz misma del acto de pensar” para lo cual se hace imperioso recuperar al sujeto con un sentido histórico, en cuanto al ejercicio de la lectura, este autor indica la importancia de formular lo siguiente: ¿A qué necesidad obedece un escrito?, ¿Qué quiero hacer

con ese escrito en el momento en que vivo?, ¿cómo leo de desde mi contexto?, ¿cómo miro?, ¿cómo interpreto aquello que acontece?

Para dar respuesta a los interrogantes anteriores, hay una serie de implicaciones culturales, ideológicas y psicológicas, estas intervienen al momento de leer y entender el presente. Un presente denominado como el lugar donde el hombre construye, el hombre no construye desde el pasado, ni desde el futuro, puesto que la historia es una construcción de presentes progresivos y sucesivos. En consecuencia, no basta con solo pensar y llegar a conclusiones, lo crítico impera trasladar la teoría al plano de la práctica, solo cambian la historia sujetos con capacidad de construcción.

Un proceso reflexivo que se basa en la experiencia y la acción práctica. Es decir, la teoría no es algo que está separado de la práctica, sino que es un instrumento que ayuda a comprender la realidad y a transformarla. Por lo tanto, la teorización debe ser un proceso permanente y constante que se nutre de la práctica y la experiencia.

### **Capítulo III: Metodología**

El principal objetivo de este proyecto está encaminado al desarrollo de una propuesta didáctica que promueva el desarrollo del pensamiento crítico. Por esto se acogió el enfoque cualitativo y la metodología de Investigación Acción Educativa con el fin de lograr una comprensión profunda del contexto educativo y desde allí encaminar una serie de acciones que permitan cualificar el escenario educativo y pedagógico focalizado.

Por lo tanto, esta propuesta de investigación emerge a partir del enfoque cualitativo dando como resultado una mirada intersubjetiva que consolida unas técnicas y unas etapas de investigación, las cuales serán abordadas más adelante en este capítulo. El enfoque seleccionado permitió integrar sistemáticamente datos cualitativos con unos métodos y técnicas en las diferentes etapas de investigación, estas facilitaron la obtención de la información que sirvió de suplemento para dar respuesta a la pregunta de investigación.

#### **3.1. Enfoque y tipo de investigación**

Inicialmente, se presenta la metodología desarrollada esta investigación, la cual contó con un diseño de investigación en el marco del enfoque cualitativo y un tipo de Investigación Acción Educativa. Se tuvieron en cuenta instrumentos como la observación, los diarios de campo, la encuesta de caracterización y las tres pruebas diagnósticas para la recolección de la información necesaria para elaborar el planteamiento de este trabajo investigativo.

En primera instancia, según Hernández y Mendoza (2018), el enfoque cualitativo de investigación es una propuesta para explorar determinados fenómenos en profundidad conducidos en ambientes naturales para extraer significados de datos no fundamentados en la estadística. Esto se debe a que en la recolección de datos se establece una estrecha relación entre

los participantes de la investigación tomando en consideración sus experiencias e ideologías en detrimento del empleo de un instrumento de medición predeterminado.

Por ende, en este enfoque se analiza una realidad subjetiva teniendo una gran amplitud de ideas e interpretaciones que enriquecen el fin de la investigación proveniente de datos recolectados en instrumentos como la observación no estructurada, revisión de documentos, discusiones en grupo, evaluaciones de experiencias personales, registros de historias de vida e interacción e introspección con grupos.

Según Todd, citado en Hernández y Mendoza (2018), dentro de la investigación cualitativa, el investigador o investigadora pregunta cuestiones abiertas, recaba datos expresados a través del lenguaje escrito verbal y no verbal, así como visual, los cuales describe y analiza para convertirlos en temas que vincula, y reconoce centrándose en las vivencias de los participantes tal como fueron sentidas y experimentadas.

En consonancia con lo anterior, este enfoque se configura de manera pertinente para la educación permitiendo aplicar y proponer mejoras continuas a la estructura de la realidad social emergente de la formación de estudiantes, docentes y comunidad educativa, ya que requiere interactuar tanto con la realidad concreta, como con las diferentes redes sociales, en busca de reflexionar sobre las formas de transmitir conocimientos y aprendizajes en un entorno natural siendo el maestro un actor social que reconoce, comprende, crítica y ejecuta mejoras continuas en el sistema educativo.

Los enfoques de investigación cualitativos cada vez son más aplicados en diversos campos, incluyendo el área educativa, por lo que plantear una propuesta a partir de este resulta pertinente para fortalecer los procesos de pensamiento crítico en escenarios escolares. Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación educativa es una forma de reflexión sobre los aspectos de

la práctica educativa que analiza las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores uniendo la teoría y la práctica Elliot (1990). En cuanto al rol del maestro, se hace necesario asumir un papel de investigador que le permita profundizar en la comprensión del contexto.

La presente propuesta investigativa cuenta con las características de la Investigación-Acción Educativa, en este orden, se trabajará con un grupo de estudiantes para mejorar ciertas prácticas escolares. Además, esta propuesta sigue una espiral de ciclos de planificación, observación, acción y reflexión. Lo mencionado anteriormente, induce a teorizar sobre la práctica, lo que implica a su vez registrar, recopilar, analizar nuestros propios juicios, reacciones e impresiones en torno a lo que ocurre dentro del aula.

Siguiendo el modelo propuesto por Elliot (1990), la investigación acción cuenta con las siguientes fases:

**Tabla 6**

*Fases de la investigación acción*

<b>Fase</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Acciones</b>
Primera	Identificación de una idea general	Descripción e interpretación del problema que hay que investigar.
Segunda	Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción	Pasos que hay que realizar para cambiar la práctica.
Tercera	Construcción del plan de acción	Abarca desde la revisión del problema hasta la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información hay que prestar atención a: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La puesta en marcha del primer paso en la acción.</li> <li>2. La evaluación.</li> <li>3. La revisión del plan general.</li> </ol>

*Nota.* Tomado de Elliot (1990, p8).

Para llevar a cabo dichas fases, se realizó una revisión de la práctica pedagógica con el propósito de mejorarla, para lograr este adelanto fue necesario realizar una encuesta de caracterización que permitiera conocer el contexto de los estudiantes y sus gustos; el mismo modo, se aplicaron tres pruebas diagnósticas (oralidad, lectura y escritura). Una vez aplicado el diagnóstico se identificó un área con oportunidad de mejora para posteriormente establecer un plan de acción vehiculado en una propuesta de intervención, la cual fue aplicada en el colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño.

Para la recolección de la información sobre el fenómeno investigado, se emplearon unos instrumentos que permitieron registrar la información recolectada sobre el fenómeno investigado. Así mismo, una de las técnicas empleadas para la recolección de la información fue la observación, la cual empleó como instrumento el diario de campo, adicional a este instrumento, se hizo uso de una encuesta de caracterización, tres pruebas diagnósticas con sus respectivas rúbricas y una serie de talleres.

### **3.2. Instrumentos de recolección**

En el marco de la investigación acción, la técnica responde a un procedimiento que permite al investigador establecer una relación con una población, esta técnica permite recoger y analizar datos relacionados con la práctica profesional, por lo tanto, se observa la acción para poder reflexionar sobre lo descubierto y aplicarlo a la acción docente. Por otra parte, los instrumentos son medios que usa el investigador para recolectar y registrar la información. A continuación, se abordará con detalle la técnica y los instrumentos empleados en esta propuesta investigativa.

**Observación:** en primera instancia, según Latorre (2005) la observación recae sobre la acción, la cual es registrada en un diario de campo, esta técnica permite ver lo que está

ocurriendo. Los datos obtenidos permiten identificar problemáticas dentro del contexto escolar, así como evidencias para comprender el impacto de la aplicación del plan de intervención.

La observación no es una tarea fácil, una buena observación debe ser objetiva, libre de juicios e interpretaciones, por lo tanto, es necesario eliminar cualquier comentario aportado acerca de algún alumno dejando la mente libre de juicios previos. La información recolectada será consignada en un diario de campo, este será diligenciado a lo largo de todas las sesiones de observación del curso, no solo al principio. Estas observaciones pueden darse a nivel individual, de trabajo en grupo, fases de concentración y distracción, teniendo presente qué les motiva o, por el contrario, qué les causa aburrimiento o desinterés.

Siguiendo la idea de Latorre (2005), la observación implica recolección de información relacionada con algún aspecto de la práctica profesional. Se observa la acción para poder reflexionar sobre lo descubierto y así, esto poder ser aplicado a nuestra acción profesional. En consecuencia, para realizar las observaciones se tuvieron presentes los siguientes aspectos: El sitio donde tuvo lugar la observación, las personas presentes, como estaba constituido el ambiente físico, las interacciones sociales que tuvieron lugar, y las actividades realizadas. Para poder compilar información sobre el contexto escolar observado, fue necesario llevar un diario de campo, instrumento explicado en el siguiente apartado.

**Diario de Campo:** el concepto de cuaderno de campo está ligado a la observación participante y es el instrumento de registro de datos del investigador de campo, en este, se anotan las observaciones y reflexiones de forma completa, precisa y detallada (Monistrol, 2007). Desde esta perspectiva, Elliott (1990) plantea que los diarios son narraciones sobre las observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, hipótesis y explicaciones personales. Teniendo en cuenta lo anterior, el formato de diario de campo diligenciado fue de mucha ayuda,

en tanto se hizo hincapié en dos aspectos: notas descriptivas de bajo nivel inferencial, como la narración y/o descripción propia de la clase junto con el tema/ concepto / categoría. Y unas segundas notas reflexivas de alto nivel de inferencia ya que incorporaron las interpretaciones del investigador. Estas notas están consignadas en las secciones Análisis, causas/ consecuencias y contribución al proyecto, preguntas/decisiones.

**Encuesta de caracterización:** este instrumento es ampliamente utilizado como procedimiento de investigación, ya que permite obtener y elaborar datos de modo rápido y eficaz. Se puede definir la encuesta, siguiendo a García (1992) “una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población o universo más amplio, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características” (p. 147). Este instrumento nos permite obtener mediciones cuantitativas de una gran variedad de características de la población.

Para llevar a cabo la compilación sobre las características de la población escolar, se diseñó una encuesta de caracterización, la cual fue diseñada con un total de 22 preguntas con opción múltiple, algunas preguntas tienen la opción de otro/¿cuáles? Teniendo en cuenta que en las respuestas de opción múltiple pueden llegar a incluir respuestas generales que no represente la diversidad de todos los estudiantes. En un primer momento, las preguntas apuntan a generar información sobre el contexto personal de los estudiantes (núcleo familiar, gustos, discapacidades, zona de residencia, edad, etc.). Las preguntas posteriores tienen como propósito recoger información sobre las habilidades del estudiante y nuevamente sus gustos (actividades que realiza con mayor frecuencia, experiencia con la literatura en el colegio, situaciones que lo motivan a leer y momentos en los que realiza lecturas, etc.).

### 3.3. Técnicas de análisis de los instrumentos

El análisis de los instrumentos se refiere al proceso de examinar y evaluar un instrumento de medición o herramienta utilizada en la investigación, evaluación o recolección de datos. Estas técnicas ayudan a determinar la validez, fiabilidad y utilidad del instrumento. A continuación, se presenta la técnica empleada para la investigación en cuestión.

**Triangulación de fuentes e instrumentos:** de acuerdo con Flick (2004), existen diversas posibilidades al momento de triangular, para esta investigación se ha seleccionado la triangulación de fuentes e instrumentos, siendo esta una estrategia poderosa para mejorar la calidad de la investigación al abordar la diversidad de perspectivas y minimizar los sesgos inherentes a una sola fuente o instrumento. Ayuda a fortalecer la validez interna y externa de los hallazgos y a proporcionar una imagen más completa y matizada del fenómeno de estudio.

Según Patton (2015), la triangulación de fuentes implica la recopilación de datos de múltiples fuentes independientes que están relacionadas con el mismo fenómeno o problema de investigación. Al combinar datos de diferentes fuentes, se busca verificar y validar la información a través de la convergencia de evidencia. Algunos ejemplos de triangulación de fuentes incluyen: cuestionarios y observación participante.

Finalmente, la triangulación, conocida como la contrastación en el contexto de la investigación científica, es un enfoque que emplea un proceso inductivo para validar la información obtenida mediante otros métodos, ya sean teóricos o empíricos. Esto se logra al comparar y cruzar los datos recopilados de múltiples fuentes, lo que en última instancia contribuye a la generación de nuevos conocimientos.

### 3.4. Cronograma

Cada una de las fases de investigación fueron divididas en una serie de actividades presentadas en el siguiente cronograma de acciones. En ella se especifica los procesos del año 2022 para seguir consolidando el diseño didáctico.

**Tabla 7**

*Cronograma de acciones según las fases de la investigación.*

Actividades	Meses/semanas	Días
<b>Fase 1: Identificación del problema y problema de investigación.</b>	<b>Septiembre</b>	<b>13</b>
<b>Fase 2: Definición y delimitación del proyecto</b>	<b>Octubre</b>	<b>11 y 18</b>
<b>Fase 3: Aplicación de las pruebas diagnósticas y selección de la dificultad para la propuesta de investigación.</b>	<b>octubre</b>	<b>26 y 27</b>
<b>Fase 4: Información de los resultados y elaboración de las conclusiones</b>	<b>Noviembre</b>	<b>8</b>

*Nota.* ÷ Elaboración propia.

### 3.5. Matriz categorial

Teniendo en cuenta que el objetivo de esta investigación radica en que los estudiantes desarrollen habilidades para aprender a leer críticamente mediante una serie de estrategias de comprensión lectora, se establecieron unas unidades de análisis con unos indicadores o criterios que hacen referencia a aspectos del saber hacer por parte de los estudiantes, los cuales son detallados en la siguiente matriz categorial.

**Tabla 8**

*Matriz categorial*

<b>Etapas de lectura</b>	<b>Prelectura</b>	Fase de planeación.
	<b>Durante</b>	Supervisar el desarrollo de la tarea.
	<b>Después</b>	Dar cuenta del proceso por medio de diferentes recursos, es decir, la evaluación del proceso.
<b>Estrategias cognitivas</b>	1. Organización	Reordenar la manera como está presentada la información en el texto.
	2. Focalización	Precisar el contenido del texto en determinados pasajes.
	3. Elaboración	Crear nuevos elementos relacionados con el contenido del texto.
	4. Integración	Unir las diferentes partes del texto como un todo coherente.
	5. Verificación	Comprobar si se ha logrado la comprensión.
<b>Estrategias Metacognitivas</b>	1. Planificación de la tarea lectora	Definir el propósito de la tarea y los activar conocimientos que se tienen en relación con el tema para seleccionar estrategias adecuadas.
	2. La ejecución del proceso	Usar las estrategias cognitivas que se hayan seleccionado.
	3. La regulación del proceso	Supervisar que las estrategias empleadas sean adecuadas; también estar en la capacidad de detectar problemas del proceso para resolverlos.
	4. Evaluación del proceso	Establecer si ha entendido el texto determinando cuándo y cuánto ha comprendido.
<b>Lectura Metódica o de estudio</b>	1. Prelectura	Leer general y rápidamente para obtener una primera idea del texto.
	2. Integral	Lectura lenta, reflexiva y analítica, busca la comprensión del texto.
	3. Crítica	Contradicción de lo leído con lo sabido, supone la valoración crítica del texto.
<b>Didáctica no parametral</b>	<b>Círculos de reflexión</b>	Construir conocimiento como conciencia, a partir de una pregunta problematizadora.
	<b>Ejercicio de contextualización, problematización y aprehensión.</b>	Comprender y apropiarse del presente en el que se vive en sus diferentes niveles micro y macrosociales mediante una recuperación de la propia experiencia de vida del sujeto.

*Nota.* Elaboración propia.

### **3.6. Consideraciones éticas**

La ética e investigación acción están estrechamente relacionados en tanto la investigación educativa dedica un apartado a informar sobre los principios éticos que rigen la investigación que se realiza con seres humanos. Para ello fue necesario negociar con la institución en donde se va a realizar la práctica, el profesor encargado y los estudiantes del curso, así mismo con los padres de familia. Todo lo anterior garantizando la confidencialidad de la información de los datos de identidad de los estudiantes. Otro aspecto importante fue mantener comunicación constante con la institución y la coordinación de práctica, como con la asesora del proyecto.

Para garantizar la confidencialidad en el tratamiento de los datos, fue importante hacer diligenciar un consentimiento informado (ver anexo I) ya que la comunidad es menor de edad. Allí se garantizó la confidencialidad de los datos proporcionados por los estudiantes.

## Capítulo IV: Propuesta de Intervención Pedagógica

A continuación, se presentará la propuesta de intervención, para su consolidación se diseñó la Matriz de la propuesta didáctica (ver anexo J) que permitió vincular los sustentos conceptuales, pedagógicos y didácticos con el fin de generar un engranaje que permitiera alcanzar los objetivos del presente proyecto. También, se expondrá el enfoque pedagógico y la estrategia didáctica asumida con el fin de dinamizar las tres fases que componen esta propuesta: estudiante observador y explorador, estudiante constructor de significados y estudiante propositivo y crítico con sus respectivos objetivos y metodologías. Fuente: Elaboración propia

Sin más, se presentarán cada una de las fases que conformó la propuesta de intervención pedagógica, apelando a los propósitos establecidos en la investigación. Aunque, para pormenorizar lo anterior, se puede observar la planeación de las intervenciones (ver anexo L), la cual da cuenta del cómo se pretendió alcanzar dichos objetivos, gracias a los indicadores determinados en la matriz categorial.

### 4.1. Enfoque pedagógico

En el presente trabajo investigativo se propone como enfoque la pedagogía de la potenciación, de acuerdo con Zemelman (2015), es un enfoque educativo que se enfoca en el potencial innato que tienen los estudiantes, este puede ser liberado y desarrollado a través de escenarios educativos en los cuales la práctica y la reflexión orienten los procesos de formación.

El fin de este enfoque es liberar el potencial de los estudiantes mediante la participación activa, el diálogo, la contextualización y la reflexión crítica, lo anterior en busca de no sólo transmitir conocimientos teóricos, sino mediante estos, empoderar a los estudiantes para ser

agentes de cambio en sus comunidades y en la sociedad en general. Zemelman (2015), se centra en seis principios: empoderamiento, diálogo y participación, contextualización, interdisciplinariedad, aprendizaje significativo y transformación social.

Para esta propuesta en específico, se plantearon tres fases en las cuales el eje central estuvo constituido por la promoción de espacios de diálogo y participación, en tanto se buscaba desarrollar habilidades sociales en las estudiantes a partir de la promoción de la comunicación efectiva, la empatía y la escucha activa. Así mismo, el dialogo fue fundamental para la promoción del pensamiento crítico y la reflexión.

Así pues, al fomentar la participación de las estudiantes en discusiones, fue posible explorar diferentes perspectivas, que ellas cuestionaran sus propias creencias para construir un entendimiento más profundo de los temas, esto fue fundamental en la etapa de sensibilización, la cual buscaba indagar el acercamiento de cada una en relación con la lectura.

De igual manera, el ejercicio de contextualización permitió adaptar el contenido y la enseñanza del mismo para que estos fueran relevantes y significativos en función de su entorno y sus experiencias de vida. Lo anterior fue llevado a cabo en la segunda fase de la propuesta, lo que se pretendía con ello era reconocer la diversidad de las estudiantes en función de la promoción del pensamiento crítico a partir de reconocer que cada una se enfrenta a situaciones y dilemas relevantes en su entorno. Asimismo, la contextualización permitió fomentar la interconexión entre diferentes áreas del conocimiento contando con la historia como herramienta para visibilizar la problemática abordada en el libro álbum *Camino a casa* (Buitrago y Yockteng, 2008).

Finalmente, en consonancia con lo relacionado al pensamiento crítico, se desarrolló una tercera fase buscando la implicación de las estudiantes de manera activa en la búsqueda de

soluciones y en la toma de decisiones promoviendo el valor de la autonomía mediante el ejercicio de la elaboración de una reseña crítica.

#### **4.2. Estrategia didáctica**

Teniendo en cuenta el enfoque mencionado, se eligió la didáctica no parametral como estrategia que permitiera vehicular la propuesta pedagógica. Según Quintanar (2008), la didáctica no parametral se centra en la idea de que la educación debe ser flexible y adaptarse a las características y necesidades individuales de cada estudiante.

Tanto la didáctica no parametral-como la pedagogía de la potenciación se entrelazan, en tanto se alejan del positivismo para centrarse en el proceso de conocimiento, donde el sujeto se resignifica en su ser y su contexto en relación con la realidad y sus condiciones de existencia.

Por lo tanto, Quintanar (2008) hace énfasis en el rol del educador como trabajador de la cultura, quién toma conciencia sobre la relación que existe entre la educación y la reconstrucción de la cultura. Asimismo, este tipo de didáctica promueve un rol de estudiante crítico, que se reconoce en su cultura, con sentido ético y social y una identidad anclada en nuestra cultura y territorio. Para lo cual, se tiene en cuenta el sentido, entendido como la carga afectiva y emotiva que acompaña al sujeto, este sentir atraviesa la relación del sujeto con su realidad e inminentemente influye en la dinámica enseñanza- aprendizaje y en su construcción de conocimiento.

Dentro del desarrollo de esta propuesta de investigación, se pretendió guiar al estudiante para la construcción de su conocimiento, reconociendo que cada estudiante tiene su propio ritmo y estilo de aprendizaje, en consonancia con esto, no se impuso una única metodología, sino que se utilizaron una serie de estrategias y recursos teniendo en cuenta las circunstancias de intervención y la evaluación desarrollada a lo largo de la implementación.

Para llegar a establecer una ruta de aprendizaje, esta didáctica promueve métodos y estrategias basados en el aprendizaje cooperativo, la evaluación formativa, el aprendizaje autodirigido, el aprendizaje experiencial y reflexivo, y la diversificación de recursos. Teniendo en cuenta lo anterior, la propuesta se diseñó bajo una mirada de taller literario, en el marco de cada uno de estos talleres se desarrollaron otras estrategias propias de la didáctica no parametral como lo son: el diálogo y los círculos de reflexión, escenarios que promueven el desarrollo del pensamiento crítico. Cada uno de estos talleres se diseñó con base en el siguiente formato de planeación, que esboza de manera específica los objetivos pedagógicos, la secuencia didáctica de cada encuentro, los instrumentos de evaluación formativa y sus indicadores de avance. Para conocer la propuesta completa (ver anexo L).

### Figura 3

#### *Formato de planeación del taller*

<b>Sesión 1: Transitando por la prelectura de textos y las inferencias</b>			
<b>Objetivo:</b> Propiciar escenarios de lectura compartida explorando la capacidad literal, inferencial y predictiva de las estudiantes a partir de la lectura de imágenes sin texto del libro álbum <i>Camino a Casa</i> .			
<p><b>¿Por qué?</b> Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. Enseñar este proceso es complejo y requiere una intervención antes durante y después, al igual que plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender (Solé).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Aumenta la comprensión lectora.</li> <li>- Ayuda a mejorar la motivación.</li> <li>- Ayuda a asentar mejor la información.</li> </ul>		<p><b>¿Qué?</b> Un buen lector, antes de que empiece propiamente la actividad de leer deberá realizar en la etapa de prelectura:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tener claro para qué va a leer (objetivo)</li> <li>2. Preguntarse ¿qué se yo a cerca de ese texto?</li> <li>3. Formularse predicciones sobre el texto.</li> </ol>	
<p><b>Ética</b> Las estudiantes comprenden la importancia de escuchar a sus compañeras, mientras trabajan en equipo, comparten sus apreciaciones para construir inferencias sobre lo que puede tratar la historia a partir de las imágenes del libro álbum <i>camino a casa</i>.</p> <p><b>Cognitiva</b> Los estudiantes conocen y recuerdan los hechos tal y como aparecen expresados en las imágenes del libro-álbum empleando estrategias cognitivas como la organización, y la focalización.</p> <p><b>Comunicativa</b> Las estudiantes comparten su conocimiento y experiencia personal a cerca de lo que realizan antes de leer un texto y durante la lectura de textos.</p>		<p><b>Subcategorías a fortalecer:</b> Prelectura, lectura de imágenes y capacidad inferencial.</p>	
<b>Desarrollo de la sesión</b>	<b>Indicadores de avance</b>	<b>Evaluación</b>	<b>Recursos</b>

<p>1. Actividad de sensibilización</p> <p>Volver a hacer hincapié en que el proceso de lectura tiene unas fases, que antes de leer un texto es importante reflexionar sobre el título, observar el índice, el número de páginas, información referente al autor(es). Así mismo, se dio a conocer información referente a los autores de <i>Camino a Casa</i>.</p>	<p>1. Identifica la coherencia del texto y las imágenes presentadas en el libro álbum <i>Camino a Casa</i>.</p> <p>2. Dialoga con sus compañeros sobre el sentido del mensaje emitido a partir de la lectura del libro álbum <i>Camino a Casa</i>.</p> <p>3. Reconoce las temáticas de los textos literarios que lee para relacionarlos con su contexto cotidiano.</p> <p>4. Reconoce el libro álbum como un formato en el que convergen el código escrito y visual.</p>	<p>Círculo de la palabra o de reflexión, potenciados con la mediación de lo grupal.</p> <p>Diario de Campo.</p>	<p>Video-beam proyección de las imágenes del libro álbum sin texto.</p>
<p>2. Actividad de desarrollo</p> <p>Proyección de las imágenes del libro álbum <i>Camino a casa</i>. En esta ocasión proyecta la historia deteniéndose en cada una de las páginas mientras se realiza un ejercicio de lectura compartida.</p>			
<p>3. Actividad de cierre y elaboración</p> <p>A partir de las imágenes del libro álbum las estudiantes socializan sus narraciones de los hechos allí presentados, a partir de la totalidad del libro, tanto del texto como las imágenes.</p>			

*Nota.* Archivo del estudio.

### 4. 3. Fases de intervención

A continuación, se describirán de manera detallada cada una de las fases que componen la propuesta didáctica. Adicionalmente se construyó una matriz de la propuesta didáctica, que permite visibilizar la relación que existe entre los componentes conceptuales, didácticos y evaluativos de la investigación. (véase anexo J)

#### 4.1.1 Fase 1: Estudiante observador y explorador

En esta primera fase pretendió explorar la capacidad predictiva de las estudiantes reconociendo que existe una etapa de prelectura, según Carvajal (1998), en esta etapa se hace una lectura general y rápida para obtener una primera idea sobre el texto. Teniendo en cuenta lo

anterior, el lector debe tener claro para qué va a leer, y lo que sabe acerca del texto, formulando predicciones sobre el mismo.

Para cumplir con este objetivo se realizó un ejercicio de lectura compartida centrado a las imágenes del libro álbum *Camino a casa*, con el fin de explorar la capacidad predictiva de las niñas, haciendo consciencia de la existencia de la lectura metódica o de estudio, en la que existe una fase denominada prelectura. En esta fase, se hizo uso de las imágenes para llevar a cabo un ejercicio de reflexión oral a partir del análisis de la secuencia de imágenes que componen a la obra literaria. Según Quintanar (2008), la lectura compartida es una estrategia que permite fomentar y desarrollar habilidades comunicativas a partir de la participación activa y conjunta de docentes y estudiantes fomentando el diálogo y la discusión en torno al texto, por ende, los docentes deben plantear preguntas que promuevan la reflexión, la comprensión y el análisis a partir de compartir ideas y opiniones, siempre en busca de crear un ambiente de aprendizaje en el que la lectura sea una experiencia enriquecedora y significativa.

Teniendo en cuenta que, el objetivo en esta primera fase se concentra en propiciar escenarios de lectura compartida explorando la capacidad literal, inferencial y predictiva de las estudiantes se aplicó la estrategia del círculo de reflexión. Los círculos de reflexión fomentan la discusión y el análisis de un texto, ya que los participantes tienen la oportunidad de expresar sus opiniones, hacer preguntas y cuestionar las ideas presentadas en el material de lectura. Esto estimula el pensamiento crítico al permitirle a los estudiantes evaluar y reflexionar sobre lo que están leyendo, en lugar de aceptar pasivamente la información.

Además, en los círculos de reflexión, los estudiantes pueden compartir sus puntos de vista y experiencias personales relacionados con el texto. Esto enriquece la comprensión y la apreciación de la diversidad de opiniones y perspectivas, lo que es esencial para el pensamiento

crítico. Al considerar diferentes puntos de vista, los estudiantes pueden desarrollar una visión más completa y equilibrada del tema.

Por último, esta estrategia fomenta la expresión oral y la comunicación efectiva. Los estudiantes deben aprender a expresar sus pensamientos de manera clara y argumentativa. Esto mejora sus habilidades de comunicación verbal y argumentación, habilidades fundamentales para el pensamiento crítico.

#### **4.1.2 Fase 2: Estudiante constructor de significados**

Para esta fase, nuevamente se realizó un ejercicio de lectura compartida, en esta ocasión, leyendo tanto las imágenes como el texto de la obra literaria. En esta etapa se buscó transitar por la lectura literal del texto. En este nivel, los lectores comprenden el texto en un nivel superficial y captan la información explícita y esto les permite abordar preguntas relacionadas con quién, qué, cuándo y dónde del universo narrativo. Según Moreno (2011), en este nivel, se identifican las relaciones entre los componentes de una oración o párrafo, mediante la comprensión de los términos y enunciados del texto, así como la identificación de los sujetos, eventos u objetos mencionados en el texto.

Para cumplir con lo descrito anteriormente, se propusieron una serie de actividades que permitieran observar y valorar el nivel de avance que tuvieran las estudiantes con respecto a la recuperación de la información explícita presente en la obra literaria. En primer lugar, se realizó una actividad que permitió identificar los hechos acaecidos en la historia. Posterior a ello, se aplicó un taller en el que se plantearon una serie de preguntas generadoras para incentivar a las estudiantes a reconstruir los hechos con sus propias palabras. Todas estas actividades se desarrollaron en el marco del aprendizaje colaborativo.

El objetivo de esta fase fue dinamizar el nivel de lectura literal, para llegar a un nivel de lectura inferencial mediante la estrategia del círculo de reflexión. Adicionalmente, se procedió a realizar una actividad de contextualización sobre la historia de Colombia para relacionar la obra literaria con el contexto local y así propiciar ejercicios de lectura intertextual en los cuales se requería un nivel de comprensión y análisis inferencial.

Según Quintanar (2008), la contextualización en el ámbito de la didáctica no parametral se refiere a una estrategia que busca integrar de manera efectiva el contexto y la realidad de los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo anterior, con el objetivo de hacer el contenido relevante y significativo. En esta sesión, se introdujo el término de conflicto armado para relacionarlo con el contenido de la obra. De igual manera, dentro de la estrategia de la contextualización, se plantearon una serie de tareas que pretendían rescatar la memoria histórica de las estudiantes teniendo como punto focal la propuesta literaria.

En consonancia con lo anterior, se desarrolló una actividad titulada el árbol de la verdad, para establecer la aprehensión del concepto conflicto por parte de las estudiantes en el cual quedaron consignadas sus propias concepciones con respecto al conflicto y cómo cada una de ellas ha establecido una relación con este momento histórico en el trasegar de su existencia.

En resumen, la contextualización desde la didáctica no parametral se basa en la idea de que la enseñanza y el aprendizaje deben adaptarse de manera flexible a las necesidades, intereses y contexto de los estudiantes. Este enfoque busca que la educación sea más relevante y significativa, promoviendo la participación activa y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en un entorno colaborativo y auténtico (Quintanar, 2008).

### **4.1.3 Fase 3: Estudiante propositivo y crítico**

Esta etapa de producción se llevó a cabo en dos sesiones, en la primera se ejecutó un ejercicio compartido de elaboración de una ficha de lectura; posteriormente se realizó una actividad para encaminar a las estudiantes en el proceso de la elaboración de una reseña crítica. Esta tercera fase tenía como objetivo de fomentar el uso de estrategias metacognitivas que le permitieran a las estudiantes aproximarse a la comprensión crítica de un texto.

En este sentido, las estrategias metacognitivas se conciben como un conjunto de actividades planteadas por un individuo para cumplir un objetivo determinado, en este caso, comprender e interpretar un texto. Así pues, se han determinado una serie de estrategias para cumplir con dicho objetivo. Las cuales, según Morles (1986) están agrupadas en: estrategias cognitivas y metacognitivas.

Dentro de las estrategias cognitivas se plantea llegar a ejecutar operaciones como la organización, la focalización, la elaboración, la integración y la verificación en función de llegar a un nivel de comprensión crítica. En esta fase no sólo pretendía que las estudiantes emplearan estrategias cognitivas, sino también metacognitivas, haciendo especial hincapié en la importancia de ser veedor del propio proceso de aprendizaje. Según Solé (1998), para posibilitar la comprensión la comprensión lectora se llevan a cabo unas estrategias que pueden verse reflejadas en tres fases: a) prelectura: que supone una fase de planeación, b) durante la lectura: que apunta a supervisar el desarrollo de la tarea, y c) después de la lectura: que contempla dar cuenta del proceso por medio de diferentes recursos, en términos metacognitivos se traduce como la evaluación del proceso.

Teniendo en cuenta que el objetivo central de este proyecto está enfocado en la promoción de estrategias que ayuden a las estudiantes la aproximación crítica a los textos, en

esta fase se ejecutó la elaboración de dos estrategias metacognitivas: la ficha de lectura y la reseña crítica. En primera instancia la ficha de lectura fue realizada como insumo para posteriormente elaborar la reseña, producto que da cuenta de los tres niveles de lectura, literal, inferencial y crítico. Para efectuar este tipo de texto, se requiere del lector la elaboración de unos pasos que tienen unas tareas útiles para reforzar estrategias de metacognición que ayude a construir una postura crítica frente a los diferentes tipos de textos. A saber, este ejercicio conlleva la ejecución de habilidades de comprensión (lectura) e interpretación (escritura). Al reforzar habilidades de comprensión se potencian las de producción.

#### Figura 4

*Ficha de lectura diseñada e implementada en los talleres*

FICHA DE LECTURA			
<b>NOMBRE:</b>		<b>CURSO:</b>	
<b>REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA (información sobre el autor(es) y el libro)</b>			
<b>TEMA:</b>		<b>PROPÓSITO:</b>	
<b>PERSONAJES</b>			
<b>PROTAGONISTAS</b>		<b>PERSONAJES SECUNDARIOS</b>	
<b>ACCIÓN</b>		<b>ES INTERESANTE PORQUE...</b>	
¿En qué lugar sucede?			
¿Es en el tiempo actual, en tiempo pasado o futuro?			
¿Los hechos que ocurren son reales, fantásticos...?			
<b>RESUMEN</b>			
<b>PALABRAS CLAVES</b>			
<b>REFLEXIÓN PERSONAL</b>			

*Nota.* Archivo del estudio.

La finalidad de esta estrategia metacognitiva fue: recoger y resumir la información destacada a la luz de la obra, facilitando la recolección de datos para ser revisados en el momento de la escritura de la reseña. La elaboración de esta estrategia no solo contribuye a mejorar la comprensión, en tanto, ejercita la capacidad de atención, análisis, deducción y memorización. Para la construcción de la ficha, se tuvieron en consideración los siguientes parámetros:

### **Figura 5**

*Parámetros a tener en cuenta para el diseño de la ficha de lectura*

<b>1. Referencia bibliográfica</b>	Título del libro o artículo, autor, editorial, lugar y fecha de publicación.
<b>2. Resumen</b>	Breve descripción del contenido del texto.
<b>3. Palabras clave</b>	Palabras que resumen el contenido del texto.
<b>4. Ideas principales, tema y propósito del autor</b>	Las ideas más importantes del texto.
<b>5. Comentarios personales</b>	Opiniones y reflexiones personales sobre el texto.

*Nota.* Archivo del estudio.

Una vez culminada la ficha de lectura, se llevó a cabo una segunda sesión para introducir el concepto de reseña crítica. Se planteó un ejercicio para que las estudiantes identificaran las partes de una reseña a partir de una sobre Pinocho, una vez finalizado este ejercicio se hizo la invitación para que cada una iniciara la escritura de su propia reseña de la obra *Camino a casa*. Este taller, en conjunto con los ejercicios realizados previamente a lo largo de las sesiones fueron el insumo para que las estudiantes tuvieran una base para iniciar la escritura de sus textos.

### **Figura 6**

*Fragmento de la guía para realizar la reseña*

<p><b>LA RESEÑA CRÍTICA</b></p> <p>Es un tipo de texto en el que se analiza y evalúa de manera objetiva una obra, como una película, un libro, un concierto, etc. A continuación, te presento los pasos para escribir una reseña crítica:</p>
<p><b>PASO 1: INTRODUCCIÓN</b></p> <p>Comienza tu reseña crítica con una breve introducción en la que presentes la obra que vas a analizar. Proporciona información básica sobre la obra, como el título, el autor o director, el género y la fecha de lanzamiento o publicación. Además, puedes incluir una frase impactante para captar la atención del lector.</p>
<p><b>PASO 2: CONTEXTUALIZACIÓN</b></p> <p>Proporciona contexto sobre la obra y su relevancia. Explica por qué es importante o interesante. También puedes hablar brevemente sobre las expectativas que tenías antes de ver o leer la obra.</p>
<p><b>PASO 3: DESCRIPCIÓN</b></p> <p>Describe la obra de manera objetiva, detallando sus principales aspectos. Por ejemplo, si estás reseñando un libro, habla sobre la trama, los personajes, el estilo de escritura, etc. Este paso es importante para que los lectores tengan una idea clara sobre lo que trata la obra.</p>
<p><b>PASO 4: ANÁLISIS</b></p> <p>Realiza un análisis crítico de la obra. Aquí es donde expresarás tus opiniones y evaluaciones personales. Puedes destacar los aspectos positivos y negativos de la obra y proporcionar argumentos sólidos para respaldar tus afirmaciones. Puedes hablar sobre la originalidad de la trama, la relevancia del mensaje, entre otros aspectos relevantes.</p>
<p><b>PASO 5: EJEMPLOS Y EVIDENCIAS</b></p> <p>Apoya tus afirmaciones con ejemplos y evidencias concretas de la obra. Si estás elogiando un libro, cita pasajes relevantes. Esto ayuda a respaldar tus argumentos y brinda a los lectores una base sólida para entender tus críticas.</p>
<p><b>PASO 6: CONCLUSIÓN</b></p> <p>En la conclusión de tu reseña crítica, resume tus opiniones principales y proporciona una evaluación general de la obra. Puedes recomendarla o no, y explicar por qué. También puedes mencionar a qué tipo de público podría interesarle la obra.</p>
<p><b>PASO 7: CIERRE</b></p> <p>Finaliza tu reseña crítica con un cierre adecuado, como una reflexión personal, una frase llamativa o una recomendación adicional. Asegúrate de que tu reseña esté bien estructurada y sea fácil de leer.</p> <p><i>Recuerda que una reseña crítica debe ser objetiva, fundamentada y respetuosa, brindando al lector una comprensión clara de la obra y ayudándole a tomar una decisión informada sobre si la obra es de su interés o no.</i></p>

Nota. Archivo del estudio.

## Capítulo V: Organización y análisis de la información

### 5.1. Organización de la información

Finalizada la aplicación de cada una de las fases de intervención propuestas para lograr los objetivos de la presente investigación, es menester hacer una revisión de los resultados obtenidos en cada una de ellas. Inicialmente, fue posible la recolección de datos mediante tres instrumentos: diarios de campo, rúbricas de valoración y talleres. Dichos instrumentos serán la base para realizar el análisis empleando la metodología de triangulación de datos.

Es importante, aclarar que los instrumentos de recolección de datos utilizados los diarios de campo desarrollados en cada una de las fases que conforman la propuesta didáctica. También, existe diverso material didáctico como: talleres, fichas de lectura laboradas por las estudiantes, audios de los círculos de lectura aplicados en clase y una reseña crítica escrita por cada una de las estudiantes que conforman el grado 502.

Asimismo, se diseñaron rúbricas de valoración para cada una de las fases establecidas, cada una con unos indicadores de avance específicos que permitieron conocer y valorar el progreso de cada estudiante. Además, la matriz de análisis presentada en el capítulo tres orientó la síntesis de los resultados que se exponen a continuación, esto con el fin de demostrar la coherencia de la investigación en todas las fases de la intervención didáctica.

#### 5.1.1. Procesamiento y análisis de los resultados de la primera fase

##### **Categoría y fase #1: Estudiante observador y explorador**

La primera categoría denominada: *Explorando la capacidad y predictiva reconociendo que existe una etapa de prelectura*, la cual tenía dos objetivos: el primero, indagar sobre las

concepciones que las estudiantes tuvieran sobre la lectura y la escritura, así como las acciones que llevan a cabo antes de empezar a leer un libro. Por lo cual, se planteó un círculo de reflexión, buscando que las estudiantes pudieran expresarse y así mismo escuchar a sus compañeras. El segundo objetivo, fue identificar la capacidad predictiva e inferencial a través de un ejercicio con dos momentos de lectura: uno enfocándose en la secuencia de imágenes del libro álbum “Camino a casa” y otro en el cual se presentaba la misma secuencia, pero acompañada en del texto original. Finalmente, se planteó un ejercicio de recuperación de información que les permitiera por grupos a las estudiantes plantear un texto tipo resumen siguiendo unas indicaciones específicas de escritura.

En este sentido, se hace relevante mencionar las reflexiones del diario de campo, las cuales aportaron a la planeación de las sesiones posteriores. Así mismo, evidenciar mediante una rúbrica de valoración el ejercicio de escritura del resumen con unos indicadores específicos.

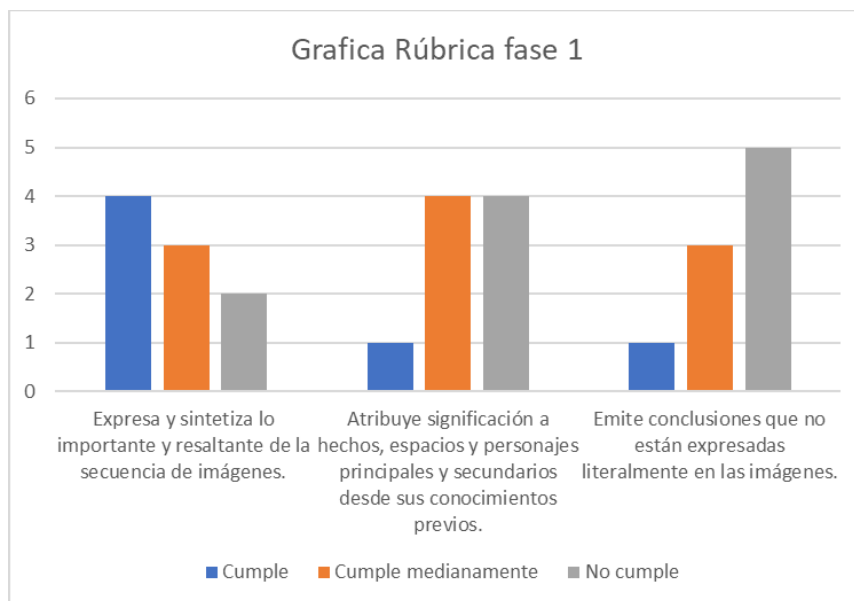
Iniciar con una fase de sensibilización a partir de escuchar y discutir las ideas en conjunto, resultó enriquecedora para entender que la lectura y la escritura representan experiencias diferentes para muchas de las estudiantes, pero compartidas entre todas. Para algunas de ellas “leer es una aventura”, otras manifiestan que “la escritura se les facilita más”. Para otras “la escritura prevalece por sobre la lectura ya que escribir permite expresar sentimientos y reflejar pensamientos y sentimientos a través de las palabras”. Para otras “la escritura sirve para aprender ortografía” (Estudiantes grado 502). Entre las actividades que empezaron a llevar a cabo para aprender a leer y a escribir se encuentra el monosílabo, planas supervisadas por las madres, y el uso de la cartilla nacho lee.

Adicionalmente, se tomaron los resultados del primer taller escrito en grupos de cuatro estudiantes, esta actividad fue analizada teniendo en cuenta una rúbrica compuesta por tres

indicadores específicos que dan cuenta de cada uno de los niveles de lectura, desde el literal, pasando por el inferencial, hasta el crítico. A continuación, se presentan los resultados obtenidos.

### Figura 7

#### Rúbrica fase 1. *Rúbrica resumen*



*Nota.* Resultados de la rúbrica de valoración etapa de prelectura.

Elaboración propia.

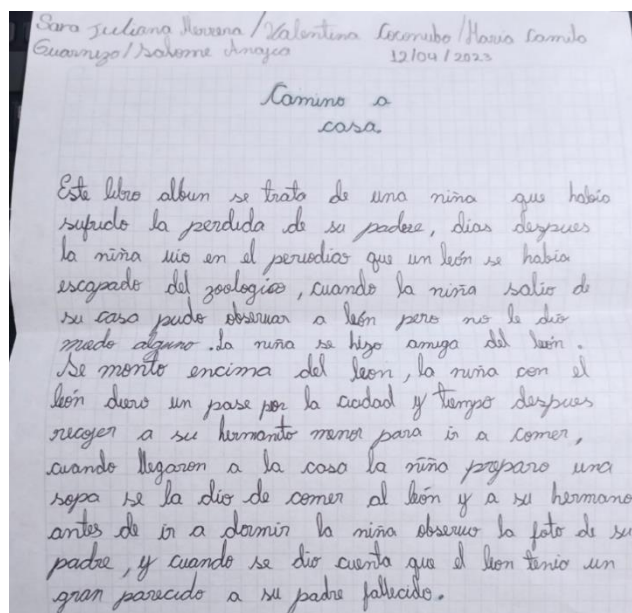
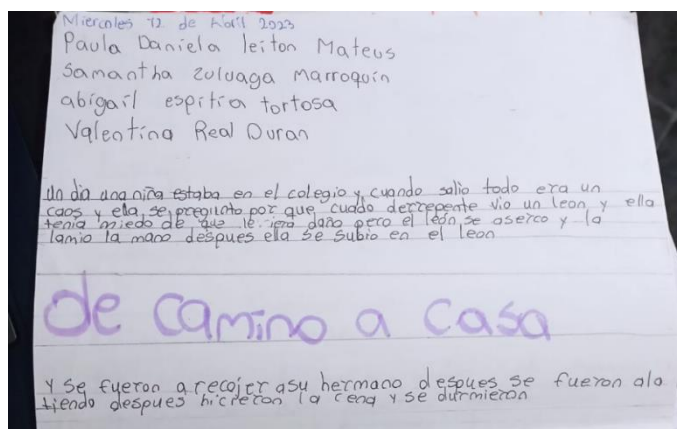
Dentro de estos resultados se puede evidenciar que la mayoría de las estudiantes cumplieron satisfactoriamente con el indicador que da cuenta del nivel de lectura literal, no obstante, en lo que respecta a los indicadores de desempeño de nivel inferencial y crítico no se evidencia un desempeño alto. Las estudiantes, en su mayoría recuperan información explícita, pero al trasladar esto a la escritura, sólo en uno de los resúmenes se retoman elementos subyacentes a las imágenes. Este ejercicio estaba condicionado a la lectura a partir de una secuencia de imágenes del libro álbum, no obstante, las estudiantes tenían libertad de incluir los elementos que desearan.

De los nueve escritos, en siete se evidencia un alto nivel descriptivo, es decir, cumplen con el nivel de lectura literal. No obstante, de todos los escritos, solo en cuatro se evidencia un desempeño que da cuenta de los niveles inferencial y crítico.

En este punto, es importante resaltar que, durante el ejercicio de lectura compartida y el círculo de reflexión, las estudiantes oralmente expresaron muchas inferencias sobre las imágenes, pero al trasladar esto al resumen escrito, dejaron de lado las ideas compartidas en el círculo de reflexión. Las estudiantes expresaron: “de pronto el león por su pelaje se parece al papá de la niña de la foto”, “la niña puede ver al león como su papá, el león es el papá que la está recogiendo”, “yo creo que el león es el papá de la niña, al morir uno reencarna como un animal”, “puede ser que la niña no ha superado la muerte y piensa que el león es como el espíritu del papá”, “el león es lo único que le queda a la niña”, “el papá está en el mar en la última foto, es un marinero” (Estudiantes grado 502) (Ver transcripción audio 1). Algunas de estas ideas fueron recapituladas por cuatro grupos, tres grupos sólo describieron las imágenes tal cual, sin incluir elementos adicionales; y dos grupos no cumplieron con la tarea solicitada.

### Figura 8

*Desarrollo del taller con base en el libro Camino a casa (2008) Rúbrica fase 1.*



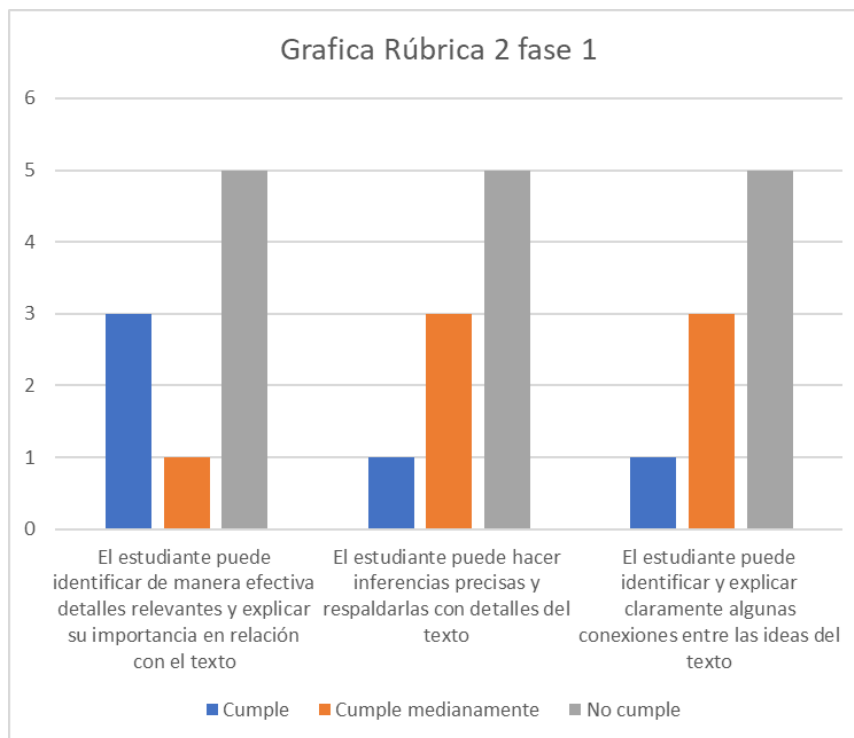
*Nota.* Archivo del estudio.

Al observar los anteriores ejemplos, es posible argumentar que aunque se promueve la lectura de los niños en casa y en el colegio, esta práctica sigue ligada a acciones de decodificación de grafías sin cuestionar ni objetar la información presentada, las estudiantes son excelentes describiendo, sin embargo, esto indica que la lectura sigue representando para ellas reconocimiento gráfico, una transcripción literal en la que en muchos casos no se da cuenta de la apropiación de la información presentada. Esta noción está alejada de la noción de lectura como una práctica que permite desarrollar pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes.

La idea anterior, también puede verse reflejada en la segunda actividad, para la cual, se llevó a cabo nuevamente un ejercicio de lectura compartida, en esta ocasión se realizó la lectura del libro álbum Camino A Casa (2008) completo, incluyendo texto e imágenes. El objetivo era valorar nuevamente la comprensión de lect a partir de tres indicadores que dan cuenta de los tres niveles de comprensión lectora a través del desarrollo de un cuestionario con preguntas abiertas. Los resultados pueden evidenciarse en el siguiente gráfico.

### **Figura 9**

*Rúbrica 2, fase 1.*



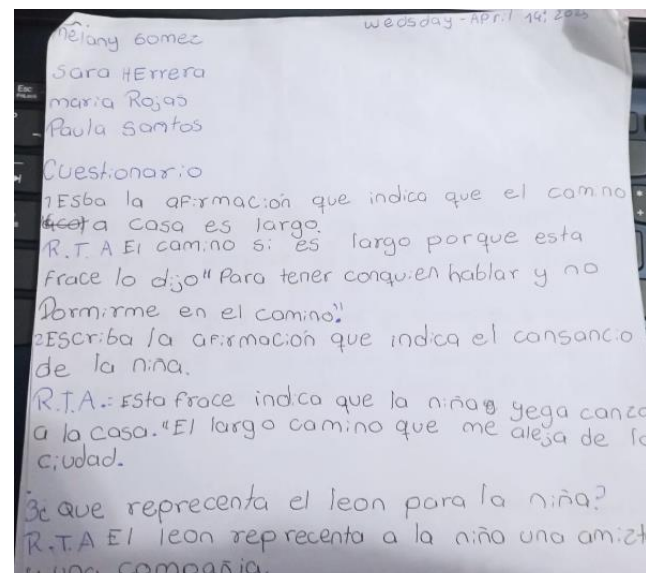
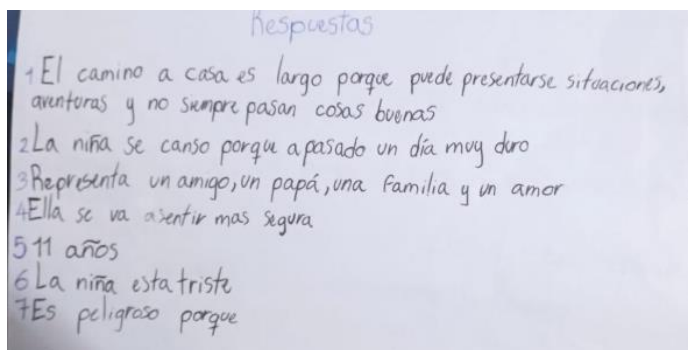
*Nota.* Elaboración propia.

*Resultados del cuestionario de la lectura del libro álbum Camino a casa.*

Este ejercicio no fue culminado por la mayoría de los grupos, tres de ellos sólo respondieron a dos de las preguntas planteadas. En primera instancia, se establecieron interrogantes para determinar si las estudiantes identificaban detalles literales de la historia. Encontrando que sólo cuatro grupos logran rescatar información literal respondiendo a: 1. Escriba la afirmación que indica que el camino a casa es largo 2. Escriba la afirmación que nos cuenta sobre el cansancio que siente la niña. En algunos casos se pudo inferir que el camino era largo, sin embargo, no acudieron a una relectura del texto para encontrar más elementos allí presentes.

### **Figura 10**

*Desarrollo del taller con base en el libro Camino a casa Rúbrica 2, fase 1.*



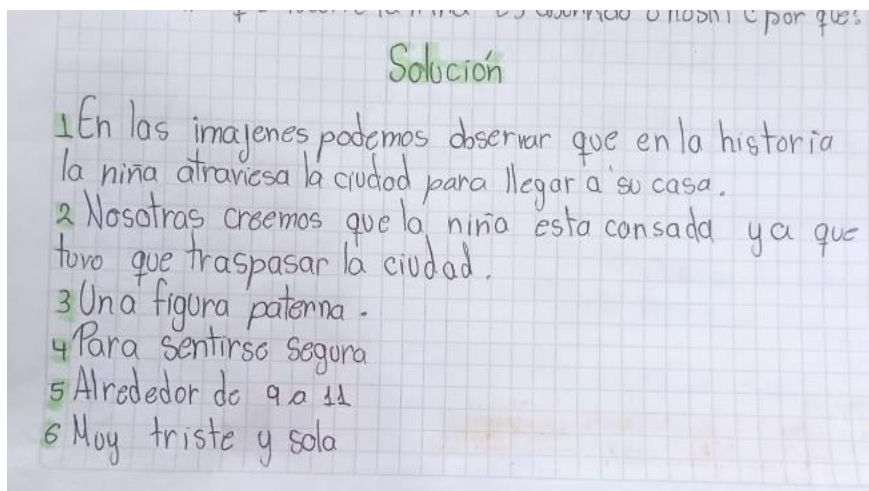
*Nota.* Elaboración propia.

Adicional, se plantearon dos indicadores que daban cuenta de las inferencias y las conexiones entre las ideas presentadas en el libro álbum. En la mayoría de los cuestionarios, aunque se evidencian inferencias a partir de la lectura, las ideas expresadas son muy puntuales y en muchos casos se deja de lado ideas subyacentes a la información literal del texto, previamente discutidas durante el ejercicio de lectura compartida. Esto permite reflexionar sobre la habilidad de expresión oral que tienen las estudiantes, porque en sus intervenciones daban cuenta de muchos detalles y conectaban varias ideas de la historia, no obstante, esto se deja de lado cuando se cambia la instrucción y se les pide construir sus ideas a través de la escritura.

En el siguiente ejemplo puede verse reflejado que la producción escrita es una actividad que demanda un esfuerzo extra por parte de los estudiantes, ya que demanda un ejercicio de planificación que demanda transformar pensamientos en palabras con precisión, estructurar el texto de forma coherente y lógica, uso correcto de signos de puntuación y ortografía, autoexigencia, practica y tiempo.

### Figura 11

*Desarrollo del taller con base en el libro Camino a casa Rúbrica 2, fase 1.*



*Nota.* Archivo del estudio.

A partir de estos resultados se identifica que las alumnas responden al nivel de lectura literal, planteado según Moreno (2011) como un tipo de lectura en la cual se identifica lo que está explícito, es decir, este nivel permite identificar: las relaciones entre los componentes de una oración o párrafo, el significado de los signos y los sujetos, objetos y eventos mencionados en el texto.

No obstante, para efectos de este trabajo investigativo la lectura no recae únicamente en el nivel literal, pues esta debe representar un proceso dinámico de carácter cognitivo en el cual se llevan a cabo unas operaciones mentales para apropiarse del texto (Santiago, Ruiz y Castillo, 2005). Cassany (2006) argumenta que la lectura no supone únicamente un ejercicio mecánico de decodificar la prosa de modo literal, por el contrario, este ejercicio aloja la comprensión en un segundo plano. Así mismo, Ramírez (2009) hace hincapié en la importancia de analizar la lectura desde la dimensión social, partiendo de las condiciones subjetivas, culturales, sociales e históricas que permean al ser humano.

En definitiva, se debe analizar la lectura desde lo subjetivo, cultural, social e histórico, en este sentido, será posible promover un ejercicio autorreflexivo que dé cuenta del fenómeno de la lectura y lo explique para realizar aportes significativos en la promoción de esta actividad. Así pues, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en la primera fase de sensibilización, para la siguiente fase de intervención se diseñó una ruta encaminada en brindar herramientas para que las estudiantes pudieran realizar predicciones del texto a partir de conectarlo con sus saberes previos y sus experiencias de vida. Para ello, se acudió a profundizar sobre la historia de Colombia, en específico lo acaecido bajo las dinámicas del conflicto armado, para así brindar elementos que permita profundizar en la comprensión del libro álbum *Camino a casa*.

### **5.1.2. Procesamiento y análisis de los resultados de la primera fase**

#### **Categoría y fase #2: Estudiante constructor de significados.**

La categoría focalizada para esta segunda fase se concentró en: *Reconocer la lectura como un escenario de reflexión multidisciplinar, de diálogo conmigo, con los otros y el contexto que nos une*. En este sentido, se brindaron elementos para construir significados no explícitos en el texto, mediante un ejercicio de contextualización histórica sobre lo acaecido durante la época de conflicto armado en Colombia, lograr esto, se socializaron las nociones sobre lo que representaba el concepto de conflicto desde la experiencia individual de cada estudiante. Esta fase, fue llevada a cabo en dos sesiones, en la primera se realizó una actividad llamada El árbol de la verdad, la cual, buscaba conocer las nociones que las estudiantes tienen sobre el concepto: conflicto. Para esta actividad, cada estudiante debía cumplir con dos tareas: primero, escribir su concepción sobre la palabra conflicto y segundo, responder a los siguientes interrogantes: ¿Cómo

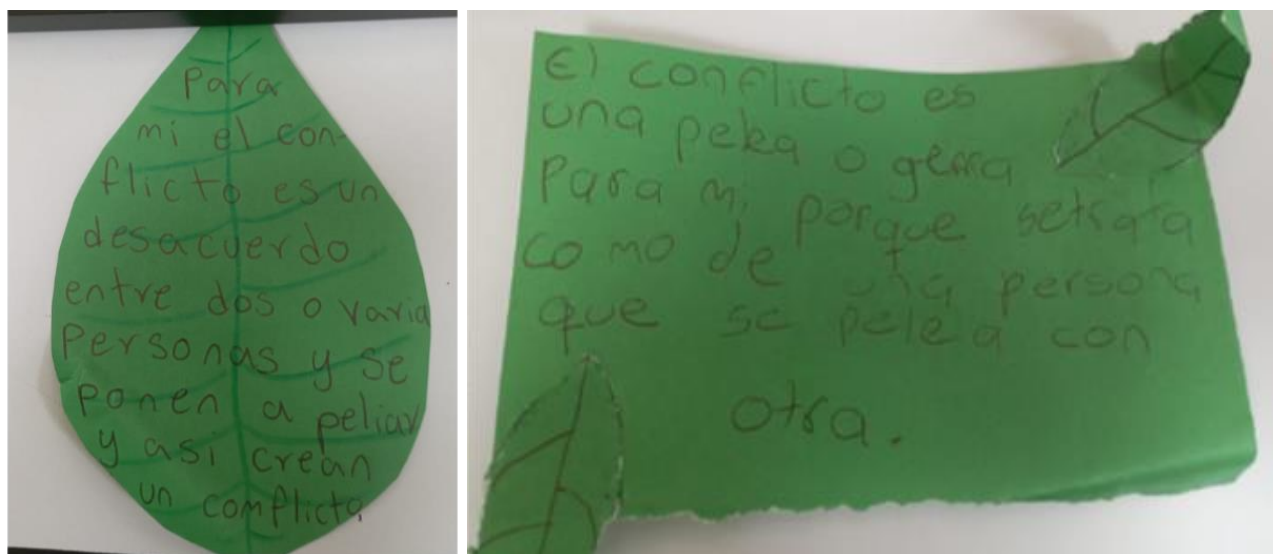
ha vivido el conflicto?, si no lo ha vivido, ¿Cómo lo ha visto desde su experiencia personal de vida?

Inicialmente, las estudiantes consultaron la definición de la palabra conflicto en sus diccionarios, refiriéndose al concepto como: “choque”, “combate”, “situación difícil” y “angustia del ánimo” (Estudiantes grado 502). A continuación, se presentarán los resultados obtenidos en esta primera actividad.

Las diferentes definiciones fueron agrupadas. Inicialmente, el conflicto para algunos estudiantes representa una pelea que involucra golpes o insultos ocasionada por la diferencia de opiniones entre dos o más personas.

### Figura 12

#### *Significado de conflicto*

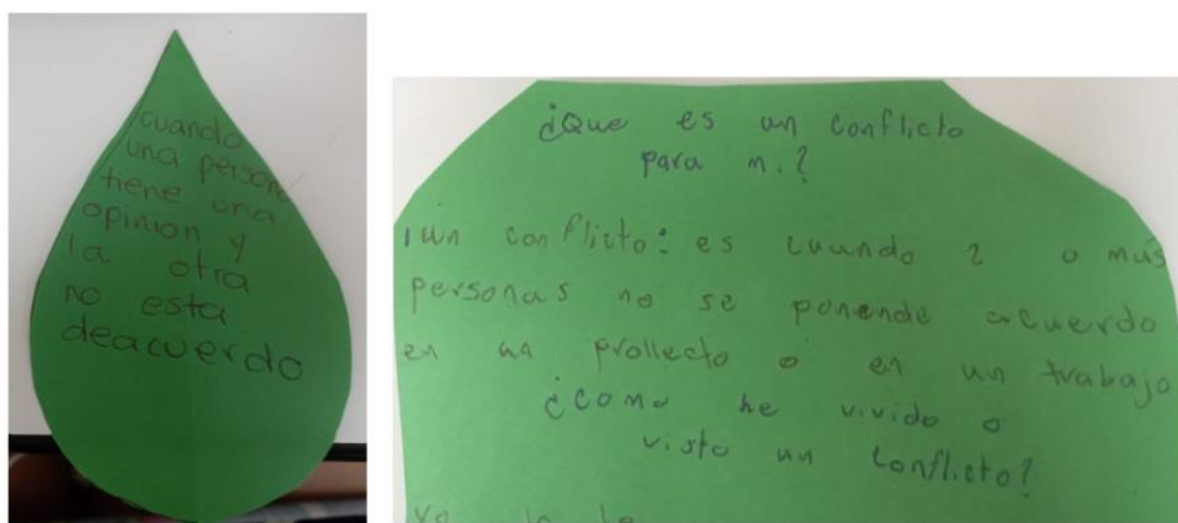


*Nota.* Archivo del estudio.

Para otras estudiantes, el conflicto se presenta únicamente cuando dos o más personas están en desacuerdo que termina en una discusión en la que no necesariamente se involucra una pelea, solo un desacuerdo.

### Figura 13

#### *Significado de conflicto*

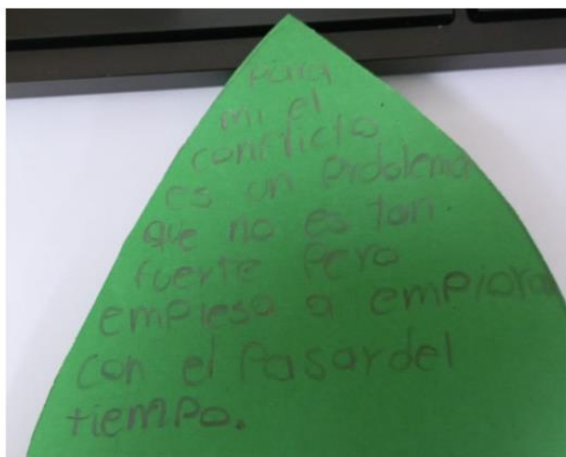


*Nota.* Archivo del estudio.

Dos estudiantes dieron definiciones diferentes. Para una de ellas, el conflicto es “un problema que no es tan fuerte, pero puede empeorar con el pasar del tiempo”. (Estudiante grado 503)

### Figura 14

#### *Significado de conflicto*

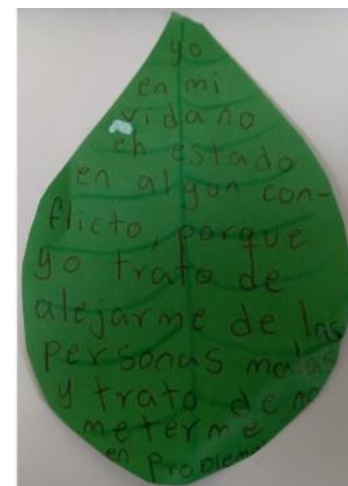
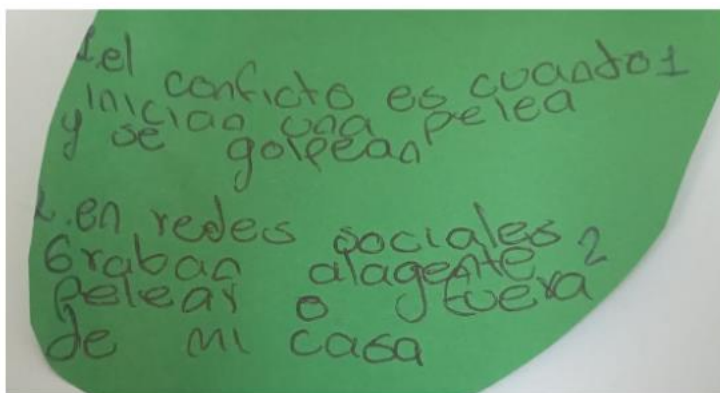


*Nota.* Archivo del estudio.

Así mismo, algunas estudiantes manifestaron nunca haber estado involucradas en situaciones de conflicto ya que las evitan, sin embargo, algunas han visto situaciones de peleas en videos de redes sociales, en la calle y en su barrio.

### **Figura 15**

#### *Contextos del conflicto*



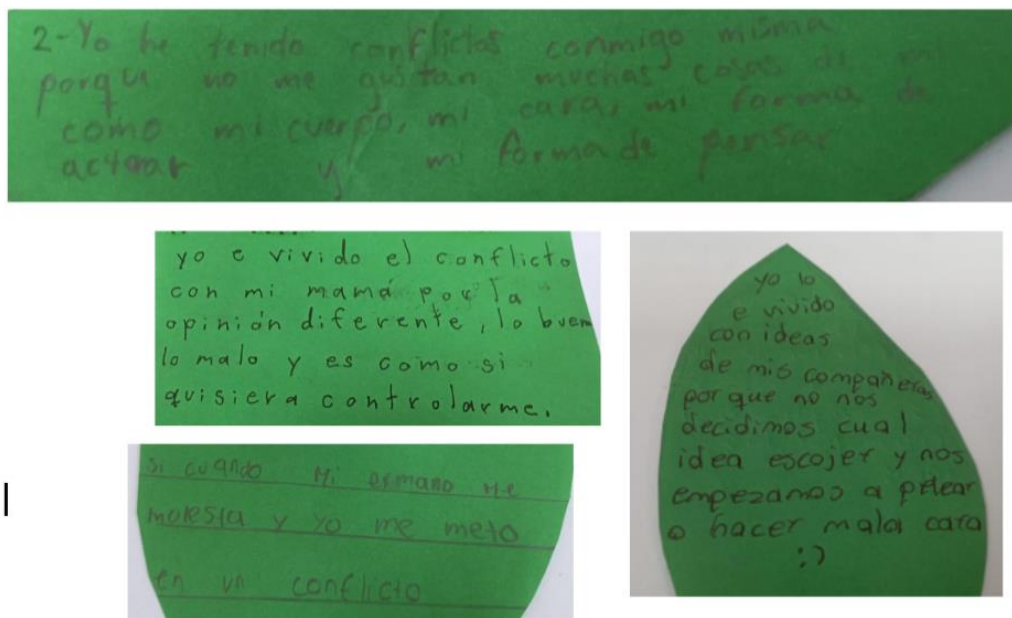
*Nota.* Archivo del estudio.

La mayoría de las estudiantes manifestaron haber estado involucradas en conflictos, principalmente con sus hermanos y hermanas, situaciones caracterizadas por peleas en algunos casos físicas, en otros verbales. Fue común encontrar escenarios de pelea entre otros miembros

de la familia: padres, tíos y abuelas. También, con amigos y amigas. Así mismo, una estudiante manifiesta vivir conflictos consigo misma.

### Figura 16

#### Contextos del conflicto



Nota. Archivo del estudio.

Esta actividad permitió contrastar la definición enciclopédica de la palabra conflicto, en relación con las diferentes percepciones que cada una tenía de este término, así mismo, establecer una correspondencia desde las voces de las demás compañeras para fomentar la comprensión y el respeto hacia las diferentes perspectivas y experiencias de vida.

Continuando con la actividad, las estudiantes escucharon tres testimonios de la comisión de la verdad sobre las víctimas del conflicto armado: el primero sobre la dinámica de reclutamiento forzado, el segundo sobre desplazamiento y el tercero, testimonio de una madre de Soacha víctima de los falsos positivos. Estos dieron cabida a interrogantes como: ¿Quiénes ordenan reclutar a menores? ¿Qué pasa con las familias que deben migrar del campo a la ciudad

por amenazas de grupos al margen de la ley? ¿Qué pasó con los falsos positivos de Soacha? ¿Sobre quién o quiénes recae la responsabilidad? y el interrogante final ¿Cómo el conflicto está vinculado con lo presentado en Camino A Casa? (Ver Diario de campo N°4).

Los interrogantes anteriores fueron abordados en una sesión posterior, mediante un ejercicio de contextualización que pretendía explicar los eventos que desencadenaron el conflicto en Colombia. Las estudiantes debían consultar una pesquisa sobre lo que sucedió en el país en el año 1948. A partir de la socialización de la pesquisa y un vídeo que fue discutido, se ahondaron en conceptos claves para entender el origen, los alcances y las consecuencias del conflicto, conceptos como: bipartidismo, liberales, conservadores, el bogotazo, grupos al margen de la ley, guerrilla y paramilitarismo fueron esenciales para poder ahondar en este tema.

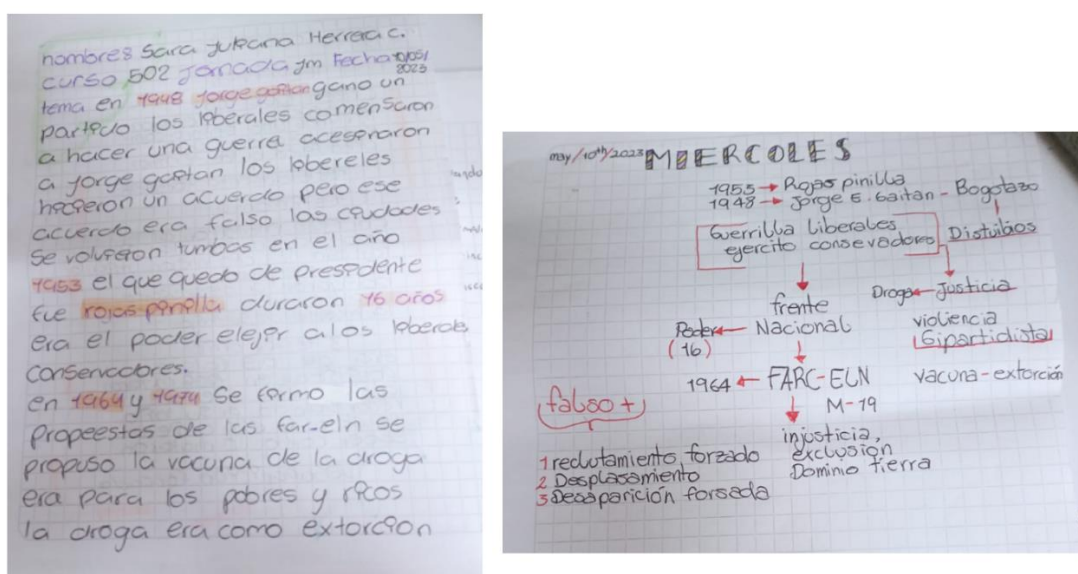
Cabe resaltar, que esta contextualización nunca tuvo como objetivo abordar la temática del conflicto armado desde el amarillismo y tampoco con ningún intento de persuasión, para influenciar en ellas algún tipo de ideología en favor o en contra de ninguno de los actores. El tema se abordó desde el contexto histórico, y los eventos que giran en torno a esta dinámica, esto con el fin de brindar recursos que les permitiera construir sus propios juicios sobre esta problemática.

Se constató que en algunos casos las estudiantes no tenían claro el rol de los actores del conflicto, algunas confundieron guerrilla con paramilitarismo. Así mismo, el concepto de desaparición forzada y falsos positivos no era claro, aunque manifestaron haber escuchado estos términos en las noticias nacionales, no pudieron definirlos, lo contrario con la palabra desplazamiento, muchas tienen claridad sobre lo que sucede en esta dinámica. (diario de Campo).

Una vez finalizada esta actividad se introdujo la primera herramienta metacognitiva empleada en este proyecto: el mapa conceptual. Esta herramienta fue la excusa perfecta para hacer que las estudiantes llevarán a cabo una relectura de sus apuntes. En algunos casos se logra cumplir con la tarea, en otros, ellas optan por transcribir la información de las notas sin hacer ningún tipo de reformulación ni de esquema.

### Figura 17

#### Mapa conceptual



Nota. Archivo del estudio.

Aunque algunas estudiantes no lograron esquematizar sus mapas conceptuales, fue posible promover una autorreflexión de lo leído en la obra en contraste con la dimensión histórica que abarca el conflicto desde la vida personal, hasta ser una problemática que involucra a todo un país. Este tipo de ejercicios avivan la reflexión, a partir de ella, el sujeto resignifica la realidad.

Según Quintanar (2008), el presente se construye desde una relación que el sujeto establece con la realidad y el contexto en el cual está incorporado, por lo tanto, la crítica se hace efectiva en tanto constituye una manera de pensar que reconoce la naturaleza diversa de la

realidad, y que en ella convergen una multiplicidad de cosmovisiones, vivencias y voces que en ocasiones se dejan de lado en el presente.

Es muy popular la crítica en la escuela, no obstante, esta es mayormente reconocida desde la tradición del pensamiento analítico, olvidando que el conocimiento es en esencia articulación de sentidos y significados (Quintanar, 2008). No es lo mismo explicar la realidad que comprenderla, por ello, para esta fase fue fundamental integrar la reflexión y la crítica como una práctica educativa que convoca la teoría desde la realidad de cada estudiante.

### **5.1.3. Procesamiento y análisis de los resultados de la tercera fase**

#### **Categoría y fase #3: Estudiante propositivo y crítico.**

En esta última fase fue planteada la categoría en torno a: *Propiciar un escenario de reflexión, planeación y participación de las estudiantes mediante el proceso de elaboración de una reseña crítica del libro álbum Camino A Casa*. Esta fase tenía como objetivo incentivar al estudiante como ejecutor y regulador de su proceso lector, mediante la elaboración de una ficha de lectura y una reseña crítica, con el fin de fortalecer el uso de estrategias metacognitivas en paralelo con las habilidades lectoras y escriturales.

Es relevante mencionar las reflexiones del diario de campo, las cuales aportaron información fructífera sobre el alcance de la promoción lectora como una actividad metódica que puede ser fortalecida mediante el uso de estrategias metacognitivas. Asimismo, el diseño de una rúbrica con tres indicadores de desempeño que facilitaron la valoración del producto final elaborado por las estudiantes.

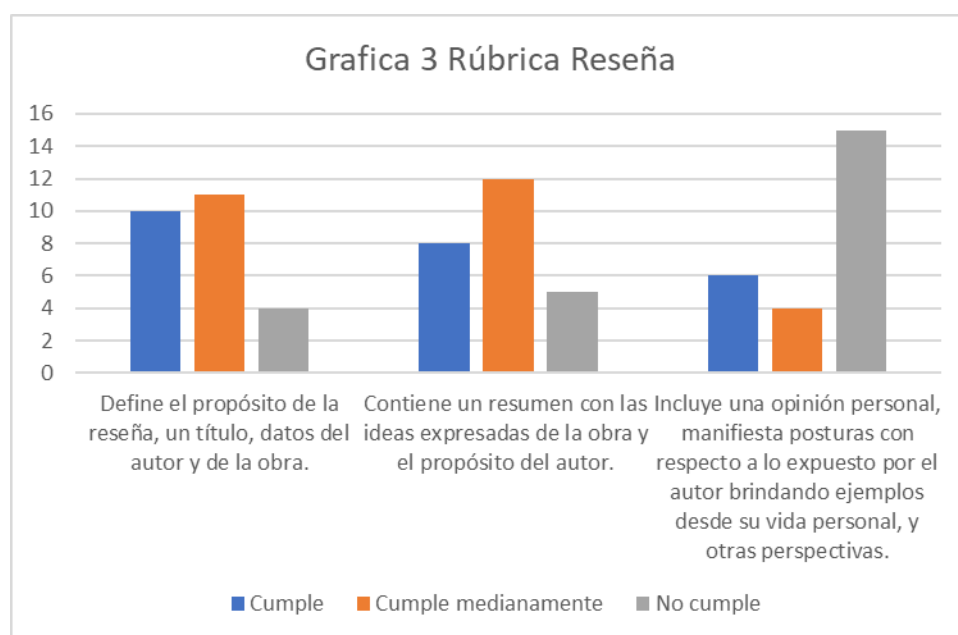
Inicialmente, fue realizada una actividad colectiva siguiendo el formato de ficha de lectura. Este ejercicio se realizó articulando las respuestas de las estudiantes, hasta que

finalmente cada equipo lograra consolidar el instrumento planteado. Durante el desarrollo, se socializó información sobre el escritor Jairo Buitrago y el ilustrador Rafael Yockteng, autores de la obra. La segunda tarea consistió en la elaboración de una síntesis de lectura escrita de manera individual, así como la reflexión personal en torno a las apreciaciones sobre el universo literario compartido. De igual manera, se hizo especial hincapié en ahondar en los conceptos del tema y propósito, porque las estudiantes manifestaron no reconocer la diferencia entre estos términos.

Sólo 25 estudiantes culminaron la reseña. Inicialmente se propusieron unos indicadores para la valoración de las reseñas. Es importante mencionar que para este ejercicio se buscaba evaluar la comprensión de lectura crítica y no propiamente la escritura, por lo tanto, la valoración del contenido tendrá preponderancia sobre de la forma. A continuación, se presentan los resultados de valoración del ejercicio de la elaboración de la reseña, teniendo en cuenta un indicador para la introducción, otro para el desarrollo y finalmente la conclusión.

**Figura 18**

*Rúbrica cuestionario*

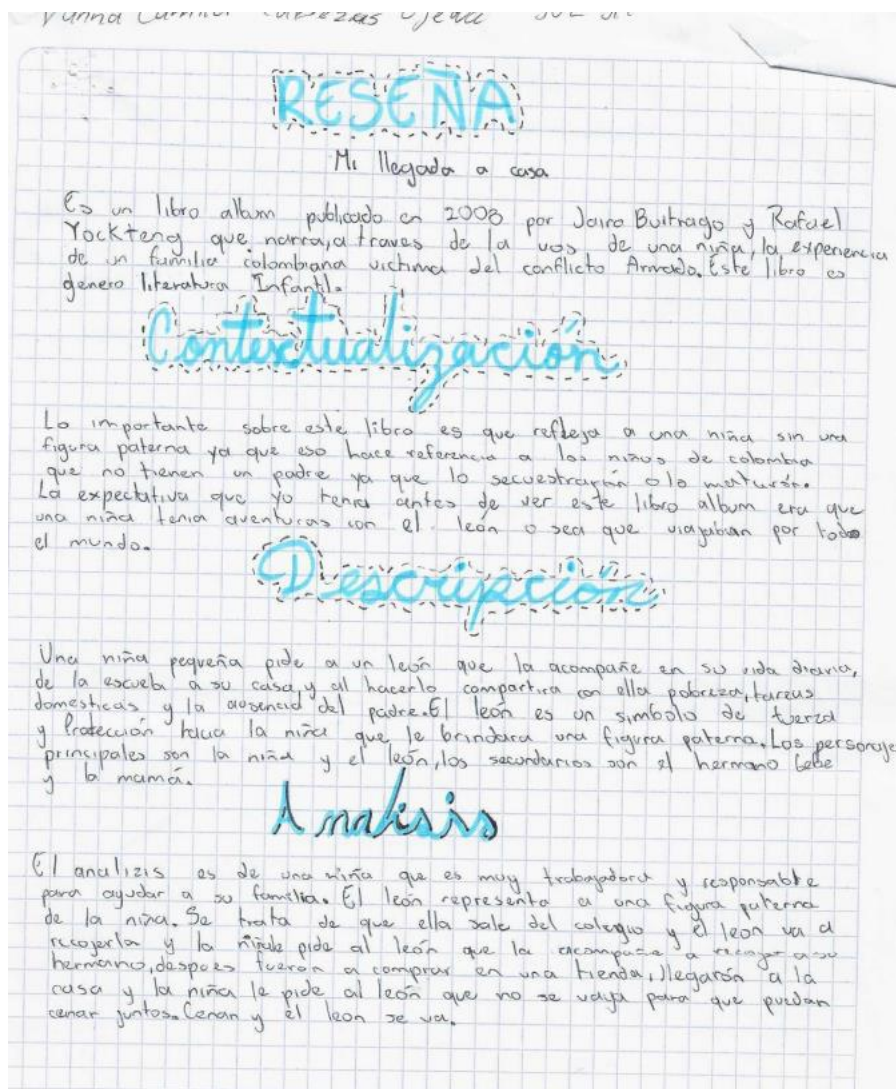


*Nota.* Elaboración propia.

Lo primero para resaltar en este ejercicio, fue la presentación de la estructura del texto, en seis de las 25 reseñas, las estudiantes presentaron sus escritos con los subtítulos del paso a paso elaborado incluyendo su reflexión, sin embargo, no hubo la construcción de un solo texto que unificara cada apartado. Durante la explicación para desarrollar esta tarea se hizo hincapié en que se debía consolidar un texto que incluyera cada uno de los pasos, tal cual como el ejemplo de la reseña de Pinocho.

**Figura 19**

*Ejemplo de reseña*



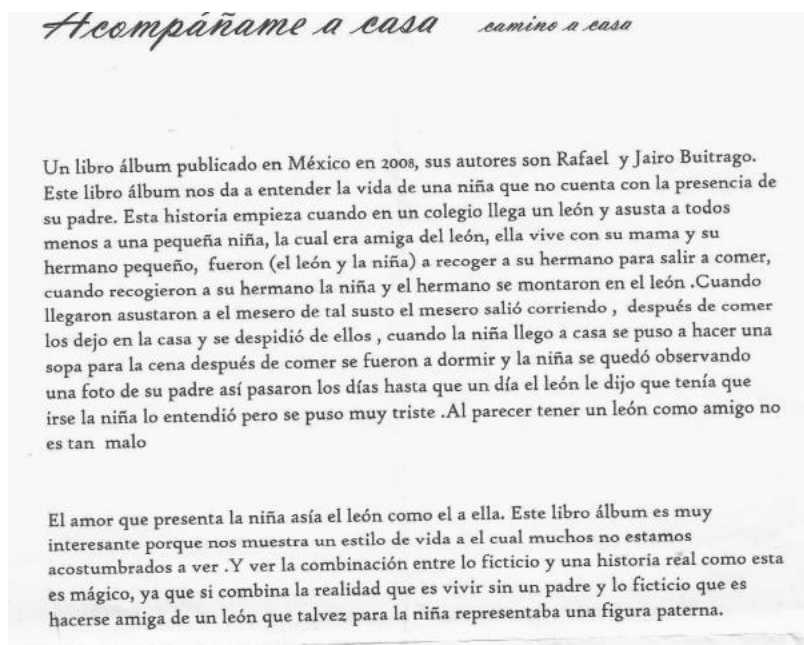
*Nota.* Archivo del estudio.

En lo que respecta a la introducción, de los 25 escritos, 10 cumplieron satisfactoriamente con la tarea, estos textos definían el propósito o tema de la obra, así como datos de la ficha bibliográfica del libro álbum. Asimismo, 11 de los escritos cumplen medianamente ya que en algunos fueron incluidos datos de la ficha bibliográfica, pero se omitieron datos sobre el tema o propósito de la obra, y viceversa. También en cuatro escritos no se incluyeron ni datos de la ficha, ni información que diera cuenta del tema o propósito.

Por otra parte, en lo que respecta al indicador que da cuenta del desarrollo del texto, todas las reseñas sin excepción presentan un resumen de la obra literaria, algunos más ricos en detalles, otros menos elaborados. Aunque todas cumplieron con la tarea de describir, cinco reseñas evidencian dificultad para articular las acciones presentadas conectando las ideas principales con el tema de la obra, y el propósito del autor. Asimismo, 11 reseñas cumplen medianamente ya que no se deja de lado información relevante de la obra. De las 25 reseñas, ocho cumplen satisfactoriamente, estos textos presentan el desarrollo de las acciones de manera coherente con las presentadas en la obra.

## Figura 20

### *Ejemplo Reseña Crítica*



*Nota.* Archivo del estudio.

Siguiendo con la valoración de este ejercicio, se tuvo en cuenta un tercer indicador para el componente crítico. De las 25 reseñas, 15 no cumplen con este criterio, ya que no fue integrado ningún comentario personal con respecto al tema general de la obra que evidencie la

postura del reseñador. Asimismo, cuatro reseñas cumplen medianamente, si bien, en estos textos las estudiantes manifiestan estar en acuerdo o desacuerdo con la obra, esta postura queda suelta al no ligarse a ningún argumento que la explique ni desde su experiencia personal, ni fragmentos del libro álbum que ejemplifiquen dicha postura. De igual manera, hubo un cumplimiento total, estos escritos integraron la postura personal de las estudiantes en tanto el tema y el propósito del autor:

A partir de esta actividad, se logró evidenciar en las estudiantes una dificultad para extraer información relevante de la web y lograr plasmarla en sus escritos de manera reflexiva. Es desafortunado que algunas de las estudiantes no se hayan dado la oportunidad de explorar su propia voz enriquecida con la investigación realizada. Con relación a esto, hay que promover conciencia sobre la importancia de no mentirse a sí mismo, y pese a no tener la mejor redacción, o entender a cabalidad una tarea, darse la oportunidad de aprender durante el proceso de elaboración de alguna tarea. De igual manera, no es una práctica extraña de encontrar dentro del aula, en muchos contextos escolares prepondera la nota de un resultado antes que la valoración del proceso para construir dicho resultado.

Otra reflexión para agregar en esta fase a partir de los resultados obtenidos tiene que ver con las nociones de lectura que tienen las estudiantes y lo que esperan de una obra. Por lo general, en primaria siempre se aborda la lectura desde cuentos infantiles con hechos fantásticos, ajenos a la realidad que siempre tienen finales felices.

Lo anterior puede ejemplificarse en los siguientes apartados de algunas reseñas. “Mi crítica del libro álbum es que sea una familia feliz y que puedan encontrar al papá”, “La expectativa que tenía yo antes de ver este libro álbum era que una niña tenía aventuras con el

león o sea que viajaban por todo el mundo”, “Esta obra no me gustó mucho porque no tiene mucho desenlace y porque no se sabe finalmente que pasó con el papá” (Estudiantes 502).

Es entendible que en primaria se fomente el ejercicio lector a partir de cuentos con finales felices ya que estos a menudo transmiten valores y son relatos que suelen seguir una estructura narrativa más tradicional, lo que los hace más predecibles y fáciles de entender para los niños, quienes, a medida del desarrollo de sus habilidades cognitivas, comienzan a comprender mejor las estructuras de las historias.

Finalmente, escribir es pensar dos veces, las estudiantes no están habituadas a realizar las correcciones que requiere la elaboración de una actividad escrita que implique una forma de reflexión más profunda al momento de procesar la información. En resumen, la escritura puede ser un proceso más reflexivo en comparación con el pensamiento y la conversación oral, ya que requiere una planificación más cuidadosa, una estructuración clara de las ideas y la capacidad de revisión y mejora. Por lo tanto, se debe seguir apostando a ejercicios que demanden consciencia por parte del lector, a la final, aunque la lectura y la escritura sean mediadas desde la escuela, el lector tiene la responsabilidad de ser reflexivo en su proceso de aprendizaje.

Infortunadamente, en la educación primaria la lectura se presenta como un ejercicio para extraer ideas generales y rápidas, sin llevar ningún tipo de lectura metódica. Según Carvajal (1998) la lectura metódica tiene como propósito aproximar al lector hacia una ruta de comprensión en la que sea posible tomar una postura formando un juicio crítico a partir de lo leído. Para esto el lector debe recurrir a estrategias que faciliten la retención, evocación, y la valoración de lo que lee (Santiago, Ruíz, Castillo, 2005, p.41).

Los procesos cognitivos mencionados anteriormente, pueden ser potenciados si se enseña a los estudiantes el uso de diferentes estrategias metacognitivas, estas implican la regulación de

los propios procesos cognitivos, brindando la capacidad de poder reflexionar sobre cómo se aprende, para así vincular una o más estrategias que ayuden a fortalecer sus habilidades comunicativas.

## Capítulo VI: Conclusiones y reflexiones

### 6.1. Conclusiones

Mediante el procesamiento y análisis de la información vistos en el capítulo anterior, es posible observar de qué manera se atendió a la pregunta de investigación ya que detalla la influencia que tuvo la pedagogía de la potencia para contribuir en el desarrollo de los procesos de lectura crítica en las niñas del curso 502 del LIFEMENA jornada mañana, pero, para dar cuenta de lo anterior, es necesario desarrollar una recapitulación sobre los tres objetivos específicos que trazaron la ruta de ejecución de la propuesta investigativa. En primer lugar, se trae a colación el objetivo general: “Determinar cómo una propuesta de intervención inscrita en el marco de la pedagogía de la potencia dinamiza el aprendizaje de estrategias de lectura crítica de las estudiantes del grado 502 del colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño”. Partiendo de este objetivo general, se presentan las conclusiones en relación a los tres objetivos específicos planteados para esta propuesta investigativa.

En este sentido, se estableció el primer objetivo: Caracterizar el nivel de avance de las competencias comunicativas en las estudiantes del grado 502 del Liceo Femenino. Mediante las pruebas diagnósticas fue posible identificar los niveles de desempeño de las estudiantes, por lo tanto, se propusieron actividades de lectura y escritura que favorecieron a la promoción de prácticas que involucra componentes socioculturales y reflexivos desde el lenguaje y otras producciones directamente vinculadas, como la literatura. Por esto mismo, es válido afirmar que lo aplicado en la primera fase y en los diagnósticos del lenguaje se vinculan expresamente con la pregunta de investigación; para lograr este proceso, fue necesario acudir a competencias cognitivas, lingüísticas y discursivas ineludiblemente.

Teniendo en cuenta lo anterior, la primera fase de investigación puede ser vista como una necesidad para responder al objetivo de caracterizar las competencias comunicativas en esta población, y a su vez sensibilizar y fomentar el uso de estrategias que permitiesen asumir la lectura como un ejercicio metódico y reflexivo. infortunadamente, esta práctica requiere ser trabajada en poblaciones de esta edad, sin embargo, se deja de lado para darle preponderancia al fortalecimiento de la lectura desde un nivel descriptivo (síntesis), sin articular esta base para impulsar la formación de lectores que han transitado por un proceso que les permite no solo describir, sino también reflexionar sobre lo leído en función de emitir conclusiones propias utilizan su conocimiento lingüístico, habilidades psicolingüísticas y comprensión sociocultural para interpretar y comprender los textos. En conjunto, estas tres dimensiones interactúan de manera compleja para dar forma al proceso de lectura, un ejercicio multifacético que va más allá de simplemente decodificar palabras y requiere una comprensión profunda de estas dimensiones para ser efectiva y significativa.

Paralelamente, el segundo objetivo fue planteado tomando en consideración la oportunidad de mejora de las estudiantes respecto al desarrollo de habilidades comunicativas potenciadas por la lectura. Para ello, se implementó una ruta metodológica inscrita en el marco de la didáctica no parametral, en la que se vinculó una propuesta de enseñanza que tuviera como base el aprendizaje significativo, el cual, pretende romper con parámetros que impiden construir diferentes criterios de la realidad.

En este sentido, se hace imperioso, llevar a cabo actividades que favorezcan la reflexión de las estudiantes, en tanto, también son reguladoras de su propio proceso de aprendizaje. Por lo tanto, se debe promover la participación activa y el protagonismo del estudiante. En consonancia con esto, se recurrieron a círculos de la palabra, en el desarrollo de estos, se evidenció que las

estudiantes son muy activas en su participación, no obstante, hay dificultades de escucha. En consecuencia, es importante recalcar la empatía hacia las compañeras, preponderar el respeto por la palabra, animando a ser pacientes y a no interrumpir al compañero mientras este habla.

Mejorar la habilidad de escuchar es esencial en la comunicación efectiva y en el desarrollo de habilidades sociales. Al equilibrar la preferencia por hablar con una habilidad sólida de escucha, los estudiantes pueden ser comunicadores más eficaces y comprender mejor a sus pares.

Tanto en la segunda como en la tercera fase de intervención, se promovieron estrategias cognitivas como el mapa conceptual y la ficha de la lectura, estas como insumo para la construcción de una reseña crítica. Por lo tanto, esta propuesta planteó como tercer objetivo: “Implementar la reseña crítica como recurso escritural que evidencie el fortalecimiento de las estrategias metacognitivas en los procesos de lectura comprensiva”. En relación con este objetivo cabe destacar que, aunque la propuesta pedagógica no se centró propiamente en la escritura, la elaboración de la reseña como estrategia metacognitiva tuvo un impacto positivo en la manera como las estudiantes abordan una lectura. En definitiva, la reseña es el resultado de una lectura de estudio que implica el carácter valorativo de la misma, es decir, esta constituye un recurso que permite dar cuenta de la comprensión e interpretación de un texto.

A partir de la elaboración de la reseña, se estableció que la escritura es sin lugar a dudas pensar dos veces, esta práctica requiere etapas de elaboración y corrección. En general, es un hábito que debe ser trabajado ya que no existe. La consolidación de textos coherentes y cohesionados, sin errores de ortografía, con riqueza de vocabulario y variedad de conectores se gana con el tiempo. Esta aplicación deja saber que hay un enorme trabajo con respecto a la competencia escritora. con el tiempo. Lectura profunda planteando unas ideas, conectores y

ortografía se pueden ir trabajando. Grandes avances en estos aspectos, sin embargo, la aplicación deja saber que hay un enorme trabajo con respecto a esta habilidad de producción.

No obstante, aunque en la escritura las estudiantes no cuentan con elementos formales del discurso para darle estructura a sus producciones, sus ideas tienen potencial para ser socializadas, apreciadas, discutidas y vehiculizadas en favor de pensar la práctica lectora desde lo subjetivo, cultural, social e histórico; solo en ese sentido será posible promover un ejercicio autorreflexivo que dé cuenta del fenómeno de la lectura y lo explique para así, realizar aportes significativos en la promoción de esta actividad.

Por ende, es válido invitar a los futuros proyectos investigadores que la atención se dirija a grupos más infantiles también, ya que cómo se observó en la población de esta investigación, hay oportunidad de potencializar competencias comunicativas a través de la lectura crítica, y no es justa la falta de atención y formación que pueda atenderlas. De igual forma, es valioso reconocer en estos grupos sus apreciaciones, experiencias y reflexiones entendiendo que estos también son conformados por ciudadanos que tienen derecho a participar activamente en sus entornos, así aún no cuenten con un capital lingüístico o cultural amplio.

## Referencias

- Buitrago, J., & Yockteng, R. (2008). *Camino a casa*. Fondo de Cultura Económica.
- Cárdenas, J. A. (2016) *Elementos para una pedagogía del lenguaje*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Carvajal, L. (1998). *La lectura. Metodología y técnica*. Carvajal, Faid.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama.
- Cassany, D. (2021). Lectura crítica en tiempos de desinformación. *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir (1)9*, 20-37. <https://digitalcommons.fiu.edu/led/vol1/iss9/3>
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Graó.
- Elliott, J. (1990) *La investigación acción en educación*. Ediciones Morata.
- Flagel, J. E. (2015). La propuesta metodológica de Hugo Zemelman (reflexiones en torno a una ciencia social crítica). *Actas De Periodismo Y Comunicación*, 1(1). Recuperado a partir de: <https://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/actas/article/view/2837>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- García M, Ibáñez J, Alvira F. (1992)} La encuesta. En: *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza Universidad Textos, 1993; p. 141-70.
- Hernández, R. & Mendoza, P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción conocer y cambiar la práctica educativa*. Garó.
- Mayor, J., Suengas, A., y González, J. (1995). *Estrategias metacognitivas: Aprender a aprender y aprender a pensar*. Síntesis.
- Melot, A. (2003). *Metacognición*. Diccionario de Ciencias Cognitivas.

MEN (1998) Lineamientos curriculares de la lengua castellana. Recuperado de:

[https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975\\_recurso\\_6.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_6.pdf)

MEN (2020) Estándares Básicos en Competencias de Lenguaje. Recuperado de:

[https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042\\_archivo\\_pdf1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-116042_archivo_pdf1.pdf)

MEN (2022) Guía de Orientación Grado Quinto. Competencias Comunicativas en Lenguaje:

Lectura.

Mendoza, A. (1998). *Tú, lector: aspectos de la interacción texto-lector en el proceso de lectura*.

Octaedro.

Monistrol, O. (2007). *El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el proceso de formación*.

Moreno, J., Ayala, R., Díaz, J., & Vásquez, C. (2010). Prácticas lectoras: comprensión y evaluación. Tendencias, estado y proyecciones. *Forma y Función* (23)1, 145-175.

Morles, A. (1986). Entrenamiento en el uso de estrategias para comprender la lectura. *Lectura y Vida* (7)2: 1-12.

Salcedo, J. (2009) *Pedagogía de la potencia y didáctica no parametral Entrevista con Estela Quintanar*.

Pérez, H. (1999). *Nuevas tendencias en la composición escrita*. Magisterio.

Patton, M.Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods*. (4ta. Ed.). Thousand Oaks: Sage.

Quintanar, E. (2008) *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*.

Ramírez, E. (2009) Qué es Leer? ¿Qué es la Lectura? *Investigación bibliotecológica* (23)47, 161-188.

Santiago, W., Castillo, M., & Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *Folios*, 26, 27-38

Santiago, W., Ruíz, J., & Castillo, M. (2005). *Lectura, Metacognición y Evaluación*. Alejandría Libros.

Serrano de Moreno, S., & Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica. *Acción Pedagógica*, 16(1): 58-68.

Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Graó.

Tapia M. V., & Luna A. J. (2008). Procesos cognitivos y desempeño lector. *Revista De Investigación En Psicología*, 11(1), 37-68. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v11i1.3873>

## Anexos

### Anexo A

#### Encuesta de caracterización

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
COLEGIO DISTRITAL LICEO FEMENINO MERCEDEZ NARIÑO GRADO 502  
LAURA ALEXANDRA LINARES BORDA  
LICENCIATURA EN ESPAÑOL Y LENGUAS**

¡Buen día niñas hermosas! La presente encuesta tiene preguntas para conocerte mejor y saber sobre sus gustos e intereses. ¡No se preocupes! Esta encuesta es privada. ¡Empecemos!



😊 \*\*\*\*Escriba su nombre completo:

Lea detalladamente y marque con una x una opción de respuesta.

😊 1. Sexo

- a. Masculino    b. Femenino    c. Otro/ ¿Cuál?

😊 2. Zona de residencia

- a. Barrio/ ¿Cuál? \_\_\_\_\_    b. Localidad/ ¿Cuál?

😊 3. ¿Cuántos años tienes?

- a. 8 a 10    b. 11 a 13    c. 13 a 15

😊 4. ¿A qué estrato socioeconómico perteneces?

- a. 1 y 2    b. 3 y 4    c. 5 y 6    d. No sé

😊 5. Actualmente usted es miembro de:

- a. Asociaciones sociales (Juntas de Acción Comunal, Sociedad Protectora de Animales, Boy Scouts)  
b. Asociaciones culturales (expresiones artísticas como danza, teatro, música)  
c. Asociaciones de voluntariado (conciliadores de paz, Defensa Civil, grupos ambientalistas)  
d. Comunidades religiosas (infancia misionera, grupos de oración)  
e. Ninguna de las anteriores  
f. Otra/ ¿Cuál?

😊 6. ¿Qué materia se le dificulta mucho?

- a. Matemáticas    b. Inglés    c. Francés    d. Sociales    e. Medios tecnológicos  
f. Ciencias Naturales    g. ¿Otra/Cuál? \_\_\_\_\_

7. ¿Con quién vive? \_\_\_\_\_

8. ¿Pertenece a alguna comunidad étnica?

- a. Afrodescendientes b. Indígenas c. Raizales d. Ninguna  
e. Otro/ ¿Cuál? \_\_\_\_\_

9. Presenta algún tipo de dificultad

- a. Ninguna b. Dificultad visual c. Dificultad auditiva d. Dificultad Física  
e. Dificultad cognitiva f. Dificultad Psicológica g. Otra/ ¿Cuál?

10. ¿Has sido víctima de violencia o algún tipo de agresiones físicas o psicológicas como insultos, golpes, amenazas?

- a. Sí b. No

11. ¿Cuál es el nivel más alto de escolaridad en su núcleo familiar?

- a. Primaria b. Bachillerato c. Técnico/ Tecnólogo  
d. Universitario e. Posgrado f. No sabe g. Ninguno

12. Escriba x sobre sus asignaturas favoritas. Puede marcar más de una respuesta.

- a. Matemáticas b. Español y literatura c. Inglés d. Ciencias Naturales  
e. Ciencias Sociales f. Educación física g. Otra/ ¿Cuál?

13. ¿Qué te gustaría ser cuando seas grande y por qué? \_\_\_\_\_

14. De las siguientes actividades. ¿Cuál o cuáles realiza con mayor frecuencia? Puede seleccionar más de una opción.

- a. Leer b. Escribir c. Dibujar d. Hablar e. Compartir f. Escuchar

15. ¿Cómo calificaría su experiencia con la lectura de literatura en el colegio?

¿Cuántas estrellas le colocaría? Encierre con un círculo.



16. ¿Qué tipo de textos son los más frecuentes durante las clases de lengua castellana? Puede marcar más de dos opciones

- a. Novelas b. Biografías por ejemplo (la historia de vida de un personaje famoso)  
c. Cuentos d. Comics e. No se lee f. Otro/ ¿Cuáles?

17. ¿En qué situaciones o momentos lee? Puede marcar más de una opción.

- a. Cuando encuentro algo interesante b. Cuando me siento identificado con el texto  
c. Cuando me obligan d. Cuando tengo que realizar tareas de la escuela  
e. Otros/ ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

☹ 18. ¿Alguna vez se ha sentido identificado con un libro/novela/  
pintura/personaje o cualquier otra obra literaria y/o artística?

- a. Sí      b. Algunas veces      c. Nunca, ¿Por qué?
- 

☹ 19. ¿Qué actividades realiza en su tiempo libre? Puede marcar más de una opción.

- a. Ver redes sociales como Facebook, Tik tok, etc      b. Ver series o pelis en plataformas digitales      c. Leer libros, revistas, cómics, historias desde el celular o el computador.

d. Otros/ ¿Cuáles?

---

☹ 20. ¿Qué le gusta leer en la escuela y en su tiempo libre? Puede marcar más de una opción de respuesta.

- a. Terror      b. Fantasía y ciencia ficción      c. Romance y drama      d. Historia de Colombia      e. Otro/ ¿Cuál? \_\_\_\_\_

☹ 21. ¿Sobre qué temas te gustaría leer?

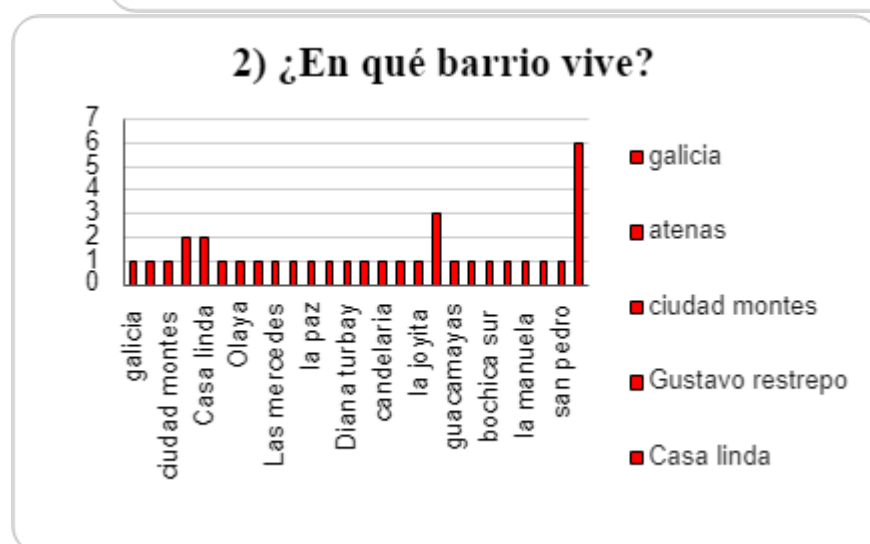
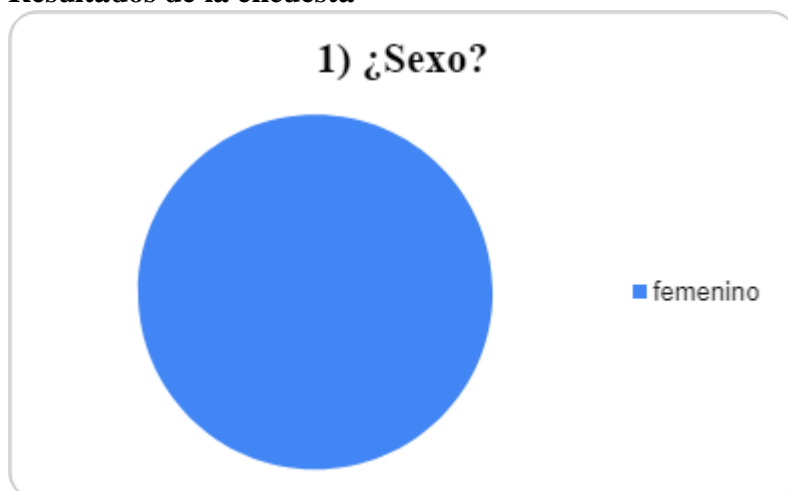
- a. Ciencia ficción y aventuras      b. Romance      c. Comics o novela gráfica      d. Terror y misterio      e. Humor      f. Emociones      g. ¿Otros/Cuales? \_\_\_\_\_

☹ 22. ¿Con qué afirmación se siente identificado?

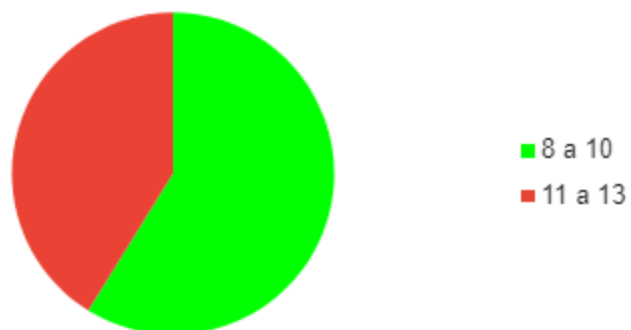
- a. Tengo que leer más de dos veces para entender lo leo      b. Casi siempre entiendo lo que leo      c. Siempre recuerdo lo que leo      d. Pocas veces entiendo lo que leo      e. A veces se me olvida lo que leo      f. Entiendo y recuerdo lo que leo.

## Anexo B

### Resultados de la encuesta



3) ¿Cuántos años tiene?



4) ¿A qué estrato socioeconómico perteneces?

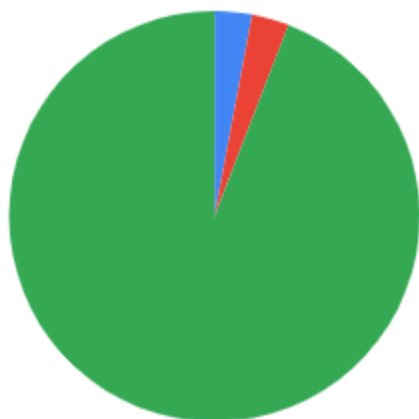


**5) ¿A cual de los siguientes grupos pertenece?**



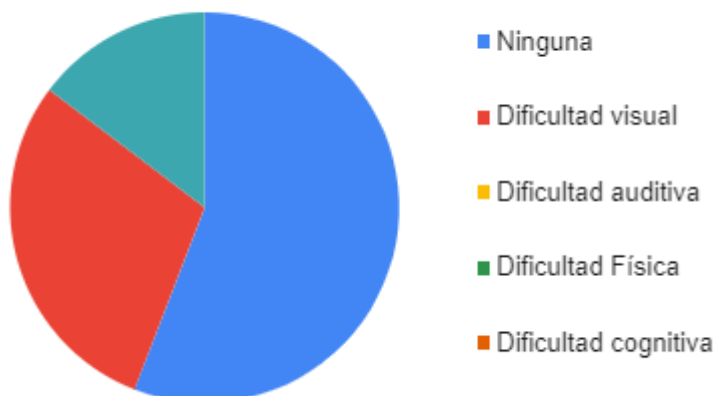
- Asociaciones Sociales
- Asociaciones Culturales
- Asociaciones de voluntariado
- comunidades religiosas
- Ninguna de las anteriores

**8) ¿Pertenece a alguna comunidad étnica?**

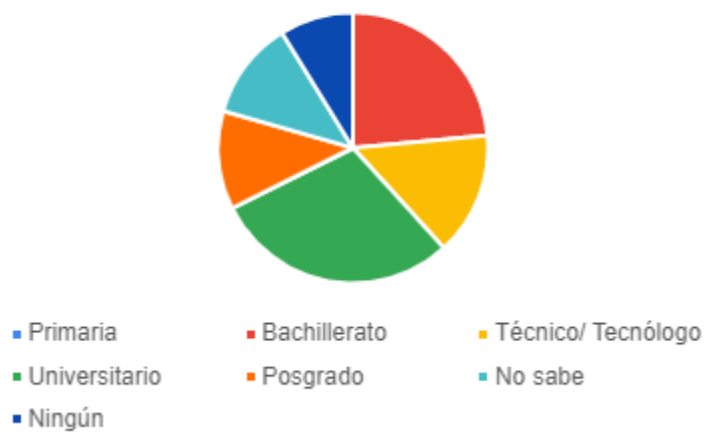


- Afrodescendientes
- Indígenas
- Raizales
- Ninguna
- Otros/ ¿Cuáles?

9) ¿Presenta algún tipo de dificultad?



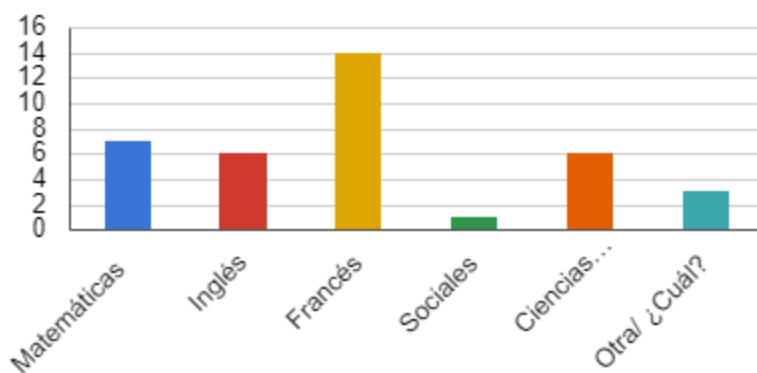
11) ¿Cuál es el nivel más alto de escolaridad en su núcleo familiar?



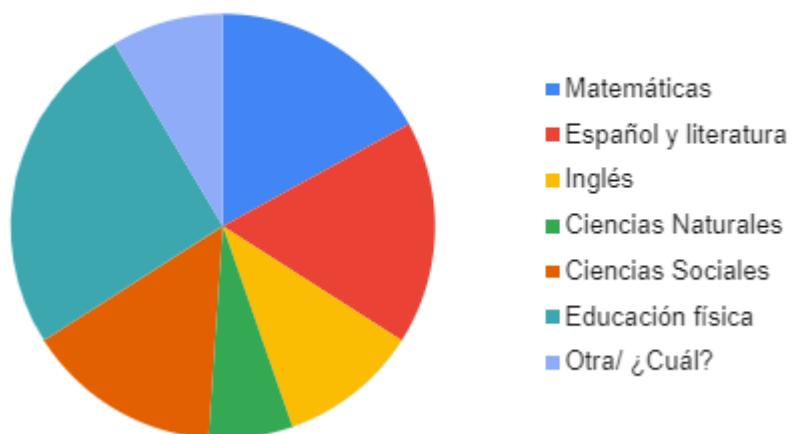
## Anexo C

### Resultados de la encuesta

### 6) ¿Qué materia se le dificulta mucho?



### 12) Escriba x sobre sus asignaturas favoritas. Puede marcar más de una respuesta



14) De las siguientes actividades. ¿Cuál o cuáles realiza con mayor frecuencia? Puede seleccionar más de una opción.



■ Leer ■ Escribir ■ Dibujar ■ Hablar ■ Compartir ■ Escuchar

15) ¿Cómo calificaría su experiencia con la lectura de literatura en el colegio?



■ Mala  
■ Regular  
■ Promedio  
■ Buena  
■ Excelente

16) ¿Qué tipo de textos son los más frecuentes durante las clases de lengua castellana? Puede marcar más de dos opciones



■ Novelas  
■ Biografías  
■ Cuentos  
■ Comics  
■ No se lee  
■ Otro/¿Cuáles?

## Anexo D

### Resultados de la encuesta

17) ¿En qué situaciones o momentos lee? Puede marcar más de una opción.



- Cuando encuentro algo interesante
- Cuando me siento identificado con el texto
- Cuando me obligan
- Cuando tengo que realizar tareas de la escuela
- Otros/ ¿Cuáles?

18) ¿Alguna vez se ha sentido identificado con un libro/novela/pintura/personaje o cualquier otra obra literaria y/o artística?



- Sí
- Algunas veces
- Nunca, ¿Por qué?

## Anexo E

### Resultados de la encuesta

19) ¿Qué actividades realiza en su tiempo libre? Puede marcar más de una opción.



- Ver redes sociales como Facebook, Tik tok, etc
- Ver series o pelis en plataformas digitales
- Leer libros, revistas, cómics, historias desde el celular o el computador.
- Otros/ ¿Cuáles?

20) ¿Qué le gusta leer en la escuela y en su tiempo libre? Puede marcar más de una opción de respuesta.



- Terror
- Fantasía y ciencia ficción
- Romance y drama
- Historia de Colombia
- Otro/ ¿Cuál?

21) ¿Sobre qué temas te gustaría leer?



- Ciencia ficción y aventuras
- Romance
- Comics o novela gráfica
- Terror y misterio
- Humor
- Emociones
- ¿Otros/Cuales?

22) ¿Con qué afirmación se siente identificado?



- Tengo que leer más de dos veces para entender
- Casi siempre entiendo lo que leo
- Siempre recuerdo lo que leo
- Pocas veces entiendo lo que leo
- A veces se me olvida lo que leo
- Entiendo y recuerdo lo que leo.

## Anexo F

### Rúbricas (escritura, oralidad y lectura)

	INDICADORES			
ASPECTOS A EVALUAR	NIVEL EXPERTO (5 PUNTOS)	NIVEL AVANZADO (4 PUNTOS)	NIVEL APRENDIZ (3 PUNTOS)	NIVEL NOVEL (1 PUNTO)
<b>Legibilidad</b>	<p>Separación correcta de palabras en oraciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trazo y tamaño correctos de las letras.</li> <li>- La organización del texto, en la página, corresponde con lo solicitado.</li> </ul>	<p>Separación casi correcta de palabras en oraciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trazo y tamaño correctos de las letras.</li> <li>- La organización del texto, en la página, en su mayoría corresponde con lo solicitado.</li> </ul>	<p>Presenta algunos errores en la separación de palabras (ej. a probar por aprobar; me gusta por me gusta).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El trazo y tamaño de las letras dificulta la lectura.</li> <li>- Solo parte del texto se distribuye en la página de manera adecuada.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tiene un número considerable de errores por la separación incorrecta de palabras.</li> <li>- El trazo y tamaño de las letras impide la lectura.</li> <li>- La organización del texto, en la página, no corresponde con lo solicitado.</li> </ul>

<b>Cumple con el propósito comunicativo</b>	- Corresponde con exponer, describir, narrar, argumentar, según lo solicitado. - Lo escrito corresponde al tipo de texto solicitado: carta, cuento, receta...	- Corresponde mayormente con exponer, describir, narrar, argumentar, según lo solicitado. - Lo escrito en su mayoría corresponde al tipo de texto solicitado: carta, cuento, receta...	- Expone, describe, narra, argumenta, parcialmente según lo solicitado. - Corresponde sólo en parte con el tipo de texto solicitado: carta, cuento, receta..., por ejemplo, no resuelve el conflicto en el cuento.	- No expone, describe, narra o argumenta lo solicitado. - No corresponde al tipo de texto solicitado.
<b>Uso de la lengua</b>	El alumno comete menos de 3 errores de gramática, conjugación, concordancia y ortografía. Tiene menos de 3 faltas de acentuación.	El alumno comete menos de 5 errores de gramática, conjugación, concordancia y ortografía.	El alumno comete más de 5 errores de gramática, conjugación, concordancia y ortografía.	El alumno comete más de diez errores de gramática, conjugación, concordancia y ortografía.
<b>Presentación y organización</b>	La redacción es cuidadosamente presentada sin faltas de puntuación. Las diferentes partes se desarrollan de manera coherente, con un uso rico y pertinente de los conectores.	La redacción es cuidadosamente bien presentada, aunque con algunos fallos en la puntuación. Las diferentes partes se desarrollan de manera coherente, aunque la utilización de conectores es pobre.	La presentación de la redacción es correcta pero el alumno no cuida la puntuación. Falta coherencia en la presentación de los contenidos y el uso de conectores es insuficiente.	La redacción está mal escrita. La caligrafía dificulta la comprensión. Hay muchos errores de puntuación, los contenidos se presentan de forma incoherente y sin conexión entre sí. El alumno no utiliza conectores.
<b>Diversidad y vocabulario</b>	- Usa vocabulario	- Usa vocabulario adecuado	- Usa algunas	- Las palabras que utiliza

	<p>adecuado al texto solicitado. Por ejemplo, uso de tecnicismos, palabras cultas, regionalismos.</p> <p>- Tiene un vocabulario variado.</p> <p>- Tiene presente quién habla; a quién y para qué.</p>	<p>al texto solicitado la mayoría de las veces. Por ejemplo, uso de tecnicismos, palabras cultas, regionalismos.</p> <p>- Tiene un vocabulario variado.</p> <p>- Tiene presente casi siempre quién habla; a quién y para qué.</p>	<p>palabras que no corresponden a la situación comunicativa.</p> <p>- Texto con un vocabulario limitado.</p> <p>- No considera al destinatario y lo pierde de vista.</p>
--	---	---	--

	<b>INDICADORES</b>			
<b>ASPECTOS A EVALUAR</b>	<b>NIVEL EXPERTO (5 PUNTOS)</b>	<b>NIVEL AVANZADO (4 PUNTOS)</b>	<b>NIVEL APRENDIZ (3 PUNTOS)</b>	<b>NIVEL NOVEL (1 PUNTO)</b>
<b>Aspectos formales</b>	Habla despacio, y con volumen adecuado. Observa a sus compañeros con naturalidad.	La mayoría del tiempo habla despacio. Mira a todos los compañeros con naturalidad.	En ocasiones habla despacio, y con volumen adecuado. Observa a sus compañeros con naturalidad.	Habla rápido, sin suficiente volumen. Se detiene demasiado a la hora de hablar.
<b>Vocabulario</b>	Usa vocabulario adecuado para la audiencia y que domina perfectamente.	Usa vocabulario adecuado para la audiencia y que domina en general.	Usa vocabulario demasiado coloquial o que no domina lo suficiente.	Usa un vocabulario muy impreciso o no domina el vocabulario que utiliza.
<b>Contenido</b>	Domina perfectamente el tema y es capaz de resolver las dudas de los compañeros y la profesora.	Domina el tema y es capaz de resolver casi todas las dudas de los compañeros y la profesora.	Domina medianamente el tema y es capaz de resolver algunas dudas de los	No domina el tema suficientemente.

			compañeros y la profesora.	
<b>Presentación</b>	Escucha atentamente otras presentaciones. No hace movimientos o sonidos que interrumpen.	Escucha atentamente, pero se observa al estudiante haciendo movimientos que distraen.	Algunas veces aparenta no estar escuchando, pero no hace ruidos o movimientos distractores.	Algunas veces aparenta no escuchar, se mueve y hace ruidos distractores.

	<b>INDICADORES</b>			
<b>ASPECTOS A EVALUAR</b>	<b>NIVEL EXPERTO (5 PUNTOS)</b>	<b>NIVEL AVANZADO (4 PUNTOS)</b>	<b>NIVEL APRENDIZ (3 PUNTOS)</b>	<b>NIVEL NOVEL (1 PUNTO)</b>
<b>Aplicación de las estrategias según Solé</b>	Aplica excepcionalmente todas las etapas del proceso de lectura según Solé	Aplica casi todas las diversas etapas del proceso de lectura según Solé	Aplica de manera parcial las diversas etapas del proceso de lectura según Solé	No aplica ni conoce todavía las diversas etapas del proceso de lectura según Solé
<b>Identificación de la clase y la finalidad del texto</b>	Siempre identifica los diversos tipos de texto y la finalidad para que se usan	Casi siempre identifica los diversos tipos de texto y la finalidad para que se usan	Identifica de manera parcial los diversos tipos de texto y la finalidad para que se usan	No identifica todavía los diversos tipos de texto y la finalidad para que se usan
<b>Determinación del tema del texto</b>	Sabe reconocer siempre de qué trata el texto y siempre identifica algunas de sus ideas principales	Sabe reconocer casi siempre de qué trata el texto y siempre identifica algunas de sus ideas principales	Identifica de manera parcial de qué trata el texto y siempre identifica algunas de sus ideas principales	No identifica todavía de qué trata el texto y siempre identifica algunas de sus ideas principales

<b>Reflexión sobre contenido y forma del texto</b>	Es capaz de ir más allá de la comprensión literal del texto y percibe características de su forma.	Casi siempre es capaz de ir más allá de la comprensión literal del texto y percibe características de su forma.	Tiene dificultades para ir más allá de la comprensión literal del texto y percibe características de su forma.	Todavía no es capaz de ir más allá de la comprensión literal del texto y percibe características de su forma.
<b>Comprende y responde preguntas de nivel literal</b>	Comprende y responde adecuadamente las preguntas de nivel literal.	Comprende y responde con un mínimo de error las preguntas de nivel literal	Comprende y responde con un desempeño parcial las preguntas de nivel literal	Todavía no es capaz de resolver preguntas de nivel literal. No responde.
<b>Comprende y responde preguntas de nivel inferencial</b>	Comprende y responde adecuadamente las preguntas de nivel inferencial.	Comprende y responde con un mínimo de error las preguntas de nivel inferencial.	Comprende y responde con un desempeño parcial las preguntas de nivel inferencial.	Todavía no es capaz de resolver preguntas de nivel inferencial. No responde.
<b>Comprende y responde preguntas de nivel crítico.</b>	Comprende y responde adecuadamente las preguntas de nivel crítico. Responde más allá de lo esperado.	Comprende y responde con mínimo de error las preguntas de nivel crítico.	Comprende y responde con un desempeño parcial las preguntas de nivel crítico.	Todavía no comprende ni responde adecuadamente las preguntas de nivel crítico.

## Anexo G

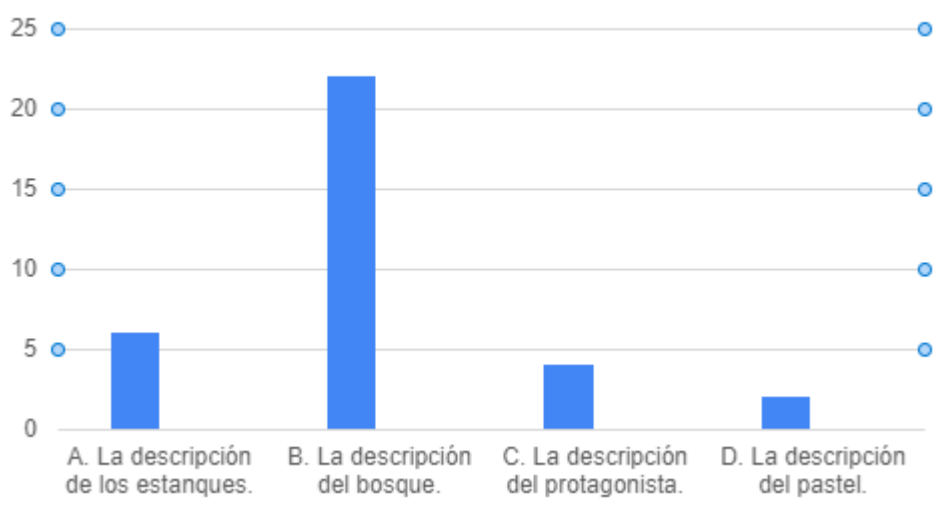
### Resultado Diagnóstico de lectura

1) El narrador afirma que en el bosque “no había pájaros ni insectos, ni animales, y no soplaban viento”. Esto lo hace con el fin de



- A. Resaltar el silencio que reinaba en el bosque.
- B. Precisar la falta de alimento en aquel lugar
- C. Explicar la riqueza de fauna que existía en el bosque.
- D. Destacar la cantidad de seres que había en aquel lugar.

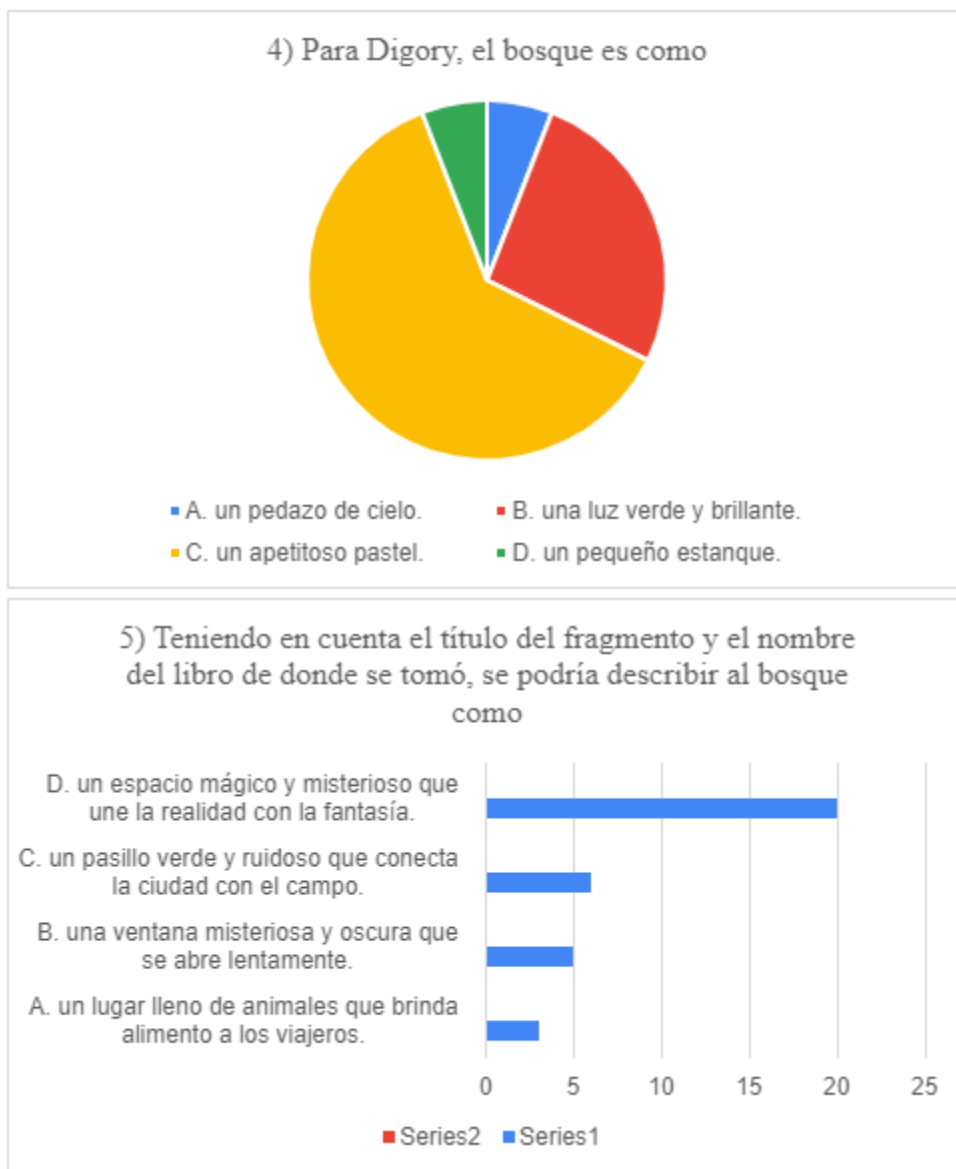
2) En el texto se realiza principalmente:



3) En el texto, la expresión que permite sospechar que todo ocurrió a medio día es:



- A. “Era el bosque más silencioso que se pueda imaginar”.
- B. “Casi se podía sentir cómo crecían los árboles”.
- C. “Los árboles crecían muy juntos y eran tan frondosos...”.
- D. “...pero sin duda existía un sol potente en lo alto...”.



## Anexo H

### Matriz Categorial

<b>Etapas de lectura</b>	<b>Prelectura</b>	Fase de planeación.
	<b>Durante</b>	Supervisar el desarrollo de la tarea.
	<b>Después</b>	Dar cuenta del proceso por medio de diferentes recursos, es decir, la evaluación del proceso.
<b>Estrategias cognitivas</b>	1. Organización	Reordenar la manera como está presentada la información en el texto.

	2. Focalización	Precisar el contenido del texto en determinados pasajes.
	3. Elaboración	Crear nuevos elementos relacionados con el contenido del texto.
	4. Integración	Unir las diferentes partes del texto como un todo coherente.
	5. Verificación	Comprobar si se ha logrado la comprensión.
<b>Estrategias Metacognitivas</b>	1. Planificación de la tarea lectora	Definir el propósito de la tarea y los activar conocimientos que se tienen en relación con el tema para seleccionar estrategias adecuadas.
	2. La ejecución del proceso	Usar las estrategias cognoscitivas que se hayan seleccionado.
	3. La regulación del proceso	Supervisar que las estrategias empleadas sean adecuadas; también estar en la capacidad de detectar problemas del proceso para resolverlos.
	4. Evaluación del proceso	Establecer si ha entendido el texto determinando cuándo y cuánto ha comprendido.
<b>Lectura Metódica o de estudio</b>	1. Prelectura	Leer general y rápidamente para obtener una primera idea del texto.
	2. Integral	Lectura lenta, reflexiva y analítica, busca la comprensión del texto.
	3. Crítica	Contradicción de lo leído con lo sabido, supone la valoración crítica del texto.
<b>Didáctica no parametral</b>	<b>Círculos de reflexión</b>	Construir conocimiento como conciencia, a partir de una pregunta problematizadora.
	<b>Ejercicio de contextualización, problematización y aprehensión.</b>	Comprender y apropiarse del presente en el que se vive en sus diferentes niveles micro y macrosociales mediante una recuperación de la propia experiencia de vida del sujeto.

## Anexo I

### Formato de consentimiento informado

	<b>FORMATO</b>		
	<b>AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES Y DE MENORES DE EDAD</b>		
	Resolución 767 de 18 de junio 2018		
<b>FOR009GSI</b>	<b>Fecha de Aprobación: 18-06-2018</b>	<b>Versión: 01</b>	<b>Página 2 de 2</b>

### AUTORIZACIÓN TRATAMIENTO DE DATOS PERSONALES DE MENORES DE EDAD

Ciudad y fecha: \_\_\_\_\_

Yo, \_\_\_\_\_, identificado con C.C.  C.E.  No. \_\_\_\_\_ expedida en \_\_\_\_\_, representante legal del menor \_\_\_\_\_, identificado con T.I.  NUIP  No. \_\_\_\_\_

declaro que he sido informado por **LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** (en adelante la **UPN**), identificada con NIT. 899.999.124-4, con domicilio en la ciudad de Bogotá y sede principal en la calle 72 No. 11 – 86 de Bogotá, que, de conformidad con los procedimientos establecidos en la Ley 1581 de 2012, Decreto Reglamentario 1377 de 2013 y el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad*, disponible en la página web [www.pedagogica.edu.co](http://www.pedagogica.edu.co), actuará como Responsable del tratamiento de mis datos personales<sup>1</sup>, necesarios para el cumplimiento de la misión de la **UPN**, obtenidos a través de canales y dependencias institucionales y que podrá recolectar, almacenar, usar, actualizar, transmitir, transferir y poner en circulación o suprimirlos, mediante el uso de las medidas necesarias para otorgar seguridad a los registros, evitando su adulteración, pérdida, consulta, uso o acceso no autorizado o fraudulento incluso por terceros.

Que tratándose de datos sensibles<sup>2</sup> y de menores de edad no está obligado a autorizar su tratamiento, salvo las excepciones consagradas en la ley o que medie su consentimiento expreso. Que es de carácter facultativo responder a las preguntas que traten de datos sensibles o menores de edad.

Como representante legal del menor, debo velar por los derechos consagrados en la Constitución y la Ley sobre sus datos, especialmente el derecho a conocer, actualizar, rectificar y suprimir información personal, así como el derecho a revocar el consentimiento otorgado para el tratamiento de datos personales del menor, en los casos en que sea procedente. Las inquietudes o solicitudes relacionadas con el tratamiento dichos datos, pueden ser tramitadas a través del e-mail: [quejasyreclamos@pedagogica.edu.co](mailto:quejasyreclamos@pedagogica.edu.co)

La Universidad garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de los datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

Teniendo en cuenta lo anterior, autorizo de manera voluntaria, previa, explícita, informada e inequívoca a la **UPN** para tratar los datos personales del menor que represento, de acuerdo con el *Manual de política interna y procedimientos para el tratamiento y protección de datos personales de la Universidad* y para los fines relacionados con su Misión.

Leído lo anterior, manifiesto que la información para el Tratamiento de los datos personales del menor de edad que represento, ha sido suministrada de forma voluntaria y es veraz, completa, exacta, actualizada, comprobable y comprensible.

#### FIRMA

**Nombre:** \_\_\_\_\_

**Identificación:** \_\_\_\_\_

<sup>1</sup> La UPN garantiza la confidencialidad, libertad, seguridad, veracidad, transparencia, acceso y circulación restringida de mis datos y se reserva el derecho de modificar su Política de Tratamiento de datos personales en cualquier momento. Cualquier cambio será informado y publicado oportunamente en la página web.

<sup>2</sup> Son **datos sensibles** aquellos que afectan la intimidad del Titular o cuyo uso indebido puede generar su discriminación, tales como aquellos que revelen el origen racial o étnico, la orientación política, las convicciones religiosas o filosóficas, la pertenencia a sindicatos, organizaciones sociales, de derechos humanos o que promueva intereses de cualquier partido político o que garanticen los derechos y garantías de partidos políticos de oposición, así como los datos relativos a la salud, a la vida sexual, y los datos biométricos (Art. 5° Ley 1581 de 2012, art. 3° Decreto 1377 de 2013).

## Anexo J

## Matriz Fases

MATRIZ DE ANÁLISIS			
FASES	CATEGORÍA DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS	INDICADORES DE AVANCE
<b>Estudiante observador y explorador.</b>	Explorar la capacidad predictiva reconociendo que existe una etapa de prelectura, lectura y revisión.	-Prelectura -Lectura de imágenes -Capacidad inferencial -Comprensión -Interpretación -Libro álbum.	Identifica y explica diferentes mensajes a partir de la secuencia presentada en el libro álbum <i>Camino a Casa</i> .
<b>Estudiante constructor de significados.</b>	Reconocer la lectura como un escenario de reflexión multidisciplinar de dialogo conmigo, con los otros y el contexto que nos une.	-Lectura literal -Lectura inferencial -Estrategias cognitivas -Estrategias metacognitivas -Expresión oral.	Realiza inferencias de la obra asociando sus saberes previos con testimonios de la otredad, para finalmente resignificar su contexto desde el presente.
<b>Estudiante propositivo y crítico.</b>	Propiciar un escenario de reflexión, planeación y participación de las estudiantes mediante el proceso de elaboración de una reseña crítica del libro álbum <i>Camino a Casa</i> .	- Lectura lenta, reflexiva y analítica -Construcción de argumentos -Expresión escrita.	Ejecuta y regula su proceso de lectura mediante la elaboración de una ficha de lectura y una reseña crítica con el fin de fortalecer estrategias metacognitivas.

## Anexo K

### Diarios de Campo

DIARIO DE CAMPO N°1

Fecha: 24 de octubre de 2022

Propósito de la sesión: Evaluación de proceso formativo en la asignatura de español

Estudiante Practicante: LAURA ALEXANDRA LINARES BORDA

<b>OBSERVACIÓN</b> <b>Descripción/narración</b>	<b>Tema,</b> <b>Concepto,</b> <b>Categoría</b>	<b>Análisis</b> <b>Causas /</b> <b>Consecuencias</b>	<b>Contribución</b> <b>al Proyecto</b> <b>Preguntas /</b> <b>Decisiones</b>
<p>La sesión inicia a las 7:05. La profesora Ana Betancourt hace hincapié en que se aplicará una prueba para evaluar procesos formativos ya que solo quedan 3 semanas de clase para finalizar el ciclo escolar. En la evaluación las estudiantes tendrán la oportunidad de recuperar puntos perdidos para la calificación final. La profesora recalca la importancia de estar tranquilas mientras desarrollan el examen, las niñas que han mejorado tienen la oportunidad de demostrarlo, entonces, no tienen por qué tener miedo. La prueba se compone de 21 puntos, ellas deben estar en silencio. El refrigerio se entrega antes de dar inicio al examen, por lo que se da espera para que finalicen de comer y se dispongan a leer y responder sus respectivos exámenes. Algunas sacan su cartuchera y empiezan a leer, al tiempo resaltan las ideas principales. El examen será recogido cuando la mayoría haya finalizado. La profesora recalca estar tranquilas, ya que ellas han aprendido mucho durante el año en curso. Mientras presentan el examen algunas comen, otras se distraen reiteradamente observando a sus compañeras, de igual modo se intercambian útiles escolares, no obstante, las niñas hacen silencio. Algunas llaman a la profesora un par de veces para resolver dudas acerca del examen. Se evidencia que hay estudiantes concentradas se limitan únicamente a completar los ejercicios de la prueba sin intentar buscar la respuesta en el examen de la compañera de al lado, ellas son las que primero hacen entrega del examen.</p>	<p>Lectura y asimilación de pruebas.</p> <p>Dificultad para concentrarse solo en la lectura, esto se da en algunos casos únicamente.</p> <p>Importancia por la calificación condiciona el proceso de aprendizaje.</p>	<p>Se entiende que las estudiantes sientan preocupación por pasar y las notas ya que en el Colegio Liceo Femenino Mercedes Nariño no hay estudiantes repitentes, si no pasan el año, pierden su cupo en la institución. Este hecho condiciona de una otra forma el hecho de que pese más la presión por la calificación y “pasar” antes que la experiencia misma de aprender, esto a su vez repercute en que concentrarse sea difícil para las estudiantes que han tenido dificultades en su desempeño a lo largo del año escolar. Esta dinámica va en contravía de lo que la lectura debería ser, un encuentro entre el texto como signo, y un lector que dota ese signo de significado a través de la decodificación y el análisis de lo que allí se consigna. La preocupación por pasar el año para las estudiantes genera inseguridad en ellas haciendo que constantemente busquen aprobación de</p>	<p>¿Qué recursos pueden ser utilizados para vehicular un proceso formativo sin que las estudiantes sientan presión por pasar un examen?</p> <p>¿Cómo vehicular un discurso en pro de aprender por aprender y gozar la lectura dejando de lado el tema de la calificación?</p> <p>¿Qué herramientas pueden ser socializadas para ayudar a una mayor concentración al momento del desarrollo de cualquier actividad académica?</p> <p>¿Se puede mejorar el nivel de concentración de las estudiantes a través del uso de estrategias de lectura?</p>

		sus respuestas en la opinión de sus compañeras en lugar de la propia.	
--	--	---	--

DIARIO DE CAMPO N°2

Fecha: 24 de octubre de 2022

Propósito de la sesión: Los textos líricos. Clase de español

Estudiante Practicante: LAURA ALEXANDRA LINARES BORDA

<b>OBSERVACIÓN</b> <b>Descripción/narración</b>	<b>Tema</b> <b>, Concepto,</b> <b>Categoría</b>	<b>Análisis</b> <b>Causas /</b> <b>Consecuencias</b>	<b>Contribución</b> <b>al Proyecto</b> <b>Preguntas /</b> <b>Decisiones</b>
<p>Durante el desarrollo de esta sesión se hizo una explicación sobre lo que son los textos líricos. La profesora resalta la importancia de emplear bien el corrector. Se observa que las estudiantes están muy tranquilas después de finalizada la evaluación de español. Algunas se distraen, pero en su mayoría prestan atención a la docente. La sesión inicia recordando lo dialogado sobre el género lírico la semana pasada. Varias niñas participan expresando lo que recuerdan sobre las características de este género literario. Se prosigue con la explicación respondiendo a las preguntas ¿Qué es el texto lírico? Y ¿Cuáles son sus características? Para ejemplificar se hace la lectura de un poema de Rafael Alberti <i>La niña que se va al mar</i>. La profesora pregunta sobre la intención del poema, las niñas muy participativas responden que el calamar intenta advertir a la niña que no se ensucie porque le tiene cariño. Así mismo la profesora pregunta si alguna vez ellas han analizado alguna canción y pregunta sobre los temas que en dichas canciones se habla, algunas chicas expresan que han escuchado ciertas canciones que para ellas expresan amor, arrepentimiento, dolor, etc. Posterior a ello, las estudiantes copiaron un mapa conceptual que resumía y ordenaba la información sobre las características del texto lírico y ejemplos del mismo.</p>	<p>Los textos líricos</p> <p>La lectura crítica</p> <p>Lectura literal</p> <p>Lectura inferencial</p>	<p>Tipo de lectura vehiculizada únicamente a extraer elementos literales del texto, se hace un intento por hacer una inferencia, pero no se genera un espacio para ahondar en lo crítico. A través del poema de Rafael Alberti es posible ahondar en lo crítico, no basta solo con exponer el texto, se deben articular más elementos que permitan a las estudiantes ofrecer interpretaciones más allá de lo literal y de inferencias que parten desde lugares comunes. Entiendo que las dinámicas anteriores parten de una premisa que la profesora manifestó posterior a la sesión y es que llegada la pandemia y la educación virtual muchos procesos quedaron congelados, las niñas aún estaban en un nivel de lectura silábica, es decir, solo decodificaban el texto, no dialogaban con él, no había comprensión, no</p>	<p>¿Cuáles estrategias pueden emplearse para fomentar la lectura crítica de los textos en este curso?</p> <p>¿Cómo funciona el mapa conceptual como recurso para estructurar las ideas?</p> <p>¿Tienen conocimiento las estudiantes de grado quinto que les permita construir esquemas que den cuenta de que han relacionado la información leída?</p>

		obstante, el año presencial permitió mejorar el proceso de lectura, por lo menos a un nivel inferencial.	
--	--	--	--

## DIARIO DE CAMPO N°3

Fecha: 24 de octubre de 2022

Propósito de la sesión: Aprender vocabulario y verbos de la cocina. Clase de francés.

Estudiante Practicante: LAURA ALEXANDRA LINARES BORDA

<b>OBSERVACIÓN</b> <b>Descripción/narración</b>	<b>Tema,</b> <b>Concepto,</b> <b>Categoría</b>	<b>Análisis</b> <b>Causas /</b> <b>Consecuencias</b>	<b>Contribución</b> <b>al Proyecto</b> <b>Preguntas /</b> <b>Decisiones</b>
Las estudiantes se tuvieron que trasladar a otro salón, allí las estaba esperando el profesor de francés para dar inicio a la clase. En el salón había un TV enorme disponible como recurso para la sesión de clase. Se hizo la distribución de unos papelitos, esta fue una actividad de la clase pasada que algunas estudiantes no completaron, el profesor solicita que por favor la culminen para asignar los puntos respectivos. La clase se centró en el aprendizaje de los verbos de la cocina y el vocabulario de la cocina. El objetivo de la clase fue poder leer y entender una receta en francés. Se evidencia el uso de TPR (Total physical response) para aprender los utensilios de la cocina mediante el uso del cuerpo y la repetición del vocabulario. Se hace llamado de atención a dos estudiantes que no prestan atención. El profesor cambia a las estudiantes de puesto, tanto en clase de español con la profesora Ana como en la de francés, las estudiantes que se distraen fácilmente son ubicadas en los asientos de adelante. Después de esto, las estudiantes leen una receta para hacer crepes, se hace hincapié nuevamente en el vocabulario relacionado con la cocina. Una vez finalizada esta actividad se aplica un quiz en donde las estudiantes deben ordenar de 1 a 5 los pasos para hacer una receta. Algunas entregan esta actividad muy rápido, no leen bien, ni se toman el tiempo para meditar mejor sus respuestas, efectivamente obtienen una calificación desfavorable.	Oralidad  Lectura literal  Estrategias didácticas	Aunque se haya analizado una clase de francés y no de español, se evidencia una problemática que está relacionada tanto en el aprendizaje de lenguas extranjeras como en la de lengua materna, la falta de interés por leer. Desafortunadamente las estudiantes no conocen estrategias para ayudar a organizar la información de manera óptima y hacer que para su cerebro sea más fácil memorizar y relacionar información en lengua extranjera. Aunque se haya pronunciado y repetido el vocabulario de la cocina en clase, se requiere de mucho más input (entrada) para hacer output (salida) Si las estudiantes no han consumido previamente variada información que mejore su comprensión, difícilmente podrán llevar a cabo	Es sumamente importante fomentar estrategias que potencien las habilidades de comprensión (lectura y escucha) para mejorar las de producción (habla y escritura). Aprender estrategias de lectura ayudará a las estudiantes a estructurar mejor la información en función de fortalecer las habilidades de comprensión. Esto no solo ayudará a mejorar procesos de lectura en lengua materna, sino también en lengua extranjera.

		<p>actividades que requieran el uso de habilidades de producción.</p> <p>Oralmente responden a lo solicitado por el profesor, responden a sus preguntas grupalmente e intentan repetir el vocabulario enseñado, no obstante, no pasan de la repetición, es decir, no logran integrar ese vocabulario en un contexto escrito.</p>	
--	--	--	--

## DIARIO DE CAMPO N°4

Fecha: 24 de octubre de 2022

Propósito de la sesión: Empatía y resolución de conflictos. Clase de ética y valores.

Estudiante Practicante: LAURA ALEXANDRA LINARES BORDA

<b>OBSERVACIÓN</b> <b>Descripción/narración</b>	<b>Tema,</b> <b>Concepto,</b> <b>Categoría</b>	<b>Análisis</b> <b>Causas /</b> <b>Consecuencias</b>	<b>Contribución al Proyecto</b> <b>Preguntas /</b> <b>Decisiones</b>
<p>A partir de la ayuda de la visualización y lectura de un mapa conceptual se introdujeron brevemente los conceptos de empatía y resolución de conflictos, haciendo hincapié en que la empatía es una habilidad que permite entender y compartir sentimientos que ayuden a generar una forma de pensar desde la atención a las necesidades de la otredad. Esto constituye habilidades sociales que aportarán al individuo significativamente para resolver cualquier tipo de conflicto que se pueda generar. Se recalcó en la importancia de tener buena relación con los otros siendo respetuosos. Todo conflicto debe ser dialogado para llegar a una resolución sin involucrar faltas de respeto para con la otra. Por ende, se formuló una actividad en la que las estudiantes debían describir a su compañera narrando lo positivo que ven en ella.</p> <p>Durante esta actividad las estudiantes estuvieron activamente hablando, por lo general se organizan en</p>	<p>Enseñanza desde la otredad respetando las diferencias, experiencias personales de las estudiantes</p>	<p>Es muy importante educar desde la otredad, esto permitirá riqueza de dialogo en clase ya que se incluyen las experiencias personales de los estudiantes, con el objetivo de fortalecer vínculos a partir del conocimiento de los otros, esto permitirá fomentar apertura de ideas y conocimiento sobre mi contexto a partir de las experiencias de otros.</p>	<p>La didáctica no parametral puede ser sustancial para llegar a activar procesos de metacognición de la lectura.</p> <p>¿Pueden los cuentos ser un recurso mediante el cual se puedan fortalecer las habilidades de lectura crítica involucrando las experiencias de los otros?</p>

grupos de 3 o 4 al momento de socializar entre ellas. Adicional, se pudo constatar que, a partir de las experiencias personales, las estudiantes inician su práctica de socialización.			
--	--	--	--

## DIARIO DE CAMPO N°5

Fecha: 25 de octubre de 2022

Propósito de la sesión: Aplicación de Encuesta y diagnóstico de Oralidad

Estudiante Practicante: LAURA ALEXANDRA LINARES BORDA

<b>OBSERVACIÓN</b> <b>Descripción/narración</b>	<b>Tema,</b> <b>Concepto,</b> <b>Categoría</b>	<b>Análisis</b> <b>Causas /</b> <b>Consecuencias</b>	<b>Contribución</b> <b>al Proyecto</b> <b>Preguntas /</b> <b>Decisiones</b>
<p>Aprovechando que las profesoras estaban en reunión, me cedieron el espacio para aplicar la encuesta de caracterización al grupo 5A. Inicé explicando las indicaciones para resolver el cuestionario. Hubo un par de preguntas por parte de las estudiantes respecto al significado de ciertas palabras. Se constató buena disposición por parte de las estudiantes ante la petición de responder el cuestionario. Una a una hizo entrega de su cuestionario. Una vez recolectadas las encuestas se dio inicio al diagnóstico de oralidad.</p> <p>Se formularon las preguntas y la mitad del curso respondió a los interrogantes de forma activa, la otra mitad lo hizo después de insistir un poco en que era importante contar con su participación. La fluidez está bien, sin embargo, algunas respuestas pueden expresarse claramente sin emplear redundancias al repetir datos que pueden resumirse para dar respuesta a los interrogantes planteados.</p> <p>Se cumplió con el propósito comunicativo, el cual consistía en dialogar sobre las emociones haciendo uso de sus expresiones orales. Así mismo, casi todo el tiempo se respetó el turno por la palabra, a excepción de dos momentos donde se interrumpió de manera grosera la palabra. También hubo niñas que hacía aportes y comentarios para complementar desde el respeto las intervenciones de algunas compañeras.</p>	<p>Estructura de ideas.</p> <p>Timidez</p> <p>Apertura del mundo emocional</p> <p>Escucha</p> <p>Respeto por la otredad</p>	<p>El hecho de no responder no solo se debe a la timidez, quizás para algunos estudiantes abrirse emocionalmente sea un asunto privado que no deseen hacer público. Lo anterior me lleva a pensar si es correcto indagar sobre el mundo emocional aun cuando hay manifestaciones de incomodidad frente a este tipo de ejercicios. Si se escucha al otro desde la curiosidad y el asombro de entenderlo al sentirlo cercano, es posible activar un puente que nos permita a maravillarnos de todo lo que los otros pueden aportar a mi construcción de la realidad. Para llevar a cabo este ejercicio es fundamental un profundo respeto mutuo.</p>	<p>¿Qué estrategias posibilitan estructuras mejor las ideas que tenemos en mente?</p> <p>¿Se debería ahondar en la apertura del universo emocional de las estudiantes?</p> <p>¿A partir de la lectura se puede mejorar la escucha?</p> <p>¿De qué manera se ve reflejado el concepto del respeto por la otredad?</p>

## Anexo L

### Planeaciones

#### Sesión 1: Transitando por la prelectura de textos y las inferencias

**Objetivo:** Propiciar escenarios de lectura compartida explorando la capacidad literal, inferencial y predictiva de las estudiantes a partir de la lectura de imágenes sin texto del libro álbum *Camino a Casa*.

**¿Por qué?** Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. Enseñar este proceso es complejo y requiere una intervención antes durante y después, al igual que plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender (Solé).

- Aumenta la comprensión lectora.
- Ayuda a mejorar la motivación.
- Ayuda a asentar mejor la información.

**¿Qué?** Un buen lector, antes de que empiece propiamente la actividad de leer deberá realizar en la etapa de prelectura:

1. Tener claro para qué va a leer (objetivo)
2. Preguntarse ¿qué se yo a cerca de ese texto?
3. Formularse predicciones sobre el texto.

**Ética** Las estudiantes comprenden la importancia de escuchar a sus compañeras, mientras trabajan en equipo, comparten sus apreciaciones para construir inferencias sobre lo que puede tratar la historia a partir de las imágenes del libro álbum *camino a casa*.

**Cognitiva** Los estudiantes conocen y recuerdan los hechos tal y como aparecen expresados en las imágenes del libro-álbum empleando estrategias cognitivas como la organización, y la focalización.

**Comunicativa** Las estudiantes comparten su conocimiento y experiencia personal a cerca de lo que realizan antes de leer un texto y durante la lectura de textos.

**Subcategorías a fortalecer:** Prelectura, lectura de imágenes y capacidad inferencial.

Desarrollo de la sesión	Indicadores de avance	Evaluación	Recursos
<p>1. Actividad de sensibilización</p> <p>Explicar la necesidad del hombre de conservar la cultura mediante la lectura y la escritura. Indagar mediante una socialización con las estudiantes cómo aprendieron a</p>	<p>1. Interpreta mensajes directos e indirectos en las imágenes del libro álbum <i>Camino a Casa</i>.</p> <p>2. Infiere el significado del lenguaje gestual</p>	<p>- Círculo de la palabra o de reflexión, potenciados con la mediación de lo grupal.</p>	<p>Video-beam proyección de las imágenes del libro álbum sin texto.</p>

<p>leer. Exponer las acciones que cada una desarrolla antes de empezar a leer un texto. Todo lo anterior a partir de los siguientes interrogantes: ¿Qué les gusta más hacer, leer o escribir y por qué? ¿Consideran que la lectura y la escritura son acciones que el ser humano aprendió naturalmente? ¿Qué hacen antes de empezar a leer un texto?</p>	<p>presentes en las imágenes del libro álbum <i>Camino a Casa</i>. 3. Identifica la secuencia y la coherencia de las imágenes del libro álbum <i>Camino a Casa</i>.</p>	<p>Diario de Campo.</p>	
<p>2. Actividad de desarrollo</p> <p>Proyección de las imágenes del libro álbum <i>Camino a casa</i>. Detenerse en cada una de las imágenes mientras las estudiantes resaltan las figuras preponderantes en cada una de ellas.</p>			
<p>3. Actividad de cierre y elaboración</p> <p>A partir de las imágenes del libro álbum las estudiantes socializaron sus narraciones de los hechos allí presentados solo con la lectura de imágenes.</p>			

## Sesión 2: Transitando por la lectura de textos y las inferencias.

**Objetivo:** Propiciar escenarios de lectura compartida explorando la capacidad literal, inferencial y predictiva de las estudiantes a partir de la lectura del libro álbum *Camino a Casa*.

**¿Por qué?** Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. Enseñar este proceso es complejo y requiere una intervención antes durante y después, al igual que plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender (Solé).

**¿Qué?** Un buen lector, antes de que empiece propiamente la actividad de leer deberá realizar en la etapa de prelectura:

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumenta la comprensión lectora.</li> <li>• Ayuda a mejorar la motivación.</li> <li>• Ayuda a asentar mejor la información.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tener claro para qué va a leer (objetivo)</li> <li>2. Preguntarse ¿qué se yo a cerca de ese texto?</li> <li>3. Formularse predicciones sobre el texto.</li> </ol>
--	---

<p><b>Ética</b> Las estudiantes comprenden la importancia de escuchar a sus compañeras, mientras trabajan en equipo, comparten sus apreciaciones para construir inferencias sobre lo que puede tratar la historia a partir de la lectura del libro álbum <i>camino a casa</i>.</p> <p><b>Cognitiva</b> Los estudiantes conocen y recuerdan los hechos tal y como aparecen expresados en el libro-álbum empleando estrategias cognitivas como la organización, la focalización y la integración.</p> <p><b>Comunicativa</b> Las estudiantes comparten su conocimiento y experiencia personal a cerca de lo que reflexionan durante la lectura del libro álbum <i>Camino a Casa</i>.</p>	<p><b>Subcategorías a fortalecer:</b> Lectura tanto de imágenes como de texto, y capacidad inferencial.</p>
--	---

Desarrollo de la sesión	Indicadores de avance	Evaluación	Recursos
<p>1. Actividad de sensibilización</p> <p>Volver a hacer hincapié en que el proceso de lectura tiene unas fases, que antes de leer un texto es importante reflexionar sobre el título, observar el índice, el número de páginas, información referente al autor(es). Así mismo, se dio a conocer información referente a los autores de <i>Camino a Casa</i>.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifica la coherencia del texto y las imágenes presentadas en el libro álbum <i>Camino a Casa</i>.</li> <li>2. Dialoga con sus compañeros sobre el sentido del mensaje emitido a partir de la lectura del libro</li> </ol>	<p>Circulo de la palabra o de reflexión, potenciados con la mediación de lo grupal.</p> <p>Diario de Campo.</p>	<p>Video-beam proyección de las imágenes del libro álbum sin texto.</p>

<p>2. Actividad de desarrollo</p> <p>Proyección de las imágenes del libro álbum <i>Camino a casa</i>. En esta ocasión proyecta la historia mientras se realiza un ejercicio de lectura compartida.</p>	<p>álbum <i>Camino a Casa</i>.</p> <p>3. Reconoce las temáticas de los textos literarios que lee para relacionarlos con su contexto cotidiano.</p> <p>4. Reconoce el libro álbum como un formato en el que convergen el código escrito y visual.</p>		
<p>3. Actividad de cierre y elaboración</p> <p>A partir de las imágenes del libro álbum las estudiantes socializan sus narraciones de los hechos allí presentados, a partir de la totalidad del libro, tanto del texto como las imágenes.</p>			

### Sesión 3: Transitando por la lectura de textos y las inferencias.

**Objetivo:** Propiciar escenarios de lectura compartida explorando la capacidad literal, inferencial y predictiva de las estudiantes a partir de la lectura del libro álbum *Camino a Casa*.

**¿Por qué?** Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. Enseñar este proceso es complejo y requiere una intervención antes durante y después, al igual que plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender (Solé).

- Aumenta la comprensión lectora.
- Ayuda a mejorar la motivación.
- Ayuda a asentar mejor la información.

**¿Qué?** Un buen lector debe realizar una lectura lenta, reflexiva y analítica en busca de la comprensión del texto al llevar a cabo lo siguiente:

1. Deduce la información que se traslapa en el texto a partir de sus conocimientos previos.

**Ética** Las estudiantes comprenden la importancia de escuchar a sus compañeras, mientras trabajan en equipo, comparten sus apreciaciones para dar respuesta a las preguntas del cuestionario del libro álbum *camino a casa*.

**Subcategorías a fortalecer:**  
Lectura literal e inferencial.

**Cognitiva** Los estudiantes conocen y recuerdan los hechos tal y como aparecen expresados en el libro-álbum empleando estrategias cognitivas como la organización, la focalización y la integración.

**Comunicativa** Las estudiantes comparten su conocimiento para dar respuesta a cada uno de los interrogantes del cuestionario trabajado en clase.

Desarrollo de la sesión	Indicadores de avance	Evaluación	Recursos
<p>1. Actividad de sensibilización</p> <p>Se vuelve a mencionar el libro álbum <i>Camino a Casa</i>, y su característica principal al ser un formato que presenta imagen y texto para la construcción de mensajes. Posterior a ello, se vuelve a hacer hincapié en la importancia de leer reflexivamente y no solamente pasar por cada palabra sin que nada resuene en nuestra mente.</p>	<p>1. Dialoga con sus compañeros sobre el sentido del mensaje emitido a partir de la lectura del libro álbum <i>Camino a Casa</i>.</p> <p>2. Reconoce las temáticas de los textos literarios que lee para relacionarlos con su contexto cotidiano.</p>	<p>Circulo de la palabra o de reflexión, potenciados con la mediación de lo grupal.</p> <p>Cuestionario de preguntas.</p>	<p>Fotocopias del libro álbum <i>Camino a Casa</i>.</p>
<p>2. Actividad de desarrollo</p> <p>Se distribuyen los paquetes de las fotocopias del libro álbum en 7 grupos de 4 integrantes y 2 grupos de 3 integrantes. Se vuelve a insistir en una nueva lectura autónoma por parte de cada una. Se resuelven preguntas y se propone una serie de preguntas para establecer la comprensión de las estudiantes.</p>	<p>3. Reconoce el libro álbum como un formato en el que convergen el código escrito y visual.</p>		
<p>3. Actividad de cierre y elaboración</p> <p>Socializar las respuestas de cada grupo frente a los siguientes interrogantes:</p> <p>1. Escriba la afirmación dentro del texto que expresa</p>			

<p>que el camino a casa es largo.</p> <p>2. Escriba la afirmación dentro del texto que nos indica que la niña se siente cansada.</p> <p>3. ¿Qué representa el león para la niña?</p> <p>4. ¿Por qué la niña le pide al león que la acompañe a casa?</p> <p>5. ¿Cuántos años cree que tiene la niña?</p> <p>6. ¿Cómo se siente la niña respecto a la ausencia de su padre?</p> <p>7. ¿El camino que recorre la niña es aburrido o hostil? ¿Por qué?</p>		
--	--	--

#### Sesión 4: Reconstruyendo la lectura.

**Objetivo:** Propiciar escenarios de lectura explorando la capacidad literal, inferencial y predictiva de las estudiantes a partir de la elaboración de una ficha de lectura del libro álbum *Camino a Casa*.

**¿Por qué?** Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. Enseñar este proceso es complejo y requiere una intervención antes durante y después, al igual que plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender (Solé).

- Aumenta la comprensión lectora.
- Ayuda a mejorar la motivación.
- Ayuda a asentar mejor la información.

**¿Qué?** Un buen lector no solo se limita a leer reflexivamente, en busca de la comprensión, el lector puede poner en práctica una serie de estrategias metacognitivas planificando la elaboración de una ficha de lectura.

1. Planificación de la tarea
2. Ejecución del proceso
3. Regulación del mismo

**Ética** Las estudiantes comprenden el valor de la escucha activa, la importancia de escuchar a sus compañeras, mientras se completa la ficha de lectura sobre el libro álbum *camino a casa*.

**Subcategorías a fortalecer:** Lectura literal e inferencial,

<p><b>Cognitiva</b> Los estudiantes conocen y recuerdan los hechos tal y como aparecen expresados en el libro-álbum empleando estrategias cognitivas como la organización, la focalización y la integración. Así mismo, se hace hincapié en la elaboración, esta estrategia cognitiva permite mediante la ficha crear nuevos elementos relacionados con el texto.</p> <p><b>Comunicativa</b> Las estudiantes comparten su conocimiento para entre todas poder completar cada uno de los ítems de la ficha de lectura.</p>		estrategias cognitivas y metacognitivas.	
Desarrollo de la sesión	Indicadores de avance	Evaluación	Recursos
<p>1. Actividad de sensibilización</p> <p>Se vuelve a mencionar el libro álbum <i>Camino a Casa</i>. Se pregunta a las estudiantes si saben que es una ficha de lectura, o qué se imaginan que pueda ser. A partir de las respuestas, se introduce el formato de ficha de lectura para posteriormente empezar a completar cada uno de los ítems planteados.</p>	<p>1. Reconoce las temáticas de los textos literarios que lee para relacionarlos con su contexto cotidiano.</p> <p>2. Determina aspectos del texto literario como: 1. Temática, 2. Espacio en el que se desarrolla. 3. Posibles enseñanzas. 4. Actitudes de los personajes.</p> <p>3. Organiza de forma jerárquica los contenidos de un texto, en relación con la forma en que son presentados.</p> <p>4. Análisis los aspectos textuales, conceptuales y formales del libro álbum.</p> <p>5. Diseña una ficha dando cuenta del orden de la lectura, así como de las reflexiones en torno al texto.</p>	La ficha será evaluada de manera individual teniendo en cuenta la rúbrica de diagnóstico de lectura.	Fotocopias del libro álbum <i>Camino a Casa</i> . Guía ficha de lectura.
<p>2. Actividad de desarrollo</p> <p>La ficha debe ser completada individualmente, no obstante, se socializa cada uno de los ítems para compartir cada una de las percepciones por parte de las estudiantes.</p>			
<p>3. Actividad de cierre y elaboración</p> <p>Se socializa la ficha de lectura, cada estudiante da cuenta de diferentes aspectos que pudieron ser de su interés a partir del libro álbum.</p>			

--	--	--	--

### Sesión 5: Para leer mejor el texto hay que leer el contexto.

**Objetivo:** Establecer un escenario de dialogo en torno al tema del conflicto armado, haciendo hincapié en la historia de Colombia y las consecuencias del conflicto, así como de algunos testimonios de las víctimas.

**¿Por qué?** Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. Enseñar este proceso es complejo y requiere una intervención antes durante y después, al igual que plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender (Solé).

- Aumenta la comprensión lectora.
- Ayuda a mejorar la motivación.
- Ayuda a asentar mejor la información.

**¿Qué?** Un buen lector debe realizar una lectura lenta, reflexiva y analítica en busca de la comprensión del texto. No obstante, es importante que el lector no solo se quede con la información explícita del texto. Para lograrlo, es crucial entender la manera como *Camino a Casa* está insertado en nuestro contexto.

**Ética** Las estudiantes comprenden la importancia de escuchar, no solo a sus compañeras, también los testimonios de una otredad que para algunas estudiantes puede ser lejana o muy estrecha. Así mismo, llegar a identificar las diferentes formas que adopta el conflicto, resaltando la importancia del diálogo para cambiar la historia desde nuestros presentes potenciales.

**Cognitiva** Los estudiantes integran los diferentes testimonios de las víctimas del conflicto relacionando la información nueva con lo leído en el libro álbum *Camino a Casa*.

**Comunicativa** Las estudiantes comparten sus conocimientos entorno a la historia de Colombia y algunas nociones sobre el tema del conflicto armado.

**Subcategorías a fortalecer:** Lectura literal, inferencial y crítica. Estrategias cognitivas y metacognitivas.

Desarrollo de la sesión	Indicadores de avance	Evaluación	Recursos
-------------------------	-----------------------	------------	----------

<p>1. Actividad de sensibilización</p> <p>Se inicia la sesión con un ejercicio de memoria recapitulando información relacionada a la historia de Colombia, más específicamente con lo acaecido en el año 1948 con el bogotazo. Así mismo, en conjunto se define la palabra conflicto.</p>	<p>1. Reconoce las temáticas de los textos literarios que lee para relacionarlos con su contexto cotidiano.</p> <p>2. Reconoce las obras literarias como una posibilidad de circulación del conocimiento y de desarrollo de su imaginación.</p> <p>3. Comprende el sentido global de los mensajes a partir de la relación entre la información explícita e implícita.</p> <p>4. Construye saberes con otros a través de espacios de intercambio oral en los que comparte sus ideas y sus expresiones de formación.</p>	Círculo de la palabra o de reflexión, potenciados con la mediación de lo grupal.	Podcast y parlantes
<p>2. Actividad de desarrollo</p> <p>Reproducción de un podcast sobre historia de Colombia, al tiempo, las estudiantes deben llevar a cabo un ejercicio de toma de notas sobre lo que a ellas les parece más relevante del podcast. Posterior a ello, se comparten 3 testimonios de mujeres sobre sus experiencias viviendo el conflicto en Colombia.</p>			
<p>3. Actividad de cierre y elaboración</p> <p>Finalmente, se construye un árbol de la verdad, en cada una de las hojas del árbol, las estudiantes deben escribir para ellas que es el conflicto y como han vivido este en sus vidas, si consideran que nunca han transitado por conflictos entonces describir cómo ve el conflicto en el mundo.</p>			

### **Sesión 6: De la lectura reflexiva de textos a la construcción de una reseña crítica.**

**Objetivo:** Establecer una ruta metodológica para elaborar una reseña crítica a partir de la lectura del libro álbum *Camino a Casa*.

<p><b>¿Por qué?</b> Leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector. Enseñar este proceso es complejo y requiere una intervención antes durante y después, al igual que plantearse la relación existente entre leer, comprender y aprender (Solé).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aumenta la comprensión lectora.</li> <li>• Ayuda a mejorar la motivación.</li> <li>• Ayuda a asentar mejor la información.</li> </ul>		<p><b>¿Qué?</b> el lector puede poner en práctica una serie de estrategias metacognitivas planificando la elaboración de una reseña crítica.</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Planificación de la tarea</li> <li>2. Ejecución del proceso</li> <li>3. Regulación del mismo</li> </ol>	
<p><b>Ética</b> Las estudiantes comprenden la importancia de escuchar a sus compañeras, mientras trabajan en equipo.</p> <p><b>Cognitiva</b> Los estudiantes conocen y recuerdan los hechos tal y como aparecen expresados en el libro-álbum empleando estrategias cognitivas como la organización, la focalización y la integración.</p> <p><b>Comunicativa</b> Las estudiantes socializan su conocimiento para llevar a cabo la elaboración de una reseña crítica.</p>		<p><b>Subcategorías a fortalecer:</b> Lectura literal, inferencial y crítica. Estrategias cognitivas y metacognitivas.</p>	
Desarrollo de la sesión	Indicadores de avance	Evaluación	Recursos
<p>1. Actividad de sensibilización</p> <p>Para esta sesión se hace hincapié sobre la importancia de establecer pautas que permitan dar cuenta de lo que leo a través de la construcción de un texto como lo es la reseña. Se indican las características principales de este tipo de textos por medio de una guía en donde las estudiantes deben identificar las partes de una reseña empleando como ejemplo el cuento de pinocho.</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Aplica estrategias de comprensión a distintos tipos de texto que lee para dar cuenta de las relaciones entre diversos segmentos de la misma.</li> <li>2. Organiza de forma jerárquica los contenidos de un texto en relación con la forma que son presentados.</li> <li>3. Establece relaciones de coherencia entre los conceptos a tratar, el tipo de texto a utilizar y la intención comunicativa que</li> </ol>	Rúbrica.	<p>Fotocopias del libro álbum <i>Camino a Casa</i>. Guía de trabajo.</p>

<p>2. Actividad de desarrollo</p> <p>Posterior a que las estudiantes hayan identificado en el cuento de Pinocho las partes de la reseña, deben iniciar la escritura de su propia reseña sobre el libro álbum <i>Camino a Casa</i>.</p>	<p>media su producción.</p> <p>4. Elige un tema para producir un texto escrito, teniendo en cuenta propósito, las características del interlocutor y las exigencias del contexto.</p> <p>5. Diseña un plan para elaborar una reseña crítica.</p> <p>6. Reescribir el texto a partir de las propuestas de corrección formuladas por las compañeras y la estudiante.</p>		
<p>3. Actividad de cierre y elaboración</p> <p>Se socializan lo escrito por las estudiantes y se hacen las respectivas correcciones.</p>			