

Leer y pensar: estrategias para comprender

Claudia Patricia Armero Henao

Universidad Externado de Colombia
Facultad de Educación
Bogotá D.C.
Junio, 2018

Leer y pensar: estrategias para comprender

Claudia Patricia Armero Henao

Una Tesis Presentada Para Obtener El Título De
Magíster EN EDUCACIÓN


Énfasis:

Aprendizaje de la lectoescritura y las matemáticas

Línea de investigación:
Pedagogía y Didáctica del Lenguaje, las Matemáticas y las Ciencias.

Directora:
Candidata a doctor Cecilia Dimaté Rodríguez

Universidad Externado de Colombia
Facultad de Educación
Bogotá D.C.
Junio, 2018

	Resumen Analítico en Educación - RAE
	Página 1 de 2
1. Información general	
Tipo de documento	Tesis de grado
Acceso al documento	Universidad Externado de Colombia. Biblioteca Central
Título del documento	Leer y Pensar: Estrategias para Comprender
Autor(a)	Claudia Patricia Armero Henao
Director	Cecilia Dimaté Rodríguez
Publicación	Bogotá. D. C., Universidad Externado de Colombia. 2018
Palabras Claves	Lectura, comprensión lectora, niveles de comprensión lectora, metacognición y estrategias cognitivas – metacognitivas de lectura.
2. Descripción	
<p>Esta investigación está enmarcada en la línea de investigación –“Pedagogía y Didáctica del Lenguaje, las Matemáticas y las Ciencias” –, y con ella se aporta a la descripción de la manera cómo se pueden mejorar los niveles de comprensión lectora a través del desarrollo de las habilidades de pensamiento: identificar información explícita, secuenciar, inferir, resumir y autoevaluar; haciendo uso de diversas tipologías textuales: descriptivas, narrativas, expositivas e instructivas. Para ello fue indispensable, plantear la siguiente pregunta: ¿De qué manera el desarrollo de las habilidades del pensamiento desde diversas tipologías textuales favorece la comprensión lectora de los estudiantes del grado 401 jornada tarde del Colegio Estanislao Zuleta I.E.D.? y, formular los siguientes objetivos:</p> <p>General:</p> <p>Caracterizar la forma cómo se posibilita la comprensión lectora, a partir del desarrollo de las habilidades del pensamiento desde diversas tipologías textuales en los estudiantes de grado 401 jornada tarde del Colegio Estanislao Zuleta IED.</p> <p>Específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar y caracterizar los problemas más frecuentes que presentan los niños del grado 401 para comprender diferentes textos. 2. Diseñar e implementar una secuencia didáctica conducente al desarrollo de las habilidades de pensamiento, para mejorar la comprensión lectora de diversas tipologías textuales en niños del grado 401 del Colegio Estanislao Zuleta. 3. Analizar el proceso de comprensión lectora de los niños del grado 401 una vez implementada la estrategia didáctica. <p>Una vez delimitado el tema se verifica que el problema exista realmente, se realiza un estado del arte para conocer las investigaciones realizadas en torno al tema y acerca de</p>	

los autores que aportan referentes teóricos sobre el estudio como: Isabel Solé, Van Dijk, Margarita Amestoy de Sánchez, Werlich, entre otros. Luego, se realiza una prueba diagnóstica para identificar los problemas más frecuentes que presentan los estudiantes del grado 401 en la comprensión de textos. Posteriormente, se diseña e implementa una estrategia didáctica conducente al desarrollo de las habilidades del pensamiento, para finalmente, analizar el proceso de comprensión lectora después de la implementación de la estrategia didáctica.

3. Fuentes

- Argüelles, D. y Nagles, N. (2010). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Bogotá: Editorial Universidad EAN.
- Báez Alcaíno, J., & Onrubia Goñi, J. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva Educativa*, 55(1), 94-113.
- Condemarín, M. (2000). Estrategias de enseñanza para activar los esquemas cognitivos de los estudiantes. *Lectura y vida*, 21(2), 26-35.
- Cuetos, F., González, J., & De Vega, M. (2015). *Psicología del lenguaje*. Madrid: Ed. Médica-Panamericana.
- Díaz Barriga, Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica . México. Obtenido de <https://docs.google.com/file/d/0B1fIBo0nFw4IUjlybWltZ3luMW8/edit>
- López, G., & Arciniegas, E. (2003). El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos.
- Ministerio de Educación Nacional MEN (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articulos-339975_recurso_6.pdf
- Ministerio de Educación Nacional MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Recuperado de: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-328927.html>
- Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-32.
- Sánchez, M. (1991). *Desarrollo de habilidades del pensamiento: Procesos básicos del pensamiento*. Editorial Trillas. México.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Grao Barcelona.
- Solé, I. (1994). Aprender a usar la lengua. Implicaciones para la enseñanza. *Aula de innovación*
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto, un enfoque interdisciplinario*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.

4. Contenidos

En la primera parte de este informe se presentan: antecedentes, problema de investigación, objetivos propuestos y justificación. En la segunda parte, se van a encontrar algunas construcciones teóricas respecto al proceso lector, habilidades del pensamiento y tipologías textuales. Se hará claridad de las habilidades y textos abordados, y de su

importancia en los niveles de lectura. En la tercera parte, se desarrolla la estructura metodológica: la organización, el tipo de investigación y diseño, los participantes, las categorías de análisis, los instrumentos de recolección de datos, y materiales construidos. En la cuarta parte, se presentan los resultados obtenidos y su discusión a luz de las propuestas teóricas e investigativas que soportan este estudio. En la quinta parte, se encontrarán las conclusiones, recomendaciones y limitaciones de la investigación.

5. Metodología

La investigación está fundamentada desde el paradigma sociocrítico, que tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuesta a los problemas específicos de las comunidades con la participación de sus miembros; el enfoque es de tipo cualitativo, porque está basado en la necesidad de comprender la práctica social sobre la que se pretende actuar, aproximándose a ella a través de la descripción de la cotidianidad, el análisis de los problemas y la actitud de los individuos, ante las diferentes situaciones; la metodología es de tipo investigación acción, ya que ésta se ocupa del estudio de una problemática social específica que requiere solución y que afecta a un determinado grupo de personas.

6. Conclusiones

El desarrollo de habilidades de comprensión lectora como identificar información explícita, secuenciar, inferir, resumir y autoevaluar, abordando diversos tipos de textos, permite a los estudiantes darle a la lectura un sentido reflexivo y crítico. En esta medida, de acuerdo con los resultados obtenidos, los estudiantes del grado 401 mejoraron sus resultados respecto a la prueba diagnóstica, en la medida que una vez implementada la secuencia didáctica, hacen mayor énfasis al considerar: la estructura del texto, la información proveniente del mismo y su relación con sus conocimientos previos; la definición de las palabras en el contexto de la lectura y por cuenta propia, y además, el auto cuestionarse para conocer sus errores en la lectura y generar cambios.

El aprendizaje de las habilidades lectoras del pensamiento requiere un tratamiento didáctico muy diferente del usual, supone dar sentido a las lecturas y a la diversidad de textos, integrar estos aprendizajes con la mayoría de las asignaturas, lo cual implica la implementación de estrategias atractivas, que incluyan juegos de comprensión y realidades anclados al contexto sociocultural. Desde esta perspectiva, se recomienda a los docentes fomentar la lectura de diversos textos progresivamente más complejos, a medida en que se desarrollan las habilidades del pensamiento.

Fecha de elaboración del Resumen	26	06	2018
---	----	----	------

Tabla de Contenidos

Introducción.....	9
Capítulo I.....	11
Planteamiento del problema de investigación	11
Definición del problema	11
Antecedentes del problema.....	13
Justificación del Problema.....	18
Pregunta de investigación.....	20
Objetivos.....	20
Objetivo general	20
Objetivos específicos.....	20
Capítulo II.....	21
Marco de referencia	21
Marco Teórico	21
Comprensión lectora.....	21
La lectura como proceso.....	23
Elementos del proceso lector:.....	24
Etapas del proceso lector	25
Niveles de lectura:	26
Nivel literal	27
Nivel inferencial	27
Nivel crítico-intertextual.....	27
Procesos Cognitivos	28
Habilidades del Pensamiento.....	28
Habilidad de identificar información explícita en el texto:	30
Habilidad de ordenar o secuenciar:	30
Habilidad de inferir:.....	30
Habilidad de resumir o sintetizar:.....	31
Habilidad de autorregulación y autoevaluación:	32
Tipologías Textuales	32
Capítulo III	35
Diseño Metodológico	35
Enfoque de investigación.....	35
Tipo de investigación	35
Corpus de investigación	35
Categorías de análisis	36
Hipótesis de acción:.....	39
Instrumentos y recolección de la información.....	39
Cuestionario aplicado a docentes	39
Cuestionario sociodemográfico grado 3° ICFES	40
Cuestionario sociodemográfico aplicado a padres de Familia	40
Cuadernillo Prueba Saber 3° 2015-1 ICFES	40
Validez.....	41
Herramientas de análisis.....	41
Consideraciones éticas.....	42
Diseño de la intervención	42

Estrategia didáctica.....	42
Objetivos de la intervención.....	46
General.....	46
Específicos:.....	46
Metodología de la intervención.....	47
Modelo y Enfoque pedagógico.....	47
Etapas o Fases de la investigación.....	47
Primera fase o fase de problematización:.....	47
Tercera fase o fase de planificación:.....	48
Cuarta fase o fase de acción:.....	48
Quinta fase o fase de evaluación:.....	48
Capítulo IV.....	50
Análisis y resultados.....	50
Discusión.....	57
Limitaciones del estudio.....	59
Capítulo V.....	60
Conclusiones.....	60
Recomendaciones.....	62
Lista de referencias.....	73

Lista de tablas

Tabla 1 Tipologías Textuales.....	32
Tabla 2 Matriz Categorial.....	35
Tabla 3 Matriz Plan de Acción.....	38

Introducción

Es a través del enseñar a pensar, que se posibilita la construcción del conocimiento por medio de los procesos cognitivos y metacognitivos. Fernando Savater (1997) lo menciona cuando dice que: “La verdadera educación no sólo consiste en enseñar a pensar sino también en aprender a pensar sobre lo que se piensa” (p.16). Esta es la razón primaria por la que se propone este trabajo investigativo, con el cual se buscó generar una comprensión que trascendiera los límites de la codificación, incluyendo habilidades del pensamiento, gracias al contacto del individuo con diversos textos.

De ahí que, se haga necesario advertir que el cerebro funciona para aprender y, que, por lo tanto, hay que distinguir que existen diversas habilidades del pensamiento que permiten la comprensión de diversos tipos de textos. En este punto, vale la pena precisar que no se trata de información solamente, sino de un conocimiento que sirva para desarrollar la inteligencia, la imaginación y la creatividad de los estudiantes, lo cual implica enseñarles a pensar, ya que, como lo dice Estanislao Zuleta: “Lo que se enseña no tiene muchas veces relación alguna con el pensamiento del estudiante, en otros términos, no se lo respeta, ni se lo reconoce como un pensador y el niño es un pensador”(Zuleta, 2010, p.11-12).

En consonancia con ello, la presente investigación aborda la pregunta: ¿De qué manera el desarrollo de las habilidades del pensamiento desde diversas tipologías textuales favorece la comprensión lectora de los estudiantes del grado 401 jornada tarde del Colegio Estanislao Zuleta I.E.D.? y para resolver dicha incógnita se requirió caracterizar la forma cómo se posibilita la comprensión lectora a partir del desarrollo de las habilidades del

pensamiento desde diversas tipologías textuales. En esta labor fue indispensable, en primer lugar, realizar una prueba diagnóstica para identificar los problemas más frecuentes que presentaban los niños del grado 401 en la comprensión de textos. En segundo lugar, se debió diseñar e implementar una estrategia didáctica conducente al desarrollo de las habilidades del pensamiento, para finalmente, analizar el proceso de comprensión lectora antes y después de la implementación de la estrategia didáctica.

En la primera parte de este informe se presentan: antecedentes, problema de investigación, objetivos propuestos y justificación. En la segunda parte, se encontrarán algunas construcciones teóricas respecto al proceso lector, habilidades del pensamiento y tipologías textuales. En la tercera parte, se desarrolla la estructura metodológica: la organización, el tipo de investigación y diseño, los participantes, las categorías de análisis, los instrumentos de recolección de datos, y materiales construidos. En la cuarta parte, se presentan los resultados obtenidos y su discusión a luz de las propuestas teóricas e investigativas que soportan este estudio. En la quinta parte, se encontrarán las conclusiones, recomendaciones y limitaciones de la investigación.

Vale la pena aclarar, que con el estudio realizado se busca motivar nuevas investigaciones en torno a la comprensión lectora en las que se utilicen estrategias diseñadas para aprender a aprender, se estimule el pensamiento y se favorezca el aprendizaje, suministrando a los niños experiencias enriquecedoras, para realizar nuevas construcciones y apropiaciones de la lengua.

Capítulo I.

Planteamiento del problema de investigación

Definición del problema

La comprensión lectora es uno de los temas más abordados por los docentes en distintas esferas y en todas las etapas de educación, desde la inicial hasta el nivel superior de estudios, siendo un elemento fundamental para el éxito académico de los alumnos de primaria por cuanto impacta sus oportunidades educativas, de trabajo y de inserción social a lo largo de la vida (Millán & Nerba, 2010, p.122). Este tema ha sido objeto de amplio estudio en el ámbito pedagógico y académico colombiano dado que, los resultados de las pruebas nacionales e internacionales no han sido muy favorables.

Al respecto, en el Informe PISA 2015 se realiza la reflexión acerca de la influencia que tiene la escuela en el desempeño del alumno, ya que según este informe son los docentes con su capacidad para motivar a los estudiantes y entablar buenas relaciones con ellos, quienes instan a mejorar las actitudes de ellos hacia el aprendizaje, facilitando el desarrollo de habilidades y competencias, lo cual se traduce en mejores resultados académicos (PISA 2015).

De igual forma, el estudio PIRLS 2011 (Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) muestra que el 28% de alumnos colombianos están en nivel muy bajo, el 34% se encuentran en un nivel bajo, el 28% en un nivel intermedio, el 9% en el nivel alto y tan solo el 1% en nivel avanzado. Si comparamos los extremos podemos observar el contraste numérico entre los desempeños bajos y los desempeños superiores. La prueba TERCE (2015), realizada a nivel de Latinoamérica muestra que, en comprensión lectora, Colombia se ubica en igual proporción que la media regional. (Flotts, Manzi, Jiménez, Abarzúa, Cayumán, , & García, M. (2015).

Ahora bien, estos resultados no son ajenos al Colegio Estanislao Zuelta IED, institución de carácter oficial, que presta el servicio educativo en los niveles de preescolar, primaria, secundaria y media, y, que opera en las jornadas mañana y tarde en dos sedes albergando un total de 2113 estudiantes, de los cuales hay 100 estudiantes de grado cuarto jornada tarde. El colegio está ubicado en la localidad quinta de Usme, en el barrio Alfonso López y, su estrato socioeconómico oscila entre 0, 1 y 2 según datos del DANE.

Los resultados presentados en el informe entregado por el Ministerio de Educación Nacional por colegio correspondiente al año 2016 de las pruebas SABER 3°, 5° y 9°, reflejan específicamente en el grado tercero que: el 66% los estudiantes no comprende los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular; el 51 % de los estudiantes no da cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión, el 59% no identifica la estructura explícita del texto (silueta textual), el 46% no reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto, el 45% no evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación y, el 43% no clasifica ni organiza la presentación de datos.

Por este motivo, se hace indispensable abordar esta investigación para disminuir el fracaso escolar y proponer un enfoque interdisciplinar de la lectura, con el fin de que los estudiantes se apropien de los conocimientos y desarrollen su pensamiento y comprensión desde los diversos textos abordados. Los datos ofrecidos por el ICFES permiten realizar un análisis concienzudo respecto al nivel de comprensión lectora de los estudiantes y la falta de desarrollo de habilidades cognitivas en la lectura de diferentes tipos de texto.

Ahora bien, para validar la existencia del problema identificado inicialmente con el análisis de los resultados de las pruebas, se realizó un cuestionario a docentes, quienes

ratifican la existencia del problema y consideran, que no existe acompañamiento, ni apoyo en casa al proceso de comprensión lectora.

Antecedentes del problema

Para dar cuenta del desarrollo investigativo que ha tenido la temática objeto de estudio, se realizaron diversas consultas en fuentes bibliográficas nacionales e internacionales, la revisión presentada incluye reportes de investigación realizados durante los últimos diez años que además fueron agrupados de la siguiente forma para registrar el estado de la cuestión: en primer lugar se encuentran las investigaciones sobre las habilidades cognitivas y metacognitivas y su relación con la comprensión lectora; en segundo lugar, se encuentra la correlación entre el uso de estrategias pedagógicas y cognitivas y el nivel de comprensión lectora y; en tercer lugar, se encuentra las diversas tipologías textuales utilizadas.

Las investigaciones revisadas describen la relación entre el desempeño de la comprensión lectora y diferentes habilidades según sus fundamentos teóricos. En Colombia, por ejemplo, (Flórez, Torrado, Arévalo, Mesa, Mondragón, & Pérez, 2005) al explorar la relación existente entre los niveles de competencia en lectura y escritura y, los desempeños en habilidades metalingüísticas y metacognitivas aportan elementos de análisis que sustentan la importancia de trabajar la metacognición en básica primaria.

De igual forma, Inga Arias (2008), fundamenta por qué al ser la competencia gramatical, la memoria operativa y las estrategias inferenciales fundamentales para la comprensión de la lectura, la última es considerada crucial e importante para la comprensión, dado a que la inferencia establece una relación entre premisas y conclusión y,

que además, es el mecanismo cognitivo por el cual una persona hace explícita una información implícita, lo cual permite captar el contenido lineal y global del texto.

Por su parte, Canet-Juric, Burin, Andrés, & Urquijo (2013) en su estudio *Perfil cognitivo de niños con rendimientos bajos en comprensión lectora*, han investigado la influencia de los procesos cognitivos en la comprensión, el estudio permite observar que la mayoría de los participantes con bajos rendimientos en comprensión lectora puntúan por debajo de la media en memoria de trabajo, monitoreo, vocabulario, inferencias elaborativas y memoria a corto plazo. Hay que mencionar, además que la minoría de este grupo de niños son los que poseen puntuaciones altas en cada uno de estos procesos.

Así mismo, se establece que, si bien los niños con mala comprensión presentan bajos rendimientos en estas habilidades, no puede establecerse un perfil consistente para todos los estudiantes con bajos rendimientos, ya que hay niños con problemas en comprensión que presentan normal o superior rendimiento en algunas de estas habilidades cognitivas. De allí la importancia, de desarrollar capacidades para el procesamiento de la información, que permitan que durante la lectura el estudiante pueda: identificar, valorar, clasificar, designar, sustituir, decidir, etc.

Dentro de este amplio panorama teórico e investigativo, Torres & Granados (2014), realizan el estudio titulado *Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria* con el fin de describir la relación entre el desempeño de la comprensión lectora y la precisión y velocidad de la lectura, así como con procesos cognoscitivos como la atención, percepción, memoria y conciencia fonológica en niños de tercer grado de educación primaria, encontrando que el 61 % de los niños evaluados obtuvieron puntajes bajos en comprensión lectora a pesar de que en ninguno de ellos había repitencia escolar.

La anterior investigación sugiere, que en los procesos educativos se debe fortalecer la comprensión lectora partiendo del aprendizaje de una lectura lograda mediante estrategias cognoscitivas que desarrollen los procesos de percepción, atención, memoria y conciencia fonológica.

En el sentido de mejorar la comprensión lectora, es indispensable mencionar que Romero & lozano (2010) sostienen que el aprendizaje de la lectoescritura no solo está determinado por los procesos de enseñanza aprendizaje desarrollados en la escuela, sino que demanda del niño que aprende, el progreso de unas determinadas habilidades lingüísticas y cognitivas para su adquisición exitosa.

Al respecto, las investigaciones muestran que el desarrollo de las habilidades metacognitivas no sólo va ligado a la madurez biológica, sino que está directamente influido por las diversas experiencias de aprendizaje del sujeto, ya que son éstas las que posibilitan, en mayor o menor grado, el nivel de conocimiento que posee el sujeto sobre el proceso de lectura o escritura. De ahí que, se consideren en la segunda categoría investigaciones como propuestas didácticas y estrategias para la implementación o abordaje de las habilidades y procesos cognitivos.

Estos datos son coincidentes en Ramos, Timaran, Salas, Guevara & Caicedo (2014), quienes realizan una propuesta pedagógica que permitió esa diversidad de experiencias de aprendizaje para alcanzar el dominio de la lectura y la escritura como procesos cognitivos. Es importante resaltar que, como lo señalan los autores, la enseñanza de la lectura y la escritura no se basa, aún, en el desarrollo natural y en las necesidades del niño, ni en su propia iniciativa: le llega desde afuera, principalmente de manos del maestro. Esto evidencia que, las acciones pedagógicas deben abordar los niveles: literal, inferencial y

crítico mencionados en los Lineamientos Curriculares; sin embargo, según la descripción de los investigadores los maestros abordan únicamente el nivel de comprensión literal.

De la misma manera, López & Arciniegas (2003) diseñaron y aplicaron un programa de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos, con el fin de que los estudiantes universitarios desarrollaran estrategias que les permitieran asumir conscientemente la lectura como proceso fundamental en la construcción de su saber, así como el control, la evaluación y la autorregulación de sus procesos de comprensión y de aprendizaje. Con el estudio los autores no pretenden enlistar una serie de estrategias, sino más bien de mostrar que cada situación de lectura es particular y solamente el propósito de la lectura, el tipo de texto y los conocimientos previos son los que determinan qué estrategias son las más adecuadas para conseguir las metas propuestas.

Estas propuestas de aprendizaje de la lectura desde un enfoque constructivista están encaminadas a propiciar en el aula ambientes que estimulen, propicien y enriquezcan los procesos del pensamiento, ambientes y propuestas que reduzcan la brecha entre teoría y conocimiento, pues ya se conoce la importancia y cuáles procesos intervienen en la comprensión, pero ahora es indispensable relacionarlos y aplicarlos, facilitando que los estudiantes tengan mayor claridad respecto a lo que leen.

Al respecto, Millán y Nerba (2010) en la investigación *Modelo didáctico para la comprensión de textos en educación básica*, sostienen que hay que asumir que la comprensión de la lectura es un proceso gradual que requiere entrenamiento en el uso de estrategias para adquirir, retener, asociar y evocar diferentes conocimientos. Menciona también algunas causas más apremiantes en el problema de la comprensión de textos como: la falta de promoción de la lectura desde el hogar, la falta de medios para llevar a cabo una eficiente labor de la promoción de la lectura, la ausencia de herramientas adecuadas para

promover la comprensión lectora en el aula de clases, el exceso de contenidos en los programas académicos y que la capacitación que reciben los maestros para el desarrollo de la comprensión lectora se orienta más hacia la teoría que a la práctica.

Ahora bien, para que estas estrategias causen el efecto esperado Velandia (2010) manifiesta que los procesos cognitivos solo pueden ser potencializados a través de la autoconcientización y la autorregulación que brindan los procesos metacognitivos. En este estudio comparativo se determina el nivel de relación existente entre los niveles cognitivos de comprensión lectora y las estrategias metacognitivas, para establecer un diagnóstico de la influencia entre unos y otros. La investigación permitió demostrar, entre otras cosas que, el estudiante difícilmente tiene procesos de autorregulación y autoreflexión, debido a la deficiencia en el uso de herramientas comparativas, que sirven de control a la lectura. Por lo tanto, le cuesta identificar cuando comprende realmente un texto o no.

Hay que mencionar, además la importancia que tiene el texto en el proceso de comprensión lectora, dado que el lector relaciona el texto con los diversos tipos, géneros y sus respectivas estructuras, lo cual permite una mayor comprensión. Es aquí, donde se hace manifiesto ayudar al lector a entrar en contacto con diferentes textos, como lo que dice Lerner “No bastará entonces con contribuir a desarrollar las estrategias que el sujeto pone en acción para leer, será necesario también ayudarlo a ampliar su conocimiento del mundo en general, su contacto con textos que pertenecen a diferentes géneros literarios” (1985, p. 5). No hay que olvidar que existe “diversidad de propósitos al leer, diversidad de modalidades de lectura, diversidad de textos y diversidad de combinaciones entre ellos”. (Lerner, 1996, p.8)

En esta categoría se inscribe la investigación de Marchant, Lucchini y Cuadrado (2007) nominada *¿Por qué leer bien es importante?: asociación del dominio lector con*

otros aprendizajes. Esta investigación permite corroborar que los estudiantes con mayor dominio lector rinden consistentemente mejor en pruebas de contenido, tanto en lenguaje como en matemáticas y, presentan una mejor autoestima de acuerdo con la percepción de los profesores.

En este sentido es importante resaltar la investigación realizada por Gobel & Correa (2017) denominada *Comprensión de lectura: habilidad cognitivas y tipos de textos*, aquí las autoras analizan habilidades cognitivas lingüísticas en segundo año de primaria y la variación entre estas habilidades de acuerdo a la tipología del texto. Esta investigación evaluó, la comprensión lectora para los tipos de textos narrativos y expositivos. En este sentido, esta investigación aporta significativamente para introducir la temática de las tipologías textuales, indispensable y necesaria teniendo en cuenta que la lectura se aborda en todas las asignaturas, pero con diversos tipos de textos.

Las diferentes investigaciones aportan significativamente al proyecto de investigación porque permiten establecer fundamentos teóricos y metodológicos sobre las habilidades cognitivas y metacognitivas, la implementación de estrategias didácticas considerando las primeras y finalmente permiten fundamentar epistemológicamente la importancia de la interdisciplinariedad de la comprensión lectora en el currículo, para que este tema sea de interés de todos los docentes del colegio Estanislao Zuleta IED y no solo de los docentes de Lengua Castellana.

Justificación del Problema

La presente investigación tiene una relevancia considerable, teniendo en cuenta que la comprensión lectora es un compromiso educativo que trasciende fronteras, países y economías, puesto que leer comprensivamente posibilita y garantiza la adquisición de

saberes no solo en la vida educativa, sino en la vida diaria, porque quien lee incrementa sus posibilidades académicas, económicas y culturales; quien sabe y conoce adquiere mayor consciencia de lo que sucede a su alrededor, desarrolla su potencial intelectual y crítico. De ahí, que esta investigación pretenda resaltar, el papel preponderante que cumple en la comprensión lectora, el desarrollo de las habilidades del pensamiento desde diversas tipologías textuales.

Según el informe del análisis de las pruebas PISA (2015), cerca del 20% de los estudiantes de los países de la OCDE no obtiene la media, de las competencias lectoras básicas. Esta proporción se ha mantenido estable desde 2009. A la luz de este informe, es indispensable discernir la importancia de la comprensión lectora en un mundo globalizado, en donde las comunicaciones y las nuevas tecnologías avanzan a pasos agigantados. Se hace necesario dejar de ver el tema como un asunto puramente académico y considerarlo como un compromiso político, cultural y ético en la construcción del mundo, bien lo manifiesta Delia Lerner (2001) “Lo necesario es hacer de la escuela un ámbito donde la lectura y la escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento” (p.26).

Dado que, en el colegio Estanislao Zuleta IED los procesos de comprensión lectora no se desarrollan procesos de enseñanza- aprendizaje, donde se estimulen el desarrollo de las habilidades del pensamiento y las estrategias cognoscitivas desde las diversas tipologías textuales, se hace indispensable abordar esta investigación para disminuir fracaso escolar y proponer un enfoque interdisciplinar de la lectura, con el fin de que los estudiantes se apropien de los conocimientos y desarrollen su pensamiento y comprensión desde los diversos textos. En este sentido, es necesario que las actividades que se planteen no estén

distantes del maestro ni del alumno, que generen nuevas búsquedas y discusiones, fortaleciendo la autonomía y propiciando el aprendizaje.

Pregunta de investigación

¿De qué manera el desarrollo de las habilidades del pensamiento desde diversas tipologías textuales favorece la comprensión lectora de los estudiantes del grado 401 jornada tarde del Colegio Estanislao Zuleta I.E.D.?

Objetivos

Objetivo general

Caracterizar la forma cómo se posibilita la comprensión lectora, a partir del desarrollo de las habilidades del pensamiento desde diversas tipologías textuales en los estudiantes de grado 401 jornada tarde del Colegio Estanislao Zuleta IED.

Objetivos específicos

- Identificar y caracterizar los problemas más frecuentes que presentan los niños del grado 401 para comprender diferentes textos.
- Diseñar e implementar una secuencia didáctica conducente al desarrollo de las habilidades de pensamiento, para mejorar la comprensión lectora de diversas tipologías textuales en niños del grado 401 del Colegio Estanislao Zuleta.
- Analizar el proceso de comprensión lectora de los niños del grado 401 una vez implementada la estrategia didáctica.

Capítulo II

Marco de referencia

Marco Teórico

Los elementos conceptuales y teóricos abordados en la presente investigación propician el inicio de la reflexión de la comprensión lectora desde las habilidades del pensamiento, entendiendo la lectura como eje transversal e interdisciplinar del currículo, considerando las diversas tipologías textuales.

Comprensión lectora

Existen múltiples definiciones del concepto de comprensión lectora, unas están dadas a partir de principios tradicionales y/o enfoques estructurales que priorizan la forma y el resultado. Bien lo expresa Delia Lerner cuando se refiere a que “Tradicionalmente, la comprensión ha sido concebida como la extracción del significado transmitido por el texto. Desde esta perspectiva, el significado está en el texto y el rol del lector se reduce a encontrarlo” (1985, p.1). Sin embargo, gracias a las investigaciones y aportes de distintos autores el concepto ha evolucionado y ya no se percibe como un resultado pasivo, sino que es un proceso que implica comprender e interpretar el mundo, aprender a pensar y comparar, clasificar y establecer relaciones con los conocimientos previos poseídos.

En la actualidad varios autores definen la comprensión como un proceso interactivo entre texto, lector y contexto. Ello implica, que los significados son construidos a través del conocimiento del mundo y saberes previos, que dan lugar a un nuevo significado, por lo

cual se realizan inferencias, anticipaciones y otras estrategias cognitivas, que relacionan el contexto. Lo cual hace poner especial énfasis en el lector como constructor de significados.

En Colombia, los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, publicados por el Ministerio de Educación Nacional (1998) refieren que “leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (p. 47); en donde “la comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto” (p.47). Entre tanto, los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje (2006), publicados por el MEN afirman que la comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística y refiere que este proceso supone la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación, la asociación.

Así entonces, el desarrollo de estos procesos mentales en interacción con el contexto sociocultural permite que el lector construya significado como resultado de su propio razonamiento en contacto con el mundo.

En este sentido, PIRLS (2011) define la comprensión lectora como la habilidad para comprender y utilizar las formas lingüísticas requeridas por la sociedad y/o valoradas por el individuo. Haciendo énfasis en leer para aprender, para la vida cotidiana y para el disfrute personal. Por su parte, PISA entiende la lectura como la capacidad para comprender, reflexionar y utilizar los textos escritos, para alcanzar metas, desarrollar sus conocimientos y posibilidades, y participar en la sociedad (Caño & Luna, 2011, p. 8).

La lectura como proceso

Desde la perspectiva de la psicolingüística cognitiva, el proceso lector está ligado a procesos y operaciones mentales, estrategias cognitivas, contextualización, entre otros, lo cual implica ver la comprensión lectora como un proceso de alto orden donde se dan distintos niveles de procesamiento de la información, participando en coordinación distintos procesos cognoscitivos: perceptivos, atencionales, de memoria y de conciencia fonológica. Torres & Granados (2014) citando a Canet-Juric, Urquijo, & Richard's.

Dada su importancia en la interpretación y comprensión de textos, los procesos cognitivo- lingüísticos permiten acceder al significado (Vallés, 2005) y extraer la información necesaria del texto para construir el nuevo significado. De allí la importancia de desarrollar habilidades cognitivas que posibiliten estar en condiciones de construir un sentido propio sobre el texto desde sus conocimientos, intereses, expectativas, etcétera. Estas formas implican poner en práctica procedimientos cognitivos que cuentan con elementos y etapas.

Según el MEN (1998) para la comprensión y el análisis y la producción de diversos tipos de textos se pueden considerar tres tipos de procesos:

Procesos referidos al nivel intratextual: “Que tienen que ver con estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras, el manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y cohesión a los mismos” (MEN, 1998, p. 36).

Procesos referidos al nivel intertextual en donde “El texto literario se inserta en el conjunto de los textos” Worton & J. Still, citando a Kristeva. Según el MEN(1998) los procesos de este nivel tienen que ver con el reconocimiento de las relaciones existentes entre el texto y un conjunto de textos. Ello implica como dicen Worton & J. Still “Una red

de citas donde cada unidad de lectura funciona no por referencia a un contenido fijo, sino por activación de determinados códigos en el lector”.

Procesos referidos al nivel extratextual, generan la reflexión sobre las condiciones de producción de los textos y la reconstrucción del contexto en su relación con los usuarios y las circunstancias de la comunicación y el uso social de los textos. (MEN,1998)

Elementos del proceso lector:

En el proceso cognitivo de la comprensión lectora intervienen tres elementos articuladores a saber: el lector, el texto y el contexto, lo asegura Aventín citando a Monique Denyer (2005, p. 3). En primer lugar, **el lector** es quien procesa el texto con sus capacidades, habilidades, conocimientos y experiencias y, a partir de ello construye el nuevo significado. De manera que, “no es una tabula rasa. Lo que se lee no cae en el vacío sino en su espacio personal, en su universo de significaciones”. (Montes, 2007, p. 4)

Antes de llevar a cabo este proceso, es el lector quien establece el propósito de la lectura, debido a que se lee en diversas situaciones y estas circunstancias o propósitos influyen en la manera en que se lee y comprende.

En segundo lugar, se hace referencia a lo que se lee, en este sentido **el texto** como objeto comunicativo con rasgos semánticos, semióticos, sintácticos, pragmáticos y lingüísticos (macroestructura, microestructura y superestructura), organizados según las cualidades tipológicas como esquemas de interpretación (Solé, 1992). En este punto es importante resaltar, que existen textos continuos y discontinuos. Los primeros compuestos por oraciones que configuran párrafos, formando estructuras de diferente tamaño como secciones, capítulos o libros que ayudan al lector a reconocer la organización del texto. Por

su parte, los textos discontinuos “son textos cuyas oraciones se suceden sin constituir estructuras más amplias”. (PISA, 2009, p.11).

En tercer lugar, **el contexto** de la lectura constituye la situación que proporciona las motivaciones para el acto de la lectura, lo cual está relacionado con las condiciones de lectura del lector y del entorno social. Para lo que hay que tener en cuenta el uso de expresiones y palabras, teniendo en cuenta que cada texto es escrito en un contexto determinado, bajo unas condiciones sociales particulares como lo enuncia Lomas (2003) y con una intención particular.

Etapas del proceso lector

El proceso lector presenta diferentes fases, según las actividades que los lectores ejecutan cuando leen textos. Para Solé (1994), la lectura tiene subprocesos, entendiéndose como etapas o momentos del proceso lector: antes de leer, durante la lectura y después de leer.

El primer momento **antes de la lectura o prelectura** requiere de una preparación y una explicación de lo que hay que hacer, es allí donde se activan los conocimientos previos y deben establecerse propósitos u objetivos concretos, también es el momento para establecer predicciones sobre el texto, en donde se conectan y relacionan ideas básicas y se generan preguntas acerca del texto. Es un momento de animación y motivación. (Solé, 1992)

En segundo lugar, **durante la lectura** la actividad misma implica hacer uso de las herramientas de comprensión, sin perder de vista el objetivo para el cual se lee. Aquí se realiza o identificación de ideas y palabras claves y se establece su relevancia, se emiten y verifican predicciones que conducen a la construcción de la comprensión de un

texto. (Solé, 1994). En este momento, se establecen inferencias de distinto tipo, se revisa y comprueba la propia comprensión mientras se lee y se toman medidas ante errores y dificultades.

En el tercer momento, **después de la lectura o pos-lectura** se consolida o recapitula y hace uso de otros mecanismos cognitivos para identificar, sintetizar, generalizar, resumir y ampliar, sin perder de vista el objetivo perseguido y contrastar con el resultado de la lectura, se trata de reconocer e integrar la información más importante en el texto y realizar una valoración crítica personal, para posteriormente pasar a la producción textual. (Solé, 1994).

Niveles de lectura:

La comprensión lectora como proceso de construcción de significados. Depende de factores como los datos proporcionados por el texto, los conocimientos previos, las actividades de procesamiento que realiza el lector. Van Dijk y Kinstch (1983) plantearon que la lectura se realiza en niveles secuenciales: en primera instancia, el lector toma las palabras, sus relaciones y las ideas para construir una representación de la forma superficial del texto (macroestructura).

Luego, el lector elabora una representación mental de esa superficie, realiza pausas en los finales de frases y oraciones, lo cual demuestra la sensibilidad del lector a la superficie del texto segmentando mentalmente unidades de información, ya que en la superficie del texto hay muchas ideas expresadas en microestructuras.

Finalmente, el lector comprueba a qué se refieren las microestructuras o ideas leídas. Si encuentra que esa lista de ideas se refiere coherentemente a algo, la conserva para seguir procesándola mentalmente. Si encuentra que le falta información, inicia procesos

para completarla, conocidos como inferencias. El resultado de hacer inferencias es complementar informaciones y volver el texto más coherente. A esta segunda reconstrucción que hace el lector se la conoce como “texto base”. (Atorresi, Centanino, Bengochea, Jurado, Martínez & Pardo, 2009)

Ahora bien, los niveles que establecen los lineamientos curriculares (MEN, 1998) se brindan como opción metodológica para caracterizar el estado de competencia en lectura, los cuales ayudan a caracterizar los modos de leer, Estos niveles son:

Nivel literal

En este nivel se accede y recupera la información. Consiste en extraer lo que dice el texto, es recuperar la información sin agregar interpretación alguna, “es la comprensión directa de la información que se encuentra explícita en el texto”. (MEN, 1998, p. 74).

Nivel inferencial

Este nivel hace referencia a lo que no está en el texto y es necesario aportar con la categoría inferencia. Se trata de la integración e interpretación del texto. “El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados”. (MEN, 1998, p. 75) Para ello tiene que encontrar informaciones que no están en forma explícita, por lo que requiere mayor concentración para inferir las ideas implícitas. Debe crear relaciones entre las partes para llegar a ciertas conclusiones.

Nivel crítico-intertextual

En este nivel de lectura tiene que ver con la reflexión y la evaluación sobre la forma y contenido del texto. Es la capacidad del lector para reconocer diversos textos en el texto que se interpreta y a partir de allí, saber descubrir las intencionalidades de los textos

mismos o de los sujetos representados en ellos, toma postura frente a lo que dice el texto y lo integra con lo que sabe. (MEN, 1998)

Procesos Cognitivos

De acuerdo con Alfaro & Casalla “los procesos cognitivos son actividades psicológicas o facultades determinantes del pensamiento y el aprendizaje; constituyen parte sustancial de la producción intelectual a través de capacidades, habilidades, competencias y destrezas” (2009, p. 62). Por tal motivo, ha sido interés de la presente investigación abordar las habilidades del pensamiento necesarias en cada nivel de lectura, teniendo en cuenta que estas son acciones intelectuales o de pensamiento prácticas que por la frecuencia de su repetición se transforman en hábitos o disposiciones naturales que forman y fortalecen las capacidades cognitivas. Específicamente en la lectura se requiere el uso intensivo de habilidades intelectuales, lo cual garantiza el éxito o fracaso de una lectura de alto nivel de complejidad. (Alfaro & Casalla, 2009).

Habilidades del Pensamiento

La comprensión de lectura involucra una serie de habilidades que exigen diversos ejercicios del pensamiento para relacionar los significados con las palabras, oraciones o párrafos, tratando de realizar una comprensión y representación mental. Teniendo en cuenta que, a partir de las políticas públicas y las pruebas internacionales se habla de competencia lectora, y distinguiendo que los aportes de la psicología cognitiva cubren temas relacionados con el pensamiento, la cognición, el aprendizaje y el desarrollo humano, es indispensable hablar de habilidades del pensamiento en tanto estas facilitan la adquisición y producción de conocimiento y a su vez el desarrollo del aprendizaje.

Argüelles y Nagles, (2010) entienden la habilidad como un conjunto de procedimientos aprendidos que los estudiantes competentes realizan automáticamente y que, por lo tanto, son aplicadas inconscientemente. En este sentido, Según Báez & Onrubia, (2016) la habilidad es el grado de competencia de un sujeto concreto frente a un objetivo determinado, es su potencial para adquirir y manejar nuevos conocimientos y destrezas. Entendiendo las habilidades como: “rutinas cognitivas existentes y empleadas para facilitar la adquisición y producción del conocimiento” (Báez et. Al, 2016, p. 96). En palabras de Sánchez (2002) la habilidad es la facultad de aplicar el conocimiento procedimental y puede referirse a la aplicación directa del proceso o a la evaluación y mejora de lo que se piensa y se hace.

Cuando se habla de habilidades nos referimos intrínsecamente a destrezas y procesos necesarios para realizar una tarea. De acuerdo con Sánchez (2002) estos procesos pueden agruparse de acuerdo con sus niveles de complejidad y abstracción en: procesos básicos, superiores y metaprosesos.

“Los procesos básicos, constituidos por seis operaciones elementales (observación, comparación, relación, clasificación simple, ordenamiento y clasificación jerárquica) y tres procesos integradores (análisis, síntesis y evaluación). (Sánchez, 2002,p. 139).

Respecto a los procesos superiores Sánchez refiere que requieren un alto nivel de abstracción que implica: planificación, supervisión, evaluación y retroalimentación. Y, refiriéndose a los metaprosesos, manifiesta que rigen el procesamiento de la información y regulan el uso inteligente de los procesos.

La capacidad para aprender continuamente implica desarrollar habilidades, como lo afirma Sánchez: “Para lograr la habilidad de aplicar el proceso de manera efectiva es necesario practicarlo hasta lograr el hábito de utilizarlo, en forma natural y espontánea, en

variedad de situaciones y contextos, adaptándolo de acuerdo a los requerimientos de la tarea”. (2002, p.141)

En el proceso de comprensión lectora se precisa desarrollar habilidades como:

Habilidad de identificar información explícita en el texto:

Esta habilidad se da en el nivel literal, requiere rastreo de la información, supone la extracción de la información de un texto, realizada generalmente a través de la percepción visual u observación, que Sánchez (1991) define como proceso mental que implica la identificación e integración de las características en un todo que se puede representar o describir.

Hoyos & Gallego (2017) sostienen que en el desarrollo de esta habilidad se requiere la combinación de procesos de decodificación de un patrón visual, análisis visual y procesos de acceso al significado almacenado en la memoria del lector. Para ello se localizan datos, ideas y tema.

Habilidad de ordenar o secuenciar:

Esta habilidad es mencionada por Sánchez(1991), como la capacidad de disponer las cosas o las ideas de acuerdo con un orden cronológico, alfabético o según su importancia. La habilidad radica en organizar ideas, eventos de forma lógica y ordenada.

Habilidad de inferir:

La habilidad de hacer inferencias es crucial para la comprensión lectora, porque inferir le permite al lector crear significados personales e implicarse en el texto. Según (De Zubiría, 1993) la inferencia, es la una conclusión que resulta de la unión de las pautas

lingüísticas, las experiencias que proporciona el contacto con la cultura y las diferentes posibilidades de sucesos que ofrece el mundo. De esta manera, como lo manifiesta Méndez (2007) los lectores recurren a sus conocimientos previos o experiencias aunándolos con las claves que les proporciona el texto a través de la información explícita. Para finalmente concluir algo que no está explicitó en la lectura.

La realización de inferencias requiere ir más allá de la superficie del texto para hacer conclusiones acerca de las ideas que no se encuentran explícitamente formuladas en el mismo, la realización de predicciones e hipótesis conduce a suponer lo que ocurrirá en el texto en determinado momento: qué sucederá, cómo continua, cuál es el final; gracias al uso de pistas o claves gramaticales, lógicas, culturales y conocimientos previos. (Hoyos et al., 2017)

Habilidad de resumir o sintetizar:

Resumir implica reducir la información más importante del texto leído, sin cambiar su significado inicial, ni omitir información clave, y, además sin añadir ideas propias. Exige al lector identificar ideas principales, recuperar su inventario léxico para poder parafrasear. Para desarrollar esta habilidad se puede hacer uso de las macro reglas de Van Dijk (1992) *de supresión de la información trivial o repetitiva*, *de generalización*, introduciendo una idea general que los englobe conceptos y la *de construcción* uniendo o integrando varias ideas en un concepto que las resuma.

Esta capacidad de entender lo leído en forma concisa. Se procesa a través del reconocimiento de ideas principales, que se expresan en una sola y que se puede sintetizar en esquemas u organizadores gráficos. Para sintetizar se pueden subrayar las ideas

principales, a través de las cuales se puede elaborar una versión corta donde esté la información principal del texto.

Un método en este sentido Raphael (1982, 2005) y Ezell, Hunsicker, y Quinque (1997).

Desarrollan la estrategia QAR (Question Answer Relationship) para desarrollar la comprensión lectora de los estudiantes de primaria, estrategia planteada con la intención de que los estudiantes reflexionen de manera profunda sobre el texto, para encontrar respuestas relevantes y aprender a responder a partir de diferentes recursos, comprendiendo si las respuestas las preguntas hechas están en el texto o si requieren de los saberes previos de los estudiantes, estableciendo las conexiones que puedan realizar y ordenarlas bajo sus experiencias al responder.

Habilidad de autorregulación y autoevaluación:

La metacognición hace parte de las habilidades cognitivas de orden superior (Pérez, 2014) y se refiere al conocimiento que las personas construyen respecto del propio proceso de funcionamiento cognitivo y las operaciones autorreguladoras relacionadas con la supervisión sobre la propia actividad cognitiva. “La habilidad para auto cuestionarse conlleva la supervisión, el control, y específicamente la autorregulación del proceso de comprensión lectora, en la búsqueda del lector de aquella información relevante para el objetivo de la comprensión”. (Otero, 2009, p. 48)

Tipologías Textuales

Lerner (1996) refiere que hay que “abordar diferentes tipos de texto, para discutir las diversas interpretaciones posibles...hay tiempo para cometer errores, para reflexionar sobre ellos y para rectificarlos; hay tiempo para avanzar realmente hacia el dominio de la lengua

escrita” (p. 59). En esta medida, es importante revisar lo que significa hablar de tipología textual, para Bassols y & Torrent (1997), “la tipología textual no es simplemente una agrupación de textos, sino un sistema de clasificación científico con una serie de características que permiten ordenar con éxito cualquier texto”. (p.19)

Respecto a ello Van Dijk(1992) manifiesta que los tipos de textos se diferencian todos entre sí, no sólo por sus disímiles funciones comunicativas y sociales, sino porque además poseen diferentes tipos de construcción.(p. 142)

Cuetos, González y De Vega (2015), expresan que, existe un tipo de esquemas útiles para los lectores, aquellos que se refieren a las estructuras de los textos, es decir, a la organización formal interna. Cada tipo de texto posee una estructura interna que sirve para relacionar las distintas partes de que consta ese texto y, gracias a ella, cuando el lector se encuentra con una determinada clase de texto, lo primero que hace el lector es tratar de reconocer de qué tipo de texto se trata. En función de esta distinción va clasificando la información en las distintas categorías y reglas internas, en base a las funciones y efectos sociales y pragmáticos.

Según Bassols et al, (1997), una de las tipologías que más éxito ha tenido es la de Werlich (1976), tipología que tiene en cuenta las características textuales internas y externas, y que distingue cinco clases de textos: Descriptivo, ligado a la percepción del espacio; narrativo, ligado a la percepción del tiempo y, explicativo, asociado al análisis y a la síntesis de representaciones. Caño & Luna (2011) sostienen que las pruebas PISA hacen una adaptación del trabajo de Werlich, para clasificar las tipologías textuales.

Para el presente estudio consideraremos las características o superestructuras tomada de los Referentes para la Didáctica del Lenguaje del ciclo 2, presentada por Isaza & Castaño (2010, p. 38) y adaptados de la prueba PISA 2009 (Ver tabla 1).

Tabla 1.
Tipologías textuales

Tipos de textos	Características	Ejemplos
Descriptivos	Textos de carácter técnico, científico y literario en los cuales la información se refiere a las propiedades o características de los objetos y de los procesos. La descripción científica o técnica nos informa acerca de cómo es o cómo actúa algo; la literaria da cuenta de cómo es un personaje, un lugar.	Folleto turístico, declaración de un testigo, aviso, afiche.
Narrativos	Es el tipo de texto donde la información se refiere al acontecer en el tiempo, por lo que el orden cronológico es esencial. En la narración se responde a las preguntas: cuándo o en qué secuencia.	Cuentos, novelas, historietas, biografías, tiras cómicas, crónicas.
Expositivos-explicativos	Es el tipo de texto que tiene como propósito informar y difundir conocimientos sobre un tema. Explican la realidad mediante las relaciones causa-efecto.	Textos escolares, artículos de revistas sobre temas especializados, una gráfica estadística, tabla de datos.
Instructivos:	Es el tipo de texto que provee indicaciones sobre qué pasos seguir para realizar una tarea. Dan pautas para seguir indicaciones.	Recetas de cocina, folletos, manuales, revistas de manualidades.

Nota: Esta tabla es una adaptación de los elementos conceptuales de los tipos de textos abordados por PISA 2009. Se suprimen textos argumentativos, en razón a que no se abordan en el presente estudio.

Capítulo III

Diseño Metodológico

Enfoque de investigación.

Esta investigación está enmarcada en el enfoque cualitativo, orientado al estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social utilizando una metodología interpretativa (Arnal, Rincón y Latorre, 1992), se centra en el descubrimiento del conocimiento y el tratamiento de los datos es cualitativo. Además, por su interés intrateórico, se encuentra dentro del paradigma crítico – social con un marcado carácter autorreflexivo, considerando que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos y, que pretende la autonomía racional y transformadora del ser humano. (Arnal et al, 1992).

Tipo de investigación

Este estudio es de tipo investigación acción. (Arnal et al, 1992), citando a Lewin (1946) declara que este tipo de investigación tiene un doble propósito, de acción para cambiar una organización o institución, y de investigación para generar conocimiento y comprensión.

Corpus de investigación

Los participantes de esta investigación son estudiantes del grado 401 del Colegio Estanislao Zuleta IED, una población de 33 niños en edades comprendidas entre los 8 y 12 años, su estrato socioeconómico oscila entre 0, 1 y 2. El curso está conformado por 15

mujeres, dos de ellas diagnosticadas con aprendizaje limítrofe, una de ellas no domina el código escrito, una estudiante con dificultades auditivas; y 18 hombres, de los cuales 2 están repitiendo el año, y tres se encuentran en espera de diagnóstico. Esta es una muestra no probabilística, ya que la elección de los participantes no dependió de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación, se seleccionó este grupo por presentar las pruebas SABER el año anterior y porque algunos de sus estudiantes a este punto sólo decodificaban, más no tenían un nivel de comprensión lectora acorde al grado.

Categorías de análisis

La unidad de análisis del presente estudio es, la comprensión lectora en los estudiantes del grado 401 jornada tarde del Colegio Estanislao Zuleta IED. Se plantearon dos categorías a saber:

La primera, corresponde a las **habilidades cognitivas** que se deben desarrollar para favorecer el proceso lector, y que además se trabajan en el aula como: identificar, secuenciar, inferir y, autoevaluar y autorregular.

La segunda, corresponde a las **tipologías textuales**, como forma de clasificar los textos y herramienta para abordar la comprensión lectora, teniendo en cuenta que moviliza al lector a descubrir las estructuras textuales, que le permiten interpretar una tipología basada en las estructuras cognitivas.

Tabla 2.
Matriz categorial

HABILIDADES DEL PENSAMIENTO

Categoría	Sub categoría	Indicadores	Interrogantes	Instrumento	fuerza
	IDENTIFICAR	Decodifica palabras, oraciones, párrafos.	¿Recupera información explícita en el contenido del texto?	Taller	Niños
		Ubica Información	¿Reconoce el qué, cómo, cuándo y dónde de la información que se presenta en el texto?	Taller	Niños
			¿Reconstruye la información superficial proporcionada por el texto?	Taller	Niños
		Reconoce la estructura textual	¿Consigue una comprensión global del texto? ¿Identifica superestructuras (estructura global de sentido)? ¿Reconoce las estructuras de los diferentes tipos de textos?	Taller	Niños
			¿Identifica macroestructuras(Proposiciones o ideas) del texto?	Taller	Niños
	¿Identifica elementos ortográficos y de organización microestructural?		Taller	Niños	
	SECUENCIAR	Ordena en una determinada sucesión.	¿Identifica en un texto su organización temporal?	Taller	Niños
			¿Organiza la información realizando esquemas?	Taller	Niños
			¿Organiza u ordena las ideas y conceptos de acuerdo a un orden cronológico, alfabético, igualmente puede ser para disponer de las cosas según su importancia o criterio?	Taller	Niños
	INFERIR	Responde a las preguntas y todos aquellos elementos que requieran relacionar el texto con el conocimiento o experiencia del lector.	¿Recupera información implícita en el contenido del texto?	Taller	Niños
			¿Elabora predicciones acerca de lo que quiere decir el autor, lo relaciona con sus conocimientos previos y predice en base a estas informaciones?	Taller	Niños
			¿Reconoce inferencias de tiempo, modo, lugar y circunstancia?	Taller	Niños
			¿Resuelve adivinanzas?	Taller	Niños
	RESUMIR	Expone de forma breve, escrita u oral, y a modo de resumen, un conjunto de ideas fundamentales	¿El estudiante puede reconocer la idea principal y las ideas secundarias del texto?	Taller	Niños
			¿Selecciona oraciones que resumen un párrafo?	Taller	Niños
¿Elabora algún esquema mental para organizar la información leída?			Taller	Niños	

TIPOLOGÍAS TEXTUALES	AUTORREGULACIÓN Y AUTOEVALUACIÓN	relacionadas con un asunto o materia que estaban dispersas.	¿El estudiante puede elaborar un resumen?	Taller	Niños	
		Toma postura frente a lo que se dice del texto y lo integra con lo que sabe.	¿Es capaz de imaginarse la situación de la que se habla y emite juicios sobre el contenido del texto?	Taller	Niños	
		Va comprobando la comprensión.	¿Es capaz de presentar el contenido del texto de otra manera, transformándolo y encontrando relaciones con otros textos?	Taller	Niños	
			¿El estudiante hace preguntas acerca de lo que lee evaluando su proceso metacognitivo?	Taller	Niños	
		Revisa las estrategias de lectura empleadas.	¿Valora lo que lee formulando juicios y relacionándolo con sus saberes previos?	Taller	Niños	
			¿Subraya, utiliza reglas para identificar la idea principal, realiza resumen?	Taller	Niños	
		Reflexiona sobre los propios aprendizajes acerca del proceso lector. Reflexiona y evalúa haciendo conexiones.	¿Localiza las palabras que no entiende y contextualiza su significado?	Taller	Niños	
			¿Utiliza el diccionario para buscar las palabras que no entiende?	Taller	Niños	
		TEXTOS DESCRIPTIVOS	Identifica la función de los textos descriptivos y sus características básicas.	¿El estudiante comprende el mensaje de un texto descriptivo??¿Reconoce las propiedades de los objetos, personas y animales en el espacio?	Taller	Niños
		TEXTOS NARRATIVOS	Identifica la función de los textos narrativos y sus características básicas.	¿El estudiante interpreta el mensaje de los textos narrativos?	Taller	Niños
TEXTOS EXPOSITIVOS	Identifica la función de los textos expositivos y sus características básicas.	¿El estudiante interpreta el mensaje de los textos expositivos?	Taller	Niños		

TEXTOS INSTRUCTIVOS	Identifica la función de los textos instructivos y sus características básicas.	¿El estudiante interpreta el mensaje de los textos instructivos?	Taller	Niños
------------------------	---	--	--------	-------

Hipótesis de acción:

En la medida que se desarrollen las habilidades del pensamiento: identificar información explícita, secuenciar, inferir, resumir y autoevaluar; utilizando textos descriptivos, narrativos, expositivos e instructivos; a través de la implementación de la secuencia didáctica, los estudiantes del grado 401 jornada tarde del Colegio Estanislao Zuleta I.E.D. mejoraran su comprensión lectora, respecto a la prueba diagnóstica inicialmente aplicada.

Instrumentos y recolección de la información

Los instrumentos de recolección de la información que se relacionan a continuación brindaron los datos necesarios para identificar y caracterizar los problemas más frecuentes que presentaban los niños del grado 401 para comprender diferentes textos.

Cuestionario aplicado a docentes

El cuestionario (Anexo No 1) consta de 12 preguntas, de las cuales 4 son preguntas abiertas y 7 son preguntas cerradas. En las que se indaga sobre el concepto de comprensión lectora, por el área o asignatura encargada de desarrollarla, si consideran que existen

problemas de comprensión en sus estudiantes, y sobre la influencia de la familia y el contexto sociocultural en el proceso lector.

Cuestionario sociodemográfico grado 3° ICFES

El cuestionario consta de trece preguntas, está diseñado para ser respondido en su totalidad en una sola sesión. Este instrumento técnicamente validado, “indaga por las características personales de los estudiantes; nivel educativo de los padres; características del núcleo familia; condiciones de la vivienda; dotación de bienes y consumo familiar de bienes culturales” (MEN, 2015, p. 128).

Cuestionario sociodemográfico aplicado a padres de Familia

Dado que, algunas de las respuestas de los estudiantes generaban dudas, se decidió elaborar un cuestionario dirigido a los padres de familia (Anexo No 2) con el propósito de validar las respuestas de los estudiantes y dar mayor certeza a las principales características sociodemográficas de la muestra a investigar. Este cuestionario fue validado por la coordinadora de la institución Clara Patricia Guzmán, Magister en Educación.

Cuadernillo Prueba Saber 3° 2015-1 ICFES

Este cuadernillo consta de cuarenta preguntas de las cuales cuatro son de entrenamiento. Es una prueba estandarizada basada en instrumentos válidos y confiables, que hace inferencias sobre los conocimientos, habilidades y capacidades de las personas evaluadas. Es una prueba realizada por el Ministerio de Educación, a través del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. Las preguntas se ajustan a

los Estándares Básicos de Competencias de Lenguaje. Es una prueba **válida**, ya que hay consistencia entre lo que se pregunta en la prueba y el referente que se definió para la evaluación. A su vez, es una prueba **confiable** porque permite hacer mediciones precisas sobre lo que se está evaluando.

Para la recolección de información se implementó un Diario de Campo, en el que se registraron las actividades realizadas durante las 15 sesiones de la secuencia didáctica. Este se utilizó para registrar aquellos hechos susceptibles de ser interpretados y para tener un registro de las observaciones realizadas, útiles en el análisis los resultados.

De igual forma en cada sesión se entregó a cada estudiante un taller individual con el fin de obtener datos para su posterior análisis.

Validez

Se someten a consulta y a juicio de expertos, el cuestionario sociodemográfico aplicado a padres de familia, por parte de la Coordinadora Clara Patricia Guzmán Magíster en educación, la secuencia didáctica fue validada por la docente encargada del área de lenguaje en primaria: Sonia Isabel Acevedo. De igual forma, se les consulto a las docentes de otros grados sobre el diseño de la prueba, con el fin de reunir los criterios de validez y fiabilidad. También realizamos el pilotaje de la prueba a seis estudiantes del curso 402 de la jornada tarde.

Herramientas de análisis

Para el manejo e interpretación de los resultados, se examinó el conjunto de datos (diarios de campo, entrevistas, cuestionarios sociodemográficos, pruebas diagnósticas,

talleres de la intervención, etc.) como un todo, teniendo en cuenta las categorías de análisis sobre las cuales se agruparon los distintos tipos de datos, descubriendo aquellos vínculos que determinan el mayor número posible de conexiones entre los ellos, para esta agrupación se utilizaron las Herramientas para análisis que brinda el programa Excel de Microsoft. Se codificaron los datos en torno a las categorías tomadas obteniendo así un esquema que facilita la comprensión de los fenómenos. Se hizo uso de la observación y descripción detallada, análisis bibliométrico; y aunque la investigación es cualitativa, se analizaron algunos datos haciendo uso programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) desarrollado por IBM.

Consideraciones éticas

Esta investigación preservará la confidencialidad, el respeto y el anonimato de la identidad de los participantes, debido a que la población de estudio incluye niños entre 8 y 12 años de edad, se hace necesario asegurar el respeto a la integridad y dignidad de cada uno de ellos, por lo tanto luego de la aprobación de la institución se procedió a realizar el consentimiento informado (Anexo No 3) para solicitar la autorización de los padres y/o acudientes de la participación de los estudiantes como sujetos de estudio y poder utilizar los registros que pudiesen ser aportados en la recolección de los datos.

Diseño de la intervención

Estrategia didáctica

Para mejorar la comprensión lectora de diversas tipologías textuales en niños del grado 401 del Colegio Estanislao Zuleta, se realizó una secuencia didáctica que consta de 15 sesiones con aplicación grupal e individual, que permite resolver el problema planteado en este estudio.

En el diseño de la intervención, se tomó como referente la Guía para la Elaboración de una Secuencia Didáctica de Díaz (2013), quien sostiene que las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo. Para cumplir este propósito, se planearon 15 sesiones, las cuales apuntan hacia el desarrollo y mejoramiento de la comprensión lectora en los estudiantes. Se incluyeron diversas actividades de lectura que contenían textos descriptivos, narrativos, expositivos e instructivos; con las cuales se promovió el trabajo individual y grupal, a través de la reflexión de los estudiantes sobre sus propios aprendizajes, partiendo de sus conocimientos previos.

Los talleres buscaron el desarrollo de habilidades como: identificación del sentido literal, la secuencia, la jerarquización de la información, la síntesis y la postura o apropiación de la comprensión. Las actividades programadas buscaron desarrollar además procesos inferenciales para que los estudiantes relacionaran lo leído con su conocimiento de la realidad, para tomar posición y expresar su comprensión (véase Tabla 3).

Cada sesión está diseñada en tres momentos denominados: Actividades de apertura, actividades de desarrollo y actividades de cierre. En el primer momento o actividades de inicio, se dan a conocer a los estudiantes los objetivos del aprendizaje y el nombre de la

sesión, para fomentar el clima para el aprendizaje. El segundo momento o actividades de desarrollo, tiene la finalidad de que el estudiante interaccione con una nueva información, por lo que es indispensable lograr colocar en interacción los conocimientos previos y la información nueva (Díaz, 2013). En este punto es importante considerar, que se emplean de las estrategias de lectura planteadas por Solé (1994) antes, durante y después de la lectura, para respetar las etapas del proceso lector y propiciar el reconocimiento de la estructura de los textos abordados en cada taller a desarrollar.

El tercer momento o actividades de cierre, se realiza con el fin de lograr una integración del conjunto de tareas realizadas, para realizar una síntesis del proceso y del aprendizaje desarrollado. Este momento es muy importante porque se hace uso de las estrategias metacognitivas, en donde el estudiante toma postura o apropiación de la comprensión, ya que el lector competente es aquel que es capaz de utilizar recursos cognitivos y metacognitivos al servicio de la comprensión del texto.

De este modo, la estructura de la secuencia se integra con: la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje inscrita en esas mismas actividades (Díaz, 2013). De tal forma que los productos, trabajos o actividades que el estudiante realiza, se constituyen elementos de evaluación.

Tabla 3.
Matriz de plan de acción

PLAN DE ACCIÓN			
Responsable: Claudia Patricia Armero			
ACTIVIDAD	OBJETIVO	RECURSOS	CR ON OG RA MA

TALLER DE COCINA	Identificar la información explícita de un texto, reconociendo el paso a paso del proceso cognitivo.	Afiche, pan, queso, jamón huevo, palillos, vaso, cuchillo, talleres para cada estudiante.	02/0 3/18
ANIMALES QUE ENGAÑAN	Recuperar información explícita en el contenido del texto.	Fichas de ilusión óptica y de colores. Textos descriptivos. Talleres para cada estudiante y video.	05/0 3/18
LAMAGÍA DE SECUENCIAR	Identificar la organización temporal de un texto	Hoja de instrucciones, figuras geométricas, historietas, talleres para cada estudiante.	08/0 3/18
SIGUIENDO INSTRUCCIONES	Organizar la información realizando esquemas que permitan secuenciar la información presentada.	Sobres, papel, talleres para cada estudiante.	09/0 3/18
MOUNSTRUO PAN	Organizar u ordenar las ideas y conceptos de acuerdo a un orden cronológico, alfabético, etc.	Diagramas, papel Kraft, lápices, talleres para cada estudiante.	12/0 3/18
JUEGO DE DETECTIVES	Realizar inferencias, empleando pistas para deducir, recuperando la información implícita en el contenido del texto.	Tabletas, televisor, talleres para cada estudiante.	13/0 3/18
ADIVINA ADIVINADOR	Reconocer inferencias de tiempo, modo, lugar y circunstancias, empleando pistas para deducir a partir de diversos textos. Resolver adivinanzas haciendo uso de inferencias.	Papel, adivinanzas, talleres para cada estudiante.	15/0 3/18
LA GRAN CARRERA	Elaborar predicciones acerca de lo que quiere decir el autor, relacionándolo con sus conocimientos previos y predecir en base a estas informaciones.	Bolos, colchonetas, aros, lazos, hojas, talleres para cada estudiante.	16/0 3/18
LA BALLENA	Reconocer la idea principal y las ideas secundarias del texto.	Hojas, talleres para cada estudiante.	20/0 3/18
FAUNA Y FLORA	Seleccionar oraciones que resumen un párrafo.	Hojas, talleres para cada estudiante.	21/0 3/18
FONCHITO Y LA LUNA	Elaborar un resumen, teniendo en cuenta que hay textos que surgen por la necesidad de la comunicación	Libro, infografías, caja, personajes recortados, taller para cada estudiante.	22/0 3/18

EL GUEPARDO	Hacerse preguntas acerca de lo que lee evaluando su proceso metacognitivo, tomando postura frente a lo que se dice del texto e integrándolo con lo que sabe.	Talleres para cada estudiante.	02/04/18
PREGUNTAS Y RESPUESTAS	Reflexionar y evaluar haciéndose preguntas. El estudiante es consciente de “lo que comprende”, “lo que no comprende”, y “lo que hace o debe hacer para comprender”.	Talleres para cada estudiante.	03/04/18
SALVEMOS EL PLANETA	Reflexionar sobre lo que ha vivido y o que dice el texto realizando conexiones.	Hojas, mapas, talleres para cada estudiante.	04/04/18
EVALUACIÓN FINAL Y CUESTIONARIO AUTOEVALUACIÓN	Recoger información para el análisis de los datos.	Papel. Evaluación para cada estudiante.	09/04/18

Objetivos de la intervención

General

Desarrollar las habilidades del pensamiento: identificar información explícita, secuenciar, inferir, resumir y autoevaluar, a través de textos: descriptivos, narrativos, explicativos e instructivos; con el fin de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.

Específicos:

- . Ejercitar habilidades del pensamiento, para que los estudiantes mejoren su competencia lectora, haciendo uso de recursos cognitivos y metacognitivos.
- . Crear situaciones que permitan desarrollar un aprendizaje significativo, logrando una articulación entre contenidos y elementos de la realidad.
- . Evaluar el proceso de aprendizaje a través de los productos de cada sesión.

Metodología de la intervención

Modelo y Enfoque pedagógico

La estrategia metodológica de esta intervención se enmarca en el modelo pedagógico autoestructurante, de Zubiría (2007) manifiesta que en este modelo la educación es un proceso de construcción desde el interior y jalonada por el propio estudiante, el saber es una construcción interna al sujeto, el docente es quien guía o acompaña y la evaluación es cualitativa y centrada en la opinión.

La propuesta de intervención da preeminencia a la actividad, favorece el diálogo, utilizar el taller y privilegia las operaciones mentales de tipo inductivo. Lo didáctico adquiere superioridad en la reflexión pedagógica, porque está enmarcada en el enfoque constructivista, en donde la enseñanza se centra en las estrategias cognoscitivas y metacognitivas del alumno, el aprendizaje ocurre mediante la construcción gradual de los nuevos conocimientos, gracias al enlace de los conocimientos previos con los nuevos conocimientos que va adquiriendo el alumno. Díaz (2002) define da claridad respectoa al concepto de constructivismo definiéndolo como “una confluencia de diversos enfoques psicológicos que enfatizan la existencia y prevalencia en los sujetos cognoscentes de procesos activos en la construcción del conocimiento" (p, 428).

Etapas o Fases de la investigación

Se establecen las fases de la investigación según los soportes teóricos de Kemmis & Metagart, (1988), estas son:

Primera fase o fase de diagnóstico:

Se conoce y delimita el problema de comprensión lectora en los estudiantes del grado 401. En esta etapa se aplicó un cuestionario a las docentes, recogiendo las percepciones que tienen en cuanto a la comprensión lectora de sus estudiantes, se realiza un estado del arte para conocer los estudios e investigaciones realizadas en torno a la comprensión lectora desde las habilidades del pensamiento abordando las diversas tipologías textuales. Una vez delimitado el tema se verifica que el problema exista realmente, se realiza un estado del arte para conocer las investigaciones realizadas en torno al tema. Esta etapa permitió recolectar datos importantes sobre el problema a través de aplicación instrumentos indispensables para localizar y analizar información, que sirvió para elaborar la hipótesis de acción o acción estratégica.

Segunda fase o fase de planificación:

Se establecen los criterios metodológicos y se realiza la documentación teórica priorizando categorías de análisis, formulando la matriz categorial, que planea la forma en la que se recolectaran los datos. Posteriormente se diseña, estructura y reestructura la secuencia didáctica (Anexo 4) considerando los conceptos teóricos que la sustenten.

Tercera fase o fase de acción:

Se implementa la secuencia didáctica previamente elaborada y se recolectan los datos. Luego, se analiza la información recolectada con los soportes recogidos en cada uno de los talleres y con ayuda de las observaciones registradas en el diario de campo para sustentarla teóricamente, además se realizan los estudios estadísticos pertinentes para que la información de cuenta del proceso llevado a cabo y sus resultados.

Cuarta fase o fase de evaluación:

Con los resultados, se construyen conclusiones, sugerencias, se cierra y se evalúa la investigación. Para posteriormente dar a conocer los resultados de la investigación a los

tutores y jurados de tesis y posteriormente a la comunidad educativa del colegio Estanislao Zuleta IED.

Capítulo IV

Análisis y resultados

Resultados y hallazgos

A continuación, se presentan los datos obtenidos en la realización del presente estudio, a la luz de la pregunta: “¿De qué manera el desarrollo de las habilidades del pensamiento desde diversas tipologías textuales favorece la comprensión lectora de los estudiantes del grado 401 jornada tarde del Colegio Estanislao Zuleta I.E.D.?”

Para poder dar respuesta a ella, se hizo necesario identificar y caracterizar los problemas más frecuentes que presentaban los niños del grado 401 para comprender diferentes textos. En esta tarea, se realizó la recolección de diversa información que permitió establecer el diagnóstico y con base en él implementar la estrategia pedagógica que facilitara la superación de dichos problemas, posteriormente se triangula la información entre las categorías habilidades del pensamiento y tipologías textuales a través del análisis de los datos obtenidos mediante los instrumentos y se realiza la triangulación de la información con el marco teórico. Para ello, se cruzaron los resultados obtenidos a partir de los datos otorgados por los sujetos a las preguntas, por cada categoría.

Ahora bien, para organizar la información, se otorgó un código a cada estudiante, la letra A fue asignada a las niñas y la letra E a los niños, en ambos casos se organizó alfabéticamente. De la misma manera, se les otorgó un código a las sesiones realizadas de S1 a S15, teniendo en cuenta las habilidades a desarrollar y los tipos de textos utilizados. Así, también se hizo con los diarios de campo de casa sesión, a los cuales se les asignó el

código DC-01-S1 a DC-15-S15, para todos los casos, las respuestas dadas por los estudiantes se agrupaban en la categoría de análisis correspondiente.

Seguidamente, se organizaron las respuestas de las dos grandes categorías, y subcategorías, respondiendo a los indicadores de desempeño determinados en la matriz categorial. Toda esta información, datos recolectados, gráficas, medidas de tendencia, se codificaron y organizaron, en hojas de cálculo de Excel, para dar cuenta del análisis realizado, así:

En la **fase diagnóstica**, se recolectó información determinante para establecer las habilidades a desarrollar y considerar el papel preponderante de la escuela en el desarrollo de la comprensión lectora, teniendo en cuenta los datos sociodemográficos recolectados que evidencian las actividades realizadas por los estudiantes fuera del colegio en el año, se puede observar que el 35,3% de los estudiantes ha visitado parques, el 20,6% ha ido al cine, el 11,8% ha ido al circo, el 14,7% ha asistido a cursos de música, danza o pintura, pero ninguno ha asistido a la biblioteca. En este sentido, se evidencia que, la lectura no es una actividad que se promueva en el hogar.

Ahora bien, respecto al cuestionario para los docentes (Anexo1), destinado a conocer algunos conceptos respecto a la comprensión lectora de sus estudiantes, el 18,2% considera que entre 0 y 5 de sus estudiantes tienen problemas de comprensión lectora, el 27,3% de los docentes considera que entre 5 y 10 estudiantes los tienen, el 18,2% considera que es una dificultad dada entre 10 a 15 de sus estudiantes, el 9,1% considera que este es un problema de entre 15 a 20 alumnos, el 18,2% considera que entre 20 y 25 de sus estudiantes presentan problemas de comprensión, el 9,1% considera que más del 25% de sus

estudiantes los tienen. Respecto al nivel lector el 63,6% de las docentes considera que sus estudiantes están en un nivel medio, mientras que el 36,4% considera que están en un nivel bajo.

Las docentes consideran que el 81,8% de las familias no fomenta la lectura, mientras que el 18,2% considera que la fomentan, respecto a qué área o desde qué materia se debe desarrollar la comprensión lectora, el 99% de las docentes considera que la comprensión lectora se debe activar, desde todas las áreas y no solo desde la asignatura de español, el 1% considera que es la asignatura de español, la encargada de desarrollar la comprensión lectora. Estos porcentajes permiten conocer la percepción de las docentes y ratifican la existencia del problema en la institución.

En cuanto a la presentación de la prueba diagnóstica, los resultados arrojan que el 12% (4 estudiantes) se encuentran en nivel avanzado, el 30% (10 estudiantes) en nivel satisfactorio, el 34% (11 estudiantes) en nivel mínimo y el 24% (8 estudiantes) en nivel insuficiente. Los niveles de desempeño corresponden a una descripción cualitativa de las habilidades y conocimientos que podrían tener si se ubican en determinado nivel. Las actividades en las que presentaron mayores dificultades fueron las habilidades que se potenciaron a través de la secuencia didáctica. Para ello, se analizó cada pregunta y se clasificó cada una de las habilidades, para poder realizar la comparación, una vez implementada la estrategia, de la siguiente manera:

Identificar información explícita	Secuenciar	Inferir	Resumir	Compara textos de diferente formato.
58% (19 estudiantes)	30% (10 estudiantes)	53% (17 estudiantes)	55% (18 estudiantes)	48% (16 estudiantes)

Cuando se analizan las preguntas de la prueba diagnóstica, se puede observar que el 58% (19 estudiantes) identifica la información explícita del contenido de un texto. En lo relacionado con la articulación sucesiva de las ideas en un texto, atendiendo al tema central, el 30% (10 estudiantes) da cuenta de la organización micro y superestructural que debe seguir un texto para lograr su coherencia y cohesión. En cuanto al reconocimiento y recuperación de la información implícita del texto, el 53% (17 estudiantes) realiza inferencias. Respecto a la habilidad de resumir, el 55% (18 estudiantes) da cuenta de las ideas o tópicos, de acuerdo al tema propuesto en la situación de comunicación. Respecto a reconocer la estructura de un texto, el 48% (16 estudiantes) realiza comparación de textos con diferentes formatos.

A partir de estos resultados, se puede manifestar la necesidad de fortalecer y desarrollar las habilidades de pensamiento en los estudiantes, haciendo uso de los diferentes tipos de textos, ya sean continuos y discontinuos. Teniendo en cuenta que, la comprensión vista como un proceso de alto orden requiere distintos niveles de procesamiento de la información y, que se desarrolla en la interacción texto, lector y contexto (Torres, et al, 2014) por lo que, vale la pena precisar la importancia de las actividades socioculturales.

En este punto, es importante resaltar que el contacto entre el texto y el lector en los estudiantes del grado 401 Jornada tarde, se remite exclusivamente a las actividades escolares. De ahí la importancia, que se desarrollen actividades que los involucren y de las cuales puedan disfrutar, de tal forma que los estudiantes puedan activar sus conocimientos previos y dar significado a este utilizando estrategias enriquecedoras (Díaz, 2013) en donde el lector sea quien procese el texto de acuerdo a sus capacidades, habilidades y experiencias en su universo de significaciones. (Montes, 2007)

La triada texto, lector y contexto, permite el uso intensivo de habilidades

intelectuales, lo cual garantiza el éxito o fracaso de una lectura de alto nivel de complejidad (Alfaro & Casallas, 2009).

En la fase de **Planeación**, al realizar la prueba de pilotaje con los seis estudiantes del grado 402, se tuvieron en cuenta las siguientes consideraciones: se especificaron pasos, para que los estudiantes utilizaran la estrategia de subrayado antes de contestar las preguntas en la sesión 1, Se colocó una segunda gráfica donde se precisa el número de brujas condenadas por brujería en Europa, a raíz de la dificultad presentada por el 67% de los estudiantes durante el pilotaje, para interpretar la gráfica.

De la misma manera, se redujeron las partes en las que se dividió el texto de la cigarra y la hormiga en la sesión 5, para generar una mayor comprensión y para maximizar el tiempo, al resolver la actividad. Se realizó una corrección del diseño de la pregunta 4, en la sesión 5. Se realizó un cambio de texto en la sesión 9, dado el desconocimiento de los estudiantes, de los lugares mencionados, en el texto inicialmente planteado. En la sesión 15, se hizo un cambio del texto inicialmente planteado, considerando una articulación con las temáticas abordadas desde el currículo.

En la fase de **acción o implementación**, en la **categoría habilidades del pensamiento**, respecto a la subcategoría, identificar información explícita, se puede evidenciar que, a medida que avanza la intervención, el 65 % de los estudiantes hace una lectura de la información explícita local de los textos discontinuos e instructivos para establecer el sentido global del texto, esto evidencia un avance en el proceso cognitivo y metacognitivo, pues como lo manifiesta Otero (2009) el auto cuestionarse conlleva la supervisión, el control, y específicamente la autorregulación del proceso de comprensión

lectora.

Es aquí donde los estudiantes, pueden preguntarse qué hacer para mejorar su comprensión, y elaborar sus propias tácticas como subrayar, elaborar esquemas, etc. Esto se hizo posible dado que, en cada sesión se implementaron inferencias, anticipaciones y otras estrategias (Solé, 1994), que relacionaban el contexto, regulando el uso inteligente de los procesos, facilitando la recuperación de la información, identificando ¿quién? ¿cuándo? ¿cuántos? ¿cómo?

Estas estrategias para ubicar la información se utilizaron practicándolas una y otra vez en las sesiones para lograr el hábito en forma natural y espontánea (Sánchez,1992), en distintas situaciones (lecturas, juegos, carrera de observación, etc.) y contextos, de acuerdo con los objetivos de aprendizaje. Esto permitió incluir un componente óptico y un componente cognitivo mediante el cual los estímulos gráficos percibidos visualmente se convirtieron en unidades con significado, utilizando el afiche, la infografía, etc.

Otra forma empleada para verificar la recuperación de la información explícita fue hacer relaciones entre columnas, esto con el propósito de que la lectura, no solo se quedara en la decodificación de palabras, oraciones y párrafos; sino que permitiera como lo sostienen Hoyos & Gallego (2017) hacer un análisis visual con acceso al significado en la memoria del lector. En este ejercicio el 71% de los estudiantes pudo establecer estas relaciones generando otros procesos de pensamiento como comparación y análisis.

Con el propósito de desarrollar el potencial de los estudiantes para adquirir y manejar nuevos conocimientos y destrezas (Báez & Onrubia, 2016). Se utilizaron tablas de doble entrada, con el fin de integrar procesos básicos como la observación y la clasificación

a procesos superiores como la evaluación y retroalimentación. Al elaborar estos esquemas el 59% de los estudiantes recuperó la información explícita clasificándola en las tablas.

Posteriormente en la retroalimentación del ejercicio, la estudiante A7 manifestó: “me fue mal, al encerrar en la tabla, porque estaba haciendo lo mismo que el punto de arriba, no leí bien y estaba haciendo otra cosa” (DC-02-S2) de esta manera se genera la comprensión del propio proceso de funcionamiento cognitivo (Pérez, 2014) y se establecen estrategias de mejora identificando errores y aciertos.

En lo relacionado al texto abordado en la sesión No 3, denominado *Miss Bruja*, se pudo evidenciar que, cuando un texto es de interés para los estudiantes, es mayor su comprensión y su disposición ante el mismo, este texto descriptivo el 82% recupera información explícita referida a las características de la bruja recordando 11 características de 13, mientras que el 18% recupera 9 características de 13. “esta actividad fue muy divertida porque nos imaginarnos como sería un concurso de brujas y que requisitos deberían cumplir las participantes, por eso me pareció que la actividad de hoy estaba muy fácil” estudiante A5, registro tomado del diario de campo. (DC-03-S3)

Respecto al reconocimiento del paso a paso del proceso cognitivo y metacognitivo, al identificar la información explícita de un texto, el estudiante E6 expreso “no subraye bien porque cuando preguntaban cómo se añade la miel, me equivoque porque puse como se añadía la crema”, A6 “yo había subrayado lo que no era, pero cuando volví a leer borre y cambié la respuesta, pero no pude borrar lo que subraye porque no lo hice con lápiz, sino con colores y no borró”, A10 “en la última respuesta me equivoque, porque puse como se llamaba la receta y no que era una receta”, A15 “no me alcanzó el tiempo y no pude

contestar la última pregunta” registros tomados del diario de campo. (DC-01-S1)

En cuanto a la habilidad de secuenciar, Van Dijk (1992) sostiene que a través de la repetición de las diferentes ideas del texto se asignan a las proposiciones niveles de jerarquía diferentes, que a nivel de la microestructura dan sentido coherencia al texto. Vale la pena resaltar que, en la prueba diagnóstica los estudiantes presentaron mayores dificultades en ordenar una determinada sucesión. Sin embargo, a través de la intervención se observó que los estudiantes mejoraron al organizar secuencialmente diversos textos.

Respecto a la indagación y vinculación con los conocimientos previos sobre la construcción de los puentes, el estudiante E14 menciona “que los puentes, así sean de acero si se construyen mal se caen, como el de la noticia donde murieron los obreros” (DC-04-S4) haciendo referencia al Puente de Chirajara, que se desplomó este año. En este sentido se puede discernir, que los estudiantes poseen saberes previos que pueden relacionar para adquirir nuevos conocimientos. Esto ratifica el concepto de lectura abordado por el MEN (1998) como proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector.

En lo relacionado con la habilidad de inferir, durante la intervención se evidenció dificultad para sacar conclusiones, de acuerdo con la información brindada, por ejemplo, en el texto narrativo *Un gran robo se ha cometido en la ciudad*, el 53% (17 estudiantes) realizaron inferencias correctas, considerando las pistas otorgadas por el texto y, las experiencias personales que les proporciona el contacto con la cultura (Zubiría, 2007). Esto permite evidenciar que, la cantidad de inferencias que realiza un lector está relacionada con

sus saberes previos; sin embargo, una gran cantidad de esos saberes no asegura la realización mínima de inferencias necesarias para comprender un texto, por lo que se hace indispensable, considerar toda la información que aporta el texto.

Se puede observar una mejoría en los niveles de desempeño al realizar inferencias, a través de diversos textos a medida que se va adquiriendo la habilidad. Por ejemplo, en la actividad “preguntando ando” el 97% (28) de los estudiantes realizó todas las inferencias y solo el 3% (1 estudiante, con diagnóstico limítrofe) no realizó ninguna. La dificultad, la encuentran algunos estudiantes al identificar qué tipo de inferencia realizaron: de modo, lugar tiempo o circunstancia, obteniendo los siguientes resultados: el 69% (20 estudiantes) identificaron los cinco tipos de inferencia, el 17% (4 estudiantes) identificaron cuatro tipos, el 7% (2 estudiantes) identificaron tres, el 4% (un estudiante) identificó dos tipos y el 3% (un estudiante) no identificó ningún tipo. Otro avance, evidenciado es que, el 93,8% de los estudiantes reconoce el significado de las palabras, en su relación contextual.

Con referencia a la evaluación de estas sesiones, se permite que los estudiantes dialoguen consigo mismo, con el texto y con el autor, buscando el significado (dimensión cognitiva) y sobre cómo está leyendo y subsanando, en su caso, la comprensión perdida (dimensión metacognitiva). Esto, teniendo en cuenta que se pueden realizar inferencias incorrectas, por un escaso o nulo conocimiento previo o porque se impone un estereotipo del contexto sociocultural. Al respecto, por ejemplo, los estudiantes E15, E5, A15, A6, manifestaron que en la pregunta del taller de la sesión No 9 ¿le costaba a Alicia mucho estudiar esta materia? Respondieron que sí, porque a ellos se les dificultan las matemáticas, el estudiante E9 respondió que le costaba mucho, porque a Alicia le daba mucha pereza,

cuando se le pregunta donde dice eso el texto, él indica que es su opinión, frente a la materia. (DC-09-S9). En este sentido, algunos estudiantes se sorprendieron al creer que estaban entendiendo, pero que el texto decía cosas diferentes a las que ellos habían interpretado.

En cuanto a la habilidad de resumir, considerando que ella implica una actividad cognitiva compleja, en la prueba diagnóstica el 55% (18) de los estudiantes da cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto, de acuerdo al tema propuesto en la situación de comunicación. Esto dado en sintetizar el sentido global del texto en una idea principal o al elegir otro título para un texto. Durante la intervención se evidenció que el 68% de los estudiantes hacen uso de las macro reglas de Van Dijk (1992) suprimiendo la información repetitiva, discerniendo la idea general que engloba conceptos y construyendo e integrando ideas a un concepto que las resuma. En cuanto el uso de estas reglas, el 24% (7 estudiantes) presentó dificultades en el uso de la regla de generalización, ya que en sus mapas escribían mucha información, sin englobar conceptos.

En un texto expositivo, el 72% (21 estudiantes) puede seleccionar oraciones que resumen un párrafo, mientras que el 28% (8 estudiantes), tienen dificultades para hacerlo. El 76% (22 estudiantes) de los estudiantes, elaboraron síntesis a través del mapa conceptual para organizar la información leída, inicialmente este ejercicio se realizó grupalmente en tablas de doble entrada, pero en esta habilidad se fue ejercitando a lo largo de las sesiones con el propósito de que los estudiantes, conecten la información de distintas partes del texto con la idea principal, usando las reglas de selección, generalización y elaboración, e ir más allá del texto. En este punto, el 24% (7 estudiantes) presentaron dificultades en el uso de la

regla de generalización, ya que en sus mapas escribían mucha información, sin englobar conceptos.

Las preguntas empleadas para la habilidad de autorregulación o autoevaluación buscaban dar sentido al texto, ya que no se da comprensión si el lector no es consciente de lo que comprende y lo que no comprende para solucionar el problema en que se encuentra (Sole, 1992). Se pretendió dar énfasis en esta habilidad, teniendo en cuenta que al cierre de las sesiones restantes se realizaba este ejercicio metacognitivo, Sin embrago; dedicaron 3 sesiones para reforzar estos conceptos, validando la importancia de las preguntar por: lo que sé, lo que quiero aprender y lo que aprendí.

Raphael (1982, 1986) ideó la estrategia QAR para que los estudiantes entiendan que la respuesta a una pregunta está directamente relacionada con el tipo de pregunta formulada. Los QAR ayudan a los estudiantes a diferenciar dónde se encuentra la respuesta, en el texto o en su cabeza. En este ejercicio el 89% (24 estudiantes) aprendieron a formularse preguntas y a formular preguntas para verificar la comprensión, sólo el 11% (3 estudiantes) tuvieron dificultades al formular preguntas.

Los estudiantes tomaron conciencia de su papel antes, durante y después de la lectura realizaban preguntas acerca de lo que leían evaluando su proceso metacognitivo, dando cuenta de los errores y las alternativas de mejora.

El estudiante E1, por ejemplo, en el momento de resolver el taller preguntó cómo se escribía por qué, manifestando que a veces se escribía pegado e indagó por la forma correcta. Que un estudiante realice este tipo de preguntas, es un indicador bueno porque,

deja de ser un lector pasivo para indagar sobre las causas y efectos mejorando su comprensión. La habilidad de reflexionar y evaluar “hace referencia a la aptitud del lector para juzgar, evaluar, comparar y reaccionar frente al contenido del texto a la luz de su experiencia, conocimientos, emociones o valores” (Henaó, 2001, p. 52).

En la etapa de diagnóstico, era poco común encontrar un diccionario en la maleta de los estudiantes, sin embargo, cuando se hacen conscientes de su proceso metacognitivo, empiezan a buscar palabras, escriben y utilizan nuevos términos, generan nuevas preguntas. Cuando se les hacía entrega del taller, los estudiantes leían y empezaban a buscar las palabras desconocidas en el diccionario, otros le preguntaban a la docente por el significado de estas palabras, a medida que se realizaban más lecturas, se incrementó el uso del diccionario en búsqueda de palabras desconocidas.

Entre los estudiantes con los más bajos niveles de comprensión, existía la tendencia a depender de la ayuda de otra persona para solucionar los problemas que se les planteaban, en este caso de la docente. Sin embargo, se empoderaron para proporcionar soluciones a sus problemas de comprensión, identificando qué errores cometen al leer y como pueden mejorar respecto a ello.

Los procesos cognitivos y las operaciones implicadas en la comprensión lectora “incluyen el reconocimiento de las palabras y su asociación con conceptos almacenados en la memoria, el desarrollo de ideas significativas, la extracción de conclusiones y la realización entre lo que se lee y lo que ya se sabe” (Vallés, 2005, p. 55). Ese reconocimiento posibilita mejorar su comprensión y darle sentido al texto.

Respecto a la **categoría tipologías textuales**, en la prueba diagnóstica el 70% de los estudiantes respondía las preguntas correctamente, cuando la pregunta era de nivel mínimo y los textos utilizados eran narrativos, pero en el nivel avanzado, sólo el 22% lograba recuperarla dado que, los textos eran discontinuos: afiches, carteles o textos instructivos.

Por este motivo, se seleccionaron diversos textos, considerando la importancia de reconocer las estructuras de los textos. (Cuetos, González y De Vega, 2015). En este sentido, los estudiantes lograron identificar diversas estructuras en textos continuos y discontinuos. Al respecto, los estudiantes mostraron un avance respecto a las primeras sesiones de implementación. Después de hacer la valoración relacionada con la comprensión de la información, considerando la estructura textual, se puede observar que 29 de los 33 estudiantes (88%), responde correctamente a las preguntas planteadas, lo que permite evidenciar que comprenden de qué tipo de texto se trata, el 9% (3 estudiantes) confunde la estructura de los textos instructivos, con los narrativos y un estudiante (3%) confunde la estructura del texto instructivo con la del texto expositivo.

Respecto a los textos expositivos, 28 de los 33 estudiantes (85%) idéntica su estructura textual y 5 estudiantes (15%) confunde su estructura con la del texto narrativo. Sin embargo, en el momento de sacar la idea principal así no conozcan su estructura el 100% de los estudiantes pudo hacerlo.

En cuanto a los textos descriptivos, cuando su extensión es corta facilita a los estudiantes identificar la superestructura, así que el 29 de los 33(88%) de los estudiantes identifican de manera sencilla y 4 estudiantes (12%), presentan dificultades al identificarlos.

En este sentido es importante saber que los estudiantes que los identifican tienen claridad conceptual respecto a los adjetivos y su función en un texto descriptivo.

En relación con los textos narrativos, los estudiantes reconocen su estructura, saben cuándo se trata de una fábula y cuando de un cuento, sin embargo, el 21% (7 estudiantes) presentan inconvenientes en la comprensión de textos narrativos, cuando se trata de una noticia. Ahora bien, en la medida en que el nivel de complejidad del texto aumenta, se hacen evidentes las dificultades en los participantes; sin embargo, las estrategias empleadas en cada una de las sesiones hicieron posible superar los problemas de comprensión que se presentaron en un comienzo a medida que se trabajaban los tipos de estructuras textuales. En esta medida la variedad textual permite reducir la dificultad frente a los textos, gracias a al desarrollo de las habilidades del pensamiento.

La integración curricular, posibilita el uso diversos tipos de textos e implica abordar las temáticas del curso desde diversas perspectivas disciplinares. En la intervención se aunaron las temáticas y tópicos abordados desde el currículo, de tal forma que se pudiera generar una mejor comprensión no solo a nivel de estructura textual, sino a nivel disciplinar.

Frente a reconocer la superestructura de los textos, los estudiantes hacen uso de las características propias de cada tipo de texto, existe una apropiación de la estrategia del reconocimiento del tipo de texto por parte de los estudiantes. Por lo que, identificar la tipología textual y poder caracterizar su superestructura, es el principio para desarrollar la comprensión de cualquier texto. Esto permite, a su vez, contemplar la relación existente con

las habilidades del pensamiento, dado que las siluetas textuales identificadas, se convierten en estrategias cognitivas propias para la comprensión e interpretación del texto.

En lo relacionado a, la **fase de evaluación**, se demuestra la mejoría de los estudiantes en los procesos de comprensión lectora, al hacer uso de habilidades del pensamiento y, al reconocer la estructura de los textos, ya que, los resultados obtenidos determinan que el 88% de los estudiantes (29 estudiantes de 33 evaluados), mejoraron su desempeño, evidenciando de esta forma, que han adquirido los conceptos básicos y necesarios para comprender y, que se cumple con los objetivos definidos en la etapa de planeación de la intervención. Los Estudiantes E1, E14, E10, que reportan en sus calificaciones escolares notas bajas, tienen un desempeño mejor, que algunos estudiantes que ocupan los primeros lugares en promedios por curso, reportados en los boletines.

Por ejemplo, la estudiante A14, que presenta un diagnóstico limítrofe, aunque no domina el código escrito, posee mayores niveles de comprensión, específicamente en habilidades para recuperar información explícita e implícita, que algunos estudiantes que dominan el código. Ello indica que, aunque ella no domine el código escrito puede comprender la información, relacionar las estructuras de los textos, dar cuenta de las preguntas que se le realizan y en su pseudo lenguaje se puede entender lo que comprende, aunque presenta dificultades al realizar inferencias.

Los estudiantes que presentan mayores dificultades en su comprensión han enfrentado conflictos emocionales fuertes, que podrían ser obstructores de sus aprendizajes.

La estudiante A7 en la sesión 9 manifestó, que no comprendía ni sabía como los demás encontraban pistas en el texto, por este motivo en las actividades individuales, se permitía que intercambiara ideas con la estudiante A9, comprendiendo que es frustrante la sensación de no entender nada y de que el texto está fuera de sus posibilidades.(DC 10-S10)

Los estudiantes que no interpretan y a los que se les dificulta comprender la estructura de estos, tienen problemas de lenguaje o audición, y dos de ellos están en espera de diagnóstico del coeficiente intelectual.

Respecto del tipo de texto o estructura más conocida por los participantes, es la de textos narrativos, seguida de los textos instructivos, posteriormente la de textos descriptivos y la estructura más desconocida, fue la de textos expositivos; por ello se buscó la accesibilidad a textos múltiples y diversificados tanto en estructura como en forma, lo que permitió a los participantes tener las posibilidades de desarrollar habilidades, que potenciaran su competencia en el proceso de comprensión. Dado que, el conocer la estructura o silueta textual, se contribuye a la apropiación del texto, reconociendo sus características e intencionalidad.

Una vez implementada la evaluación, se pueden obtener los siguientes resultados:

Identificar información explícita	Secuenciar	Inferir	Resumir	Compara textos de diferente formato.
88% (29 estudiantes)	79% (26 estudiantes)	70% (23 estudiantes)	76% (25 estudiantes)	70% (23 estudiantes)

Entre los estudiantes que no desarrollaron las habilidades, se encuentran bastantes inasistencias, por ejemplo, el estudiante E17 tuvo 11 inasistencias, el estudiante E3 reportó 5, la estudiante A8 reportó 4 y el estudiante E14 reportó 3. Ahora bien, teniendo en cuenta

que las habilidades se adquieren y desarrollan con el tiempo, a través de la práctica la asistencia irregular de estos estudiantes a clase afecta considerablemente sus desempeños. Los demás estudiantes, que registraron bajos desempeños, están diagnosticados o en espera de diagnóstico.

Discusión

Esta investigación buscó mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de grado cuarto, con el uso de herramientas cognitivas y metacognitivas y la ejercitación del pensamiento. De acuerdo con Werlich (1976), los tipos textuales ponen en relación las operaciones cognitivas, por ejemplo, en cuanto a la descripción está relacionada con la percepción del espacio, la narración relacionada con la percepción del tiempo, la exposición con las representaciones conceptuales (sintéticas o analíticas) para explicar un texto, la instrucción indica acciones para el comportamiento del hablante.

Para un mejor dominio de la comprensión, se hace indispensable como lo sostiene (Van Dijk, 1992) la conexión entre distintas partes del texto, en esta estructura pueden estudiarse el contexto y algunas categorías de la lingüística textual, tales como el estilo, la memoria semántica o cultural, las estrategias de argumentación, el estilo retórico, etc. Teniendo en cuenta que, la comprensión profunda implica comprender el mundo o situación a la que se refiere el texto, el lector integra la información del texto con sus conocimientos.

En general, el reconocimiento de estas estructuras obliga al lector a realizar un procesamiento activo del significado del texto. Por ello es importante ejercitar las habilidades del pensamiento a través de la validación de la pregunta ya sea de estructura, inferencial o en la que haya que relacionar ideas del texto, aplicar la información del texto para resolver nuevos problemas o reconstruir un texto desordenado (secuenciar).

Este estudio buscó la accesibilidad a diversos textos, tanto continuos como discontinuos (Ver anexo, No 5), lo que permitió a los participantes tener las posibilidades de desarrollar un sinnúmero de habilidades en su proceso de lectura, mejorando sus niveles de comprensión. En esta medida, la variedad textual dinamiza y enriquece la comprensión lectora, contribuyendo a la apropiación de la estructura y características e intencionalidad propios de cada tipo de texto.

Un elemento primordial en el desarrollo de la estrategia didáctica radica en que, los participantes presentaron menos dificultades cuando los textos eran de su interés como en caso del texto abordado en la sesión No 3 denominado Miss bruja y también cuando se trataba de textos cortos. Cuando el nivel de complejidad incrementó, se hicieron evidentes las dificultades en los participantes; sin embargo, al hacer uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas y al hacer uso de las habilidades desarrolladas durante la propuesta, fue posible superar los problemas de comprensión por parte de los estudiantes, salvo tres estudiantes que, por sus inasistencias, problemáticas y estado de salud, no demostraron mayor avance.

Ahora bien, estas habilidades del pensamiento permitieron a los alumnos hacer un mejor uso de lo que conocían y de lo que desean saber, de esta manera aprendieron a buscar nuevas respuestas a los problemas que se les iban presentando. En todo esto, es importante tener en cuenta que el sujeto está en contexto y que al conocerlo se pueden generar estrategias que permitan que el aprendizaje de la lectoescritura no sea una actividad aburrida, tediosa y realizada bajo presión, ya que muchas veces estos factores inhiben al niño, generando temores, ansiedad y deserción escolar. Por el contrario, las estrategias diseñadas favorecieron los procesos cognitivos y metacognitivos en un ambiente planificado y propicio que brindó seguridad, alegría, entusiasmo.

Por consiguiente, el conocimiento y la experiencia que adquirieron los estudiantes incrementó y fomentó las habilidades de comprensión lectora e hizo que se adquirieran estrategias para favorecer la lectura antes, durante y después de ella. El hecho de que las actividades se planearan y se tuvieran en cuenta las temáticas que se estaban abordando en todas las materias, muestra que es posible una enseñanza holística y que en procura del aprendizaje de los estudiantes se debe fomentar el aprender a aprender, permitiéndoles pensar y autorregularse. Lo anterior lleva a plantear que es posible cambiar las prácticas pedagógicas y reestructurarlas para favorecer los procesos de seriación, análisis, síntesis, entre otros, que permiten desarrollar una lectura con sentido y sobre todo su imaginación.

Limitaciones del estudio

- Recursos disponibles en la institución, para fomentar las actividades de comprensión lectura son escasos, no se cuenta con una biblioteca, en la sede de primaria.
- Existen actividades internas, visitas externas, eventos que no están programados y que interfieren en la realización de las actividades.
- El colegio como institución, usualmente no es un espacio de interacciones entre maestros sino un conjunto de prácticas individuales, aisladas y defendidas.

Capítulo V

Conclusiones

De acuerdo a la pregunta de investigación: ¿De qué manera el desarrollo de las habilidades del pensamiento desde diversas tipologías textuales favorece la comprensión lectora de los estudiantes del grado 401 del colegio EZ? se encontró que las habilidades generales de pensamiento sí tuvieron un impacto en la comprensión lectora debido a la intervención de actividades organizadas y delineadas a través de la secuencia didáctica propuesta. Considerando que la secuencia didáctica fortalece la competencia lectora y composición de textos, tal como se definen los trabajos de Díaz Barriga (2013).

La aplicación de una prueba diagnóstico inicial es un punto de partida clave para poder observar cambios, una vez implementada la estrategia didáctica conducente a mejorar el nivel de comprensión lectora. De igual forma, es el punto de partida para el diseño y la planificación de una estrategia que favorezca las debilidades identificadas con el propósito de encontrar avances o mejoras.

La investigación pone de manifiesto la necesidad de construir diferentes estrategias didácticas, interdisciplinarias y cognitivas, antes, durante y después del proceso lector. Ya que, ello garantiza una mejor comprensión de lo leído. Las habilidades de comprensión lectora como identificar información explícita, secuenciar, inferir, resumir y autoevaluar, abordando diversos tipos de textos, permite a los estudiantes darle a la lectura un sentido reflexivo y crítico. En esta medida, de acuerdo con los resultados obtenidos, los estudiantes del grado 401 mejoraron sus resultados respecto a la prueba diagnóstica, en la

medida que consideran la estructura del texto, la información proveniente del texto y sus conocimientos previos, la definición de las palabras en el contexto de la lectura y por cuenta propia, y permite auto cuestionarse para conocer sus errores en la lectura y generar cambios.

Este ejercicio también evidencia que, al realizar una planeación estructurada de las clases, que atienda a unos objetivos de aprendizaje específicos, se pueden desarrollar competencias y habilidades, que se enfoquen en fortalecer falencias en el aprendizaje de los estudiantes, más que el hecho de colocar notas. Tener una herramienta que permita saber qué se está evaluando y cuál es el estándar o indicador a evaluar, favorece el desempeño del estudiante, posibilitando la toma de acciones correctivas sobre su desempeño, encaminadas hacia el mejoramiento gracias a la retroalimentación permanente, inmediata y específica a sus desempeños.

El aprendizaje de las habilidades lectoras del pensamiento requiere un tratamiento didáctico muy diferente del usual, supone dar sentido a las lecturas y a la diversidad de textos, integrar estos aprendizajes con la mayoría de las asignaturas, lo cual implica la implementación de estrategias atractivas, que incluyan juegos de comprensión y realidades anclados al contexto sociocultural. Desde esta perspectiva, se recomienda a los docentes fomentar la lectura de diversos textos progresivamente más complejos, a medida en que se desarrollan las habilidades del pensamiento.

Recomendaciones

Con la presente investigación se ha podido dar un atisbo al desarrollo de habilidades del pensamiento en estudiantes de grado cuarto. Sin embargo, este estudio no ha sido suficientemente profundo para poder observar el proceso escrito de forma completa y analizar el incremento de habilidades de orden superior a lo largo de la intervención, por lo tanto, se recomienda extender el diseño de investigación hacia un estudio de los procesos escritos, que permita obtener datos valiosos sobre la incidencia de estas habilidades para la competencia lectora, así como la inclusión de un grupo control para una mejor comparación de los resultados.

La evaluación y autoevaluación de cada sesión o taller, permite ver que se debe reforzar el proceso comprensión lectora, ya que, la mayoría de estos estudiantes aprendieron a leer y escribir en grado segundo y tercero. Es indispensable para próximos ejercicios, se generen actividades que fortalezcan la lectura y escritura en los niños, desde el ciclo inicial y ciclo uno.

Se recomienda a las familias de los estudiantes fortalecer las habilidades lectoras de sus hijos, ya que estas no se desarrollan sólo dentro de la escuela, sino que los entornos familiares, sociales, tienen en ellas una influencia decisiva.

Se recomienda a la institución educativa, generar estrategias para que los estudiantes puedan tener contacto con los libros, ya que en su casa la mayoría no tiene acceso a ellos. La sede de primaria requiere una biblioteca, para acercar los libros a lectores activos, e inquietos como lo son los niños entre ocho y doce años.

Lista de referencias

- Alfaro, R., & Casalla, J. (2009). *Lectura, evaluación y pensamiento*. Bogotá D.C.: CIDE.
- Argüelles, D. y Nagles, N. (2010). *Estrategias para promover procesos de aprendizaje autónomo*. Bogotá: Editorial Universidad EAN.
- Arnal, J., Del Rincón, D. y Latorre, A. (1992). *Investigación educativa. Metodologías de investigación educativa*. Barcelona: Labor.
- Atorresi, A., Centanino, I., Bengochea, R., Jurado, F., Martínez, R., & Pardo, C. (2009). Aportes para la enseñanza de la lectura: segundo estudio regional comparativo y explicativo. OREALC/UNESCO.
- Aventín, A. (2005). El texto literario y la construcción de la competencia literaria en E/LE. Un enfoque interdisciplinario. *Espéculo*, (29). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1110198>
- Báez, J. & Onrubia, J. (2016). Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. *Perspectiva Educativa*, 55(1), 94-113.
- Bassols, M. & Torrent, A. (1997). *Modelos textuales: teoría y práctica*. Octaedro
- Calero, A. (2011). *Cómo mejorar la comprensión lectora: Estrategias para lograr lectores competentes*, Las Rozas, Madrid: Wolters Kluwer.
- Canet-Juric, L., Burin, D., Andrés, M., & Urquijo, S. (2013). Perfil cognitivo de niños con rendimientos bajos en comprensión lectora. *Anales de Psicología*, 29(3), 996-1005. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.29.3.138221>
- Caño, A., & Luna, F. (2011). PISA: Comprensión lectora I. Marco y análisis de los ítems. Recuperado de http://www.isei-ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura_PISA2009completo.pdf

- Condemarín, M. (2000). Estrategias de enseñanza para activar los esquemas cognitivos de los estudiantes. *Lectura y vida*, 21(2), 26-35.
- Cuetos, F., González, J., & De Vega, M. (2015). *Psicología del lenguaje*. Madrid: Ed. Médica-Panamericana.
- De Zubiría Samper, Julián (2007): *Modelos pedagógicos contemporáneos*. Editorial Magisterio. Bogotá
- De Zubiría, M. de (1993). *Teoría de las seis lecturas: del preescolar a la universidad*. Bogotá: Fundación Internacional Pedagogía Conceptual Alberto Merani.
- Díaz Á. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica . México. Obtenido de <https://docs.google.com/file/d/0B1fIBo0nFw4IUjlybWltZ3luMW8/edit>
- Ezell, H. K., Hunsiker, S.A. y Quinque, M. (1997). Comparison of two strategies for teaching reading comprehension skills. *Education y Treatment of Children*, 20, 4, 365-382.
- Flotts, P., Manzi, J., Jiménez, D., Abarzúa, A., Cayumán, C., & García, M. (2015). *Informe de Resultados TERCE*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Flórez, R., Torrado, M., Arévalo, I., Mesa, C., Mondragón, S. & Pérez, C. (2005). Habilidades metalingüísticas, operaciones metacognitivas y su relación con los niveles de competencia en lectura y escritura: un estudio exploratorio. *Forma y Función*, 18, 15-44.
- Gobel, C. & Correa, J. (2017). Comprensión de lectura: Habilidades cognitivas y tipos de texto. *Psico*, 48(1), 40-49.
- Henao, O. (2001). Competencias lectoras de los alumnos de educación básica primaria: una evaluación en escuelas públicas de Medellín. *Revista Interamericana de*

Bibliotecología, 1 (16), 45-67.

Hoyos, A. & Gallego, T. (2017). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños y niñas de la básica primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 51, 23-45. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/841/1359>

Inga, Miguel. (2008) Investigación del papel de la memoria operativa, la inferencia y la competencia gramatical en la comprensión lectora. *Investigación educativa*, 12(22), 141-170.

Kemmis, S., & Metagart, R. (1988). *Como planificar la investigación acción*. Laertes. Barcelona.

Isaza, B. & Castaño, A. (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el segundo ciclo. Recuperado de: http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/escuela_ciudad_escuela/lectura/modulos_cerlac/ciclo_2_cerlac.pdf

Lerner, D. (1985). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: Un enfoque psicogenético. *Revista de Tecnología Educativa Vol. 9, no. 3 (1986)*, p. 221-230. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Lerner.pdf

Lerner, D. (1996). ¿ Es posible leer en la escuela? *Lectura y vida*, 17(1), 5-24.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica.

Lomas, C. (2003). Leer para entender y transformar el mundo. *Enunciación*, 8(1), 57-67.

López, G, & Arciniegas, E. (2003). El uso de estrategias metacognitivas en la comprensión de textos escritos. En: *Revista Lenguaje N° 31*, 119-133. Universidad de del Valle.

- Marchant, T., Lucchini, G. y Cuadrado, B. (2007). ¿Por qué leer bien es importante?
Asociación del dominio lector con otros aprendizajes. *Psykhé*, 16(2), 3–16.
- Méndez, S. (2007). Conocimiento previo y comprensión lectora en un texto de materia
teológica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 7 (3), 0.
- Millán, N., & Nerba, R. (2010). Modelo didáctico para la comprensión de textos en
educación básica. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 16, 109-
133. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65219151007>
- Ministerio de Educación Nacional MEN (2017). Informe por Colegio 2016. Resultados
Pruebas Saber 3°, 5° y 9°. 13174 - 27185673 - COLEGIO ESTANISLAO ZULETA
(IED)
- Ministerio de Educación Nacional MEN (1998). *Lineamientos curriculares de lengua
castellana*. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf
- Ministerio de Educación Nacional MEN (2006). *Estándares Básicos de Competencias en
Lenguaje*. Recuperado de:
<http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-328927.html>
- Montes, G. (2007). La gran ocasión: la escuela como sociedad de lectura. Plan Nacional de
Lectura, Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. Buenos Aires. Ministerio
de Educación, Plan Nacional de Lectura. Recuperado de
http://www.me.gov.ar/curriform/gran_ocasion.htm
- Otero, J. (2009). Question generation and anomaly detection in texts. En Hacker, D.,
Dunlosky, J. & Graesser, C. (Eds.) *Handbook of Metacognition in Education*, 47-59.
Routledge. Taylor & Francis. N.Y.
- Pérez, M. (2014). Entrenamiento en resolución de problemas desde una perspectiva

- autorreguladora en alumnos de educación secundaria obligatoria. (Tesis doctoral).
Universidad de Burgos, España. Recuperado en
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=43938>.
- PIRLS 2011 Estudio internacional de progreso en comprensión lectora de la IEA, Madrid.
Recuperado de http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/PIRLS-TIMSS.html#PIRLS_vol1_2011
- PISA (2009). Programa para la evaluación internacional de los alumnos. OCDE. Informe español. Recuperado de <http://www.leadquaed.com/docs/pisa/pisa2009.pdf>
- PISA (2012). Resultados de PISA 2012 en Foco. OCDE. Recuperado de
http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA2012_Overview_ESP-FINAL.pdf.
- PISA (2015). Resumen ejecutivo Colombia en PISA 2015. OCDE. Recuperado de
<http://www.icfes.gov.co/docman/institucional/home/2785-informe-resumen-ejecutivo-colombia-en-pisa-2015>
- Ramos, J., Timaran, L., Salas, E., Guevara, J. y Caicedo, L. (2014). Desarrollo de la lectura y de la escritura de la Lengua Castellana como procesos cognitivos. *Revista Criterios*, 21(1), 69-91. Recuperado de <http://www.umariana.edu.co/ojs-editorial/index.php/criterios/article/download/772/698>
- Romero, E. & Lozano, A. (2010). Adquisición de las habilidades lingüísticas y cognitivas, relevancia para el aprendizaje del lenguaje escrito. *Revista Umbral Científico*, (16).
Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/304/30418644002.pdf>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Sánchez, L. (2014). Prácticas de lectura en el aula. *Orientaciones didácticas para docentes*.
Serie Río de Letras Manuales y Cartillas PNLE
- Sánchez, M. (2002). La investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades

de pensamiento. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4(1), 01-32.

Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100010&lng=es&tlng=es.

Sánchez, M. (1991). *Desarrollo de habilidades del pensamiento: Procesos básicos del pensamiento*. Editorial Trillas. México.

Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. *Grao Barcelona*.

Solé, I. (1994). Aprender a usar la lengua. Implicaciones para la enseñanza. *Aula de innovación*

Torres, P. y Granados, D. (2014). Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria. *Psicogente*, 17(32), 452-459.

Valles, A (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. *Revista de Psicología en línea*, 11, 49-61.

Van Dijk, T. (1992). La ciencia del texto, un enfoque interdisciplinario. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). Strategies of discourse comprehension. New York: Academic Press.

Velandia, J. (2010). Metacognición y comprensión lectora la correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivas y el nivel de comprensión lectora. *Bogotá: Universidad de la Salle*.

Worton, M., & Still, J. El intertexto lector.

Zuleta, E., Suárez, H., & Valencia, A. (2010). *Educación y democracia: un campo de combate*. Fundación Estanislao Zuleta.

Anexos

Anexo 1. Entrevista Docente

1. Nombre:

2. Curso

3. Número de estudiantes

- De 20 a 25
- De 25 a 30
- De 30 a 35
- De 35 a 40

4. ¿Para usted que es comprensión lectora?

5. ¿Cuál considera que es el área encargada de desarrollar la comprensión lectora?

- Español
- Matemáticas
- Sociales
- Ciencias
- Todas

¿Por qué?

6. ¿Cómo influye el contexto socio – cultural en la comprensión lectora de sus estudiantes?

7. ¿Cuáles son sus estrategias para que los niños comprendan un texto?

8. ¿Cómo sabe si los niños comprendieron o no un texto?

9. ¿De los estudiantes que hay en su salón cuantos tienen problemas de comprensión lectora?

- De 0 a 5
- De 5 a 10
- De 10 a 15
- De 15 a 20
- De 20 a 25
- Más de 25

10. ¿En qué nivel de comprensión lectora están sus estudiantes?

- Bajo
- Medio
- Alto

11. ¿Cuáles son sus estrategias para favorecer la comprensión lectora en los niños?

12. ¿Cree que las familias fomentan la lectura?

- Si

○ No

¿Por qué?

13. ¿La institución cuenta con los medios para hacer una eficiente promoción de la lectura?

¿Por qué?

Anexo 2. Cuestionario Padres de Familia

 ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ D.C. Secretaría de Educación	Colegio Estanislao Zuleta IED "Ciudadanos constructores de sueños"	Código A-D-DZ-03 Versión 02-16-02	
 Universidad Externado de Colombia	CUESTIONARIO PADRES DE FAMILIA		

Nombre del estudiante: _____ Fecha: _____

El siguiente cuestionario tiene como propósito validar información recogida a los estudiantes de grado 301 JT del Colegio Estanislao Zuleta IED. Por favor diligéncielo completamente primero lea, y luego señale sus respuestas con una "x" sobre el círculo, según indique el enunciado. Agradecemos su colaboración.

- ¿Con qué personas vive el niño/a? Puede marcar varias opciones
 - El padre, padrastro o padre adoptivo
 - La madre, madrastra o madre adoptiva
 - Los hermanos o hermanas
 - Tíos, primos, abuelos u otros familiares
 - Otras personas que no son de la familia (por ejemplo, amigos)
- ¿Cuál es el último nivel educativo alcanzado por el padre, padrastro o padre adoptivo del niño/a? Marque solo una opción-
 - No completó la primaria.
 - Completó la primaria.
 - No terminó el bachillerato.
 - Terminó el bachillerato.
 - Obtuvo un título técnico o tecnológico.
 - Obtuvo un título universitario.
 - No sé.
- ¿Cuál es el último nivel educativo alcanzado por la madre, madrastra o madre adoptiva del niño/a? -Marque solo una opción-
 - No completó la primaria.
 - Completó la primaria.
 - No terminó el bachillerato.
 - Terminó el bachillerato.
 - Obtuvo un título técnico o tecnológico.
 - Obtuvo un título universitario.
 - No sé.
- Sin contar, periódicos, revistas y los libros del colegio de los niños, ¿cuántos libros hay en su casa o apartamento? -Marque solo una opción
 - 0 a 10 libros
 - 11 a 25 libros
 - 26 a 100 libros
 - Más de 100 libros
- Marque cuáles de los miembros de su hogar trabajan -Puede marcar varias opciones
 - El padre, padrastro o padre adoptivo del niño o niña
 - La madre, madrastra o madre adoptiva del niño o niña
 - Los hermanos o hermanas mayores del niño o niña
 - Otras personas de su familia

Anexo 3. Consentimiento informado

Consentimiento informado para estudiantes

Si antes, durante o después de haber leído este asentimiento informado tiene preguntas, dudas o inquietudes acerca del proyecto, por favor informar al docente investigador.

El objetivo de la investigación es caracterizar los Registros Semióticos de la función real utilizados por los estudiantes de grado segundo de la IED. Estanislao Zuleta con respecto a la comprensión lectora. La información obtenida será utilizada con fines académicos y de producción de conocimiento, así como para entender las dinámicas que acontecen cotidianamente en el aula de clase. Para ello se llevarán a cabo las siguientes actividades:

1. *Registro fotográfico y de video para evidenciar las actividades de aula en las que participan los estudiantes*
2. *Entrevistas, aplicación cuestionarios, encuestas y observación participante*

Se trata de una actividad en grupo durante la cual el investigador, explorara temas relacionados con la Comprensión Lectora. Se realizarán encuentros individuales entre los estudiantes y los investigadores dentro de la institución, en los que se harán preguntas sobre los temas que se hayan tratado en las actividades de la investigación, ello como medio de retroalimentación de la información.

Durante las actividades se realizará registro fotográfico, de audio y se tomaran notas. La participación de los estudiantes y de otros actores de la comunidad escolar en el proyecto es completamente voluntaria y la decisión de no participar, no tendrá repercusiones académicas ni de ningún otro tipo. El docente que está a cargo de llevar a cabo estas actividades se compromete a mantener la confidencialidad de los resultados y de cualquier información que puedan brindar los estudiantes, profesores, directivas y padres de familia de la institución educativa en el desarrollo de las actividades planteadas.

Toda la información de este proyecto se recolectará de forma reservada para proteger la identidad de todos los participantes, la cual será analizada de forma grupal y podrá ser utilizada en diferentes situaciones, en las cuales se preservará el anonimato de los estudiantes y otros actores del colegio que, en esta investigación, participen. Las diferentes actividades propuestas para la realización de este proyecto, las llevarán a cabo el profesor que se menciona a continuación e investigador de la misma Universidad.

Asesor: CECILIA DIMATÉ Docente Investigador: CLAUDIA PATRICIA ARMERO HENAO.

Asentimiento del Estudiante:

Yo _____ identificado con Tarjeta de identidad No. _____, y del curso _____, he leído y entendido este documento, y acepto participar voluntariamente en el proyecto “Leer y pensar: estrategias para comprender”

Firma
(estudiante): _____

CONSENTIMIENTO DEL REPRESENTANTE LEGAL DEL MENOR (ACUDIENTE):

Yo _____ (padre, madre, otro, ¿Cuál?: _____), identificado con CC. _____, obrando en representación legal del (la) menor: _____, del curso 401, una vez informado(a) acerca del proyecto propuesto y sus actividades, autorizo su plena participación durante el desarrollo de los mismos.

Firma (Representante legal): _____

Fecha: _____, Bogotá

Anexo 4. Secuencia didáctica


Título	SECUENCIA DIDÁCTICA: LEYENDO Y PENSANDO ANDO DESARROLLO DE HABILIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA
Áreas o más materias implicadas	La comprensión lectora abarca todas las áreas y asignaturas. Español, matemáticas, sociales, ciencias.
Contenidos	<p>Enseñanza y entrenamiento de las siguientes habilidades:</p> <ul style="list-style-type: none">• Identificar información explícita• Secuenciar• Inferir y predecir• Resumir, y• Reflexionar y evaluar <p>Cada taller proporciona actividades para enseñar y ejercitar a los estudiantes en una habilidad lectora, el taller está diseñado para presentar el concepto de cada habilidad por medio de actividades de: inicio, desarrollo y cierre.</p> <p>Se emplean temas de interés y materiales de lectura de diversos textos: descriptivos, instructivos, poéticos, narrativos e informativos para el desarrollo de dichas habilidades.</p>
Duración de la secuencia	15 sesiones, cada sesión se realizará en un día.
Finalidad, propósitos u objetivos	<p>General</p> <p>Desarrollar las habilidades del pensamiento: identificar información explícita, secuenciar, inferir, resumir y autoevaluar, a través de textos: descriptivos, narrativos, explicativos e instructivos; con el fin de mejorar la comprensión lectora de los estudiantes.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none">. Ejercitar habilidades del pensamiento, para que los estudiantes mejoren su competencia lectora, recursos cognitivos y metacognitivos.. Crear situaciones que permitan desarrollar un aprendizaje significativo, logrando una articulación entre contenidos y elementos de la realidad.. Evaluar el proceso de aprendizaje a través de los productos de cada sesión.
Criterios de Evaluación	Talleres Rubricas Autoevaluación

HABILIDAD: IDENTIFICAR INFORMACIÓN EXPLÍCITA

SESIÓN 1. TALLER DE COCINA

Objetivo: Identificar la información explícita de un texto, reconociendo el paso a paso del proceso cognitivo.

Sándwich monstruo



Ingredientes

2 rebanadas de pan
2 huevos de codorniz
2 rebanadas de jamón
1 rebanada de queso
2 Palillos
1 vaso y 1 cuchillo

Preparación

1. Con la ayuda de un adulto, pon a cocinar los huevos de codorniz.
2. Usa el vaso como medida y recorta cada rebanada de pan en forma circular.
3. Recorta los bordes de la rebanada de queso de forma irregular para formar dientes.
4. Arma el sándwich. Para ello, ubica una rebanada de pan como base, luego ubica la rebanada de queso recortada, después las rebanadas de jamón y la otra rebanada de pan.
5. Toma cada huevo de codorniz con un palillo y clávalos en el sándwich como si fueran ojos.

Tomado de: clausulas educativas, contenidos para aprender. Colombia aprende

INICIO:

Para comenzar esta sesión en la puerta del salón se encontrará un afiche informando acerca del curso de cocina para preparar un sándwich monstruo, inscripciones, fecha y requisitos, encargada y teléfonos de contacto, con el fin de contarles a los estudiantes la actividad que se realizará en esa sesión y que conozcan la función social de los afiches como textos que transmiten un mensaje de interés. Se les invita a que lo lean y vean bien para que identifiquen sus elementos, características y propósito. Se realizarán preguntas para que

puedan hacer inferencias sobre ello como: preguntas: ¿de qué tratará el afiche?, ¿qué les sugiere el título?, ¿para qué servirá?, ¿para qué se habrá escrito? Se les entregará una tabla, que es otro tipo de texto discontinuo de doble entrada que organiza la información en filas y columnas, se entregará por grupos para que registren sus observaciones. Seguidamente se analizan las 4 tablas y se comparan.

En un cartel estará escrita la receta y a partir de ella se generará el entendimiento del concepto información explícita, que será la información que aparece en el texto de forma clara y directa. Se explicará a los estudiantes que esta habilidad consiste en descubrir aquella información que describe o caracteriza un hecho, acontecimiento, personaje o cosa que forma parte o el total del texto en una lectura. Es localizar esa información a partir de la lectura de un texto.

Por información explícita entendemos aquella información que podemos conocer, comprender, identificar y caracterizar. Esta es más fácil de recuperar en una primera lectura de un texto. Y es la que el autor comunica de forma clara y directa.

Es importante detectar de inmediato los datos explícitos, la información concreta que tiene un texto: los datos, las cifras, los hechos, los nombres propios, los conceptos clave, la forma textual, el género discursivo, la tipología de caracteres, las microestructuras (oraciones, frases, enunciados), etc.

Se trata de la información que guardamos en nuestra memoria inmediata y que no nos cuesta recordar después de una primera lectura rápida. Como: ¿quién? ¿cuándo? ¿cuántos? ¿cómo?

A continuación, detallamos paso a paso EL PROCESO METACOGNITIVO del que comenzamos a hablar en IDENTIFICAR INFORMACIÓN EXPLÍCITA:

Revisemos ahora los pasos mentales para extraer información explícita.

PASOS:

1. Hacer una lectura general del texto.
2. Analizar la pregunta para reconocer la información que debo localizar.
3. Volver a leer el texto y subrayar el lugar en el cual se encuentra la respuesta
4. Formular la respuesta o seleccionar la alternativa correcta

VEAMOS CÓMO SE APLICA CADA PASO MENTAL PASO

1. Hacer una lectura general del texto. Debes hacer una lectura comprensiva y completa del texto que se te presenta, en forma lenta y concentrada, identificando su temática principal, personajes, espacios, etc.
2. Analizar la pregunta para reconocer la información que debo localizar. Para responder correctamente la pregunta que se te plantea, debes leerla detenidamente y, si es necesario, más de una vez, de manera de lograr determinar qué información del texto debes localizar para responderla.
3. Volver a leer el texto y subrayar el lugar en el cual se encuentra la respuesta. Posteriormente, relees el texto en forma rápida, pero comprensiva y atenta, ubicando dentro de éste la respuesta a cada pregunta y destacándola o subrayándola. Vuelve a leer la pregunta y comprueba que lo destacado corresponde a la respuesta.
4. Formular la respuesta o seleccionar la alternativa correcta. Finalmente, ya has ubicado las respuestas y las tienes destacadas, entonces, debes redactarlas (preguntas abiertas), guiándote exactamente por lo que has localizado en el texto, o bien, seleccionar la alternativa correcta (Preguntas cerradas).

Se prepara la receta, siguiendo las instrucciones del texto.

DESARROLLO:

Actividades previas a la lectura

	Afiche
Imágenes	
Fecha	
Título	
Texto	
Mensaje	

La docente explorará los conocimientos previos sobre los textos instructivos, luego se entregará a cada estudiante el taller, leerá el texto procurando marcar la entonación determinada por la puntuación. Así no sólo estará ayudando a la comprensión oral sino también estará siendo un buen modelo de lectura, se les pedirá que miren el dibujo y lean el título del texto “Helado de miel”. Posteriormente se invitarán a predecir de qué podrá tratarse y por qué creen eso. Las respuestas se escribirán en el tablero para que luego hacer la verificación.

Durante la lectura

Se comenzará la lectura y se detendrá cada vez que haya alguna palabra que los estudiantes pudieran no conocer, tales como: “litro”, “gramos”, “decorar”, “añade”, “retira”, “remover”, “recipiente”, “viértelo”, “desmolda”, etc. Se pedirá a los estudiantes que levanten la mano durante la lectura cuando haya una palabra que no conocen.

Preguntarse: ¿Comprendo qué, ¿quién, ¿dónde? ¿cuándo? ¿Me di cuenta de? ¿necesito más información sobre? ¿puedo adivinar, Qué, quién, dónde, cuándo? ¿estuve cerca de adivinar?

Después de la lectura

Una vez se haya terminado de leer, se verificará si se cumplieron o no las predicciones. Se les preguntará qué tipo de texto es el que acaban de leer. Se Concluirá con ellos que se trata de un instructivo y que los instructivos, que señalan los pasos para hacer una preparación de comida, se llaman recetas.

Se dará tiempo para que releen y respondan de manera independiente las preguntas que se les formulan. Posteriormente, se revisan en conjunto las respuestas que dieron. Procurando que reflexionen en torno al proceso mental que hacen para contestar las preguntas y también relacionará el texto con otros textos y contextos.

Actividad que se entregará a cada estudiante

Sesión 1:

Lee el siguiente texto:

Busca en el texto la información que necesites para contestar las siguientes preguntas y subráyala. Sólo una vez que la información esté subrayada, responde:

Helado de miel

Ingredientes (para 4 personas)

1 litro de leche

300 gramos de miel

8 yemas de huevo

200 gramos de crema

Para decorar

Un poco de miel

Unas hojas de menta

Unas frambuesas



Preparación

1. Calienta la leche hasta que hierva y añade la miel poco a poco revolviendo hasta que se disuelva.
2. Retira la mezcla del fuego y agrega las yemas de huevo batidas. Cocínela a fuego suave sin parar de remover hasta que espese.
3. Coloca el recipiente con la crema dentro de otro con agua helada y bate. Añade la crema mezclando con cuidado. Viértelo en un molde bien frío y congela durante tres horas.
4. Desmolda y ya está listo para servir. Decora con la miel, unas hojas de menta y unas frambuesas.

Tomado de: recursos docentes http://recursosdocentes.cl/wp-content/uploads/2016/04/identificar_info_explicita_1.pdf

Busca en el texto la información que necesites para contestar las siguientes preguntas y subráyala. Sólo una vez que la información esté subrayada, responde:

1. ¿Para cuántas personas alcanza esta receta?
2. ¿Qué ingredientes se miden en gramos?
3. ¿Cómo se añade la miel?

4. ¿Dónde se coloca la crema para batirla?
5. ¿Qué tipo de texto es? ¿por qué?

CIERRE (Valoración del aprendizaje)

Terminar con una reflexión de lo aprendido en la sesión, se recogerán opiniones acerca de texto instructivo, tabla y afiche. Sobre la importancia de recuperar información explícita y porque es importante hacerlo, se reflexionará sobre lo aprendido.

HABILIDAD: IDENTIFICAR INFORMACIÓN EXPLÍCITA

SESIÓN 2. ANIMALES QUE ENGAÑAN

Objetivo: Recuperar información explícita en el contenido del texto.

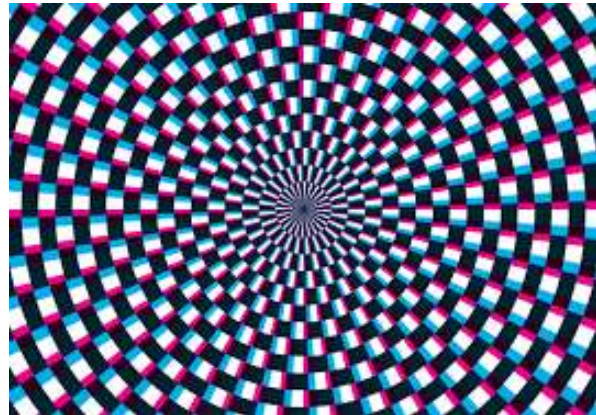
INICIO:

Para iniciar se realizarán trucos para engañar al cerebro, por grupos los estudiantes realizarán actividades. Se relacionará el engaño al cerebro con la actividad de lectura de la sesión.

Para empezar

Mire el gráfico y diga el COLOR, no la palabra

AMARILLO AZUL NARANJA
NEGRO ROJO VERDE
MORADO AMARILLO ROJO
NARANJA VERDE NEGRO
AZUL ROJO MORADO
VERDE AZUL NARANJA



Recordamos el paso a paso **EL PROCESO METACOGNITIVO** del que comenzamos a hablar en **IDENTIFICAR INFORMACIÓN EXPLÍCITA:**

1. Hacer una lectura general del texto, en forma lenta y concentrada, identificando sus elementos principales, personajes, espacios, etc.
2. Analizar la pregunta para reconocer la información que se debe localizar. Para responder correctamente la pregunta que se plantea, se la debe leer detenidamente y, si es necesario, más de una vez, de manera de lograr determinar qué información del texto hay que localizar para responderla.
3. Volver a leer el texto y subrayar el lugar en el cual se encuentra la respuesta. Posteriormente, se relea el texto en forma rápida, pero atenta, ubicando dentro de éste la respuesta a cada pregunta y destacándola o subrayándola. Se vuelve a leer la pregunta y se comprueba que lo destacado corresponde a la respuesta.
4. Formular la respuesta o seleccionar la alternativa correcta. Finalmente, se deben redactar las respuestas (preguntas abiertas), guiándose exactamente por la información localizada en el texto, o bien, seleccionar la alternativa correcta (preguntas cerradas).

Se realizarán los pasos con la lectura del siguiente texto y se pedirá que observen el objeto. Luego en grupo, leeremos las descripciones y los estudiantes escogerán la más apropiada. Con el fin de que ellos comenten las características de un texto descriptivo y entre todos elaborar el concepto de texto descriptivo, reconociendo su estructura.



Descripción 1

Estos son unos patines. Están hechos de un metal muy duro y resistente. Los botines son de color rojo.

Las ruedas son negras, como los broches. Pero sus cordones son blancos.

Con los patines se puede hacer deporte y tener carreras con los amigos. Incluso se pueden hacer divertidos, pero difíciles trucos.

Descripción 2

Estos son unos patines. Están hechos de un plástico muy duro y resistente. Los botines son de color rojo.

Tienen las ruedas en línea y son negras, como los broches. Pero sus cordones son blancos.

Con los patines se puede hacer deporte y tener carreras con los amigos. Incluso se pueden hacer divertidos, pero difíciles trucos.

Descripción 3

Estos son unos patines. Están hechos de un plástico muy duro y resistente. Los botines son de color rojo.

Tienen las ruedas en línea y son negras, como los cordones. Pero sus broches son blancos.

Con los patines se puede hacer deporte y tener carreras con los amigos. Incluso se pueden hacer divertidos, pero difíciles trucos.

Texto recuperado de: clausulas educativas, contenidos para aprender. Colombia aprende

DESARROLLO:

Actividades previas a la lectura

Se les dirá a los estudiantes el título del texto “Animales que engañan”, se les invitará a predecir de qué podrá tratarse y por qué creen eso. Se escribirán las respuestas en el tablero para que luego puedan hacer la verificación. Se preguntará a los estudiantes que saben sobre los animales que engañan.

Durante la lectura

Se presentará un video procurando marcar la entonación determinada por la puntuación. En el video habrá pausas para preguntar por términos como “inadvertido”, “aguas costeras” y “depredadores”, se preguntará si alguien conoce alguno de estos animales. Preguntarse: ¿Comprendo qué, ¿quién, ¿dónde? ¿cuándo? ¿Me di cuenta de? ¿necesito más información sobre? ¿puedo adivinar, Qué, quién, dónde, cuándo? ¿estuve cerca de adivinar?

Después de la lectura

Se verificarán las predicciones y se dará un tiempo para la relectura y el desarrollo de las actividades propuestas.

Actividad que se entregará a cada estudiante
Sesión 2:

Animales que engañan

Muchos animales adoptan formas y colores que los confunden con el medio que los rodea, y lo hacen para pasar inadvertidos frente a sus amigos o posibles presas. Hay peces de las aguas costeras, como el pez roca que es muy venenoso **y que además** se confunde con las rocas por su piel gris con tonos blancos, marrones, rojos o incluso amarillos y verdes que les da ese aspecto de roca bajo el agua para camuflarse. A este grupo pertenecen también el camaleón que es muy conocido porque puede cambiar el color de su piel, dependiendo del entorno en el que se encuentre, y así poder camuflarse muy rápidamente. De igual forma el oso polar, utiliza su color blanco para mimetizarse, ya que este le permite confundirse con la nieve. Entre estos también se encuentran los insectos palito, que parecen más trozos de rama que animales.



Otros animales fingen estar muertos. Esta estrategia de engaño les sirve para defenderse de muchas especies depredadoras o para buscar alimento. Entre los que fingen estar muertos están la mariposa tigre, la zarigüeya y la serpiente nariz de cerdo. Los cangrejos colocan sus tenazas bajo su cuerpo y se quedan muy quietos para dar apariencia de ser piedras. Otros ejemplos de estos son el dragón marino y la coral falsa.

1. Relaciona las columnas. Este ejercicio busca aquello que es común o que está relacionado.

- | | |
|----------------------|--------------------------------|
| a. El oso polar | Finge morir |
| b. La zarigüeya | Da apariencia de ser de piedra |
| c. El cangrejo | Se confunde con la nieve |
| d. El insecto palito | Parece un trozo de rama |

2. Encierra en círculo C si el animal cambia de forma o color, y M si el animal finge estar muerto.

Insecto palito	C	M
Mariposa tigre	C	M
Camaleón	C	M
Cangrejo	C	M
Pez roca	C	M
Serpiente nariz de cerdo	C	M
Dragón marino	C	M
Coral falsa	C	M

CIERRE (Valoración del aprendizaje)

Pedirles a los estudiantes que de manera individual adelanten un ejercicio escrito (dibujo o texto) que consigne la reflexión individual sobre las siguientes preguntas: ¿Por qué es importante hacer una descripción?

¿Cómo podríamos saber que un texto es descriptivo? ¿qué es información explícita y cómo se identifica en un texto descriptivo?

HABILIDAD: IDENTIFICAR INFORMACIÓN EXPLÍCITA

SESIÓN 3. MISS BRUJA

Objetivo: Reconocer el qué, cómo, cuándo y dónde de la información que se presenta en el texto.

INICIO:

Reiteramos el paso a paso **EL PROCESO METACOGNITIVO** del que comenzamos a hablar en **IDENTIFICAR INFORMACIÓN EXPLÍCITA:**

1. Hacer una lectura general del texto.
2. Analizar la pregunta para reconocer la información que debo localizar.
3. Volver a leer el texto y subrayar el lugar en el cual se encuentra la respuesta
4. Formular la respuesta o seleccionar la alternativa correcta

Se pega el siguiente poema escrito en un cartel o se reparte a cada uno, fotocopiado.

Árbol

Hojas olor verano
ramas para trepar
y debajo
a la sombrita
un lugar para jugar.
Laura Devetach

Luego de leer el poema en voz alta una vez, el maestro les propone hacerlo a los chicos, para ir tomando el ritmo apropiado. Luego, se puede leer en coro y, finalmente, hacerlo de diferentes maneras: susurrando, gritando, cantando, etc. El segundo momento se pueden combinar preguntas de comprensión y relectura ¿Qué partes del árbol se describen en la poesía? ¿De qué estación del año se habla en el poema? ¿Cómo sabemos que es un poema?

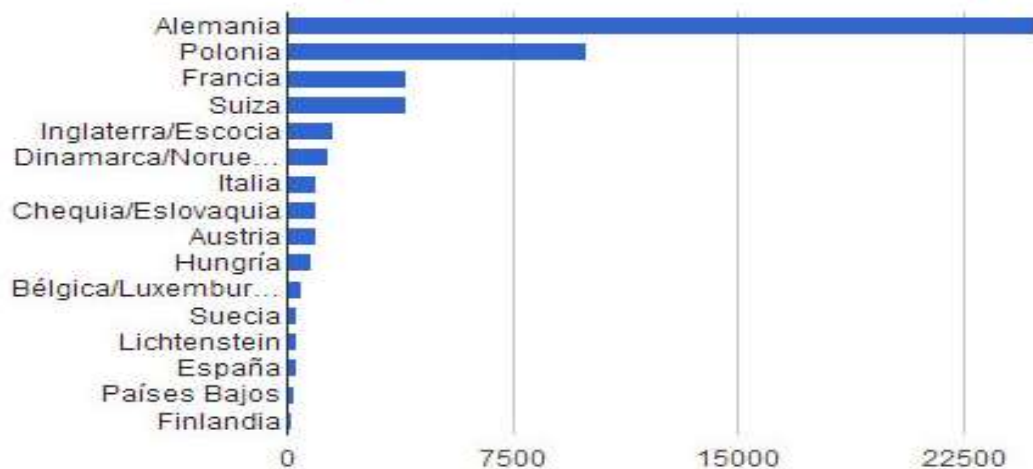
DESARROLLO:

Antes de la lectura

Se activarán los conocimientos previos: ¿Qué han oído hablar de los concursos de belleza? ¿Qué nombre reciben las participantes? (Miss) ¿En qué idioma está? ¿Qué significa? Como el concurso es de todo el mundo...se llama "Miss mundo" ... Si fuera un concurso de gatitas, se llamaría "Miss gatita". ¿Y si fuera de brujas...como se llamaría...? Exacto. Hoy vamos a leer un poema que se llama "Miss bruja" ... ¿de qué creen que podrá tratarse?

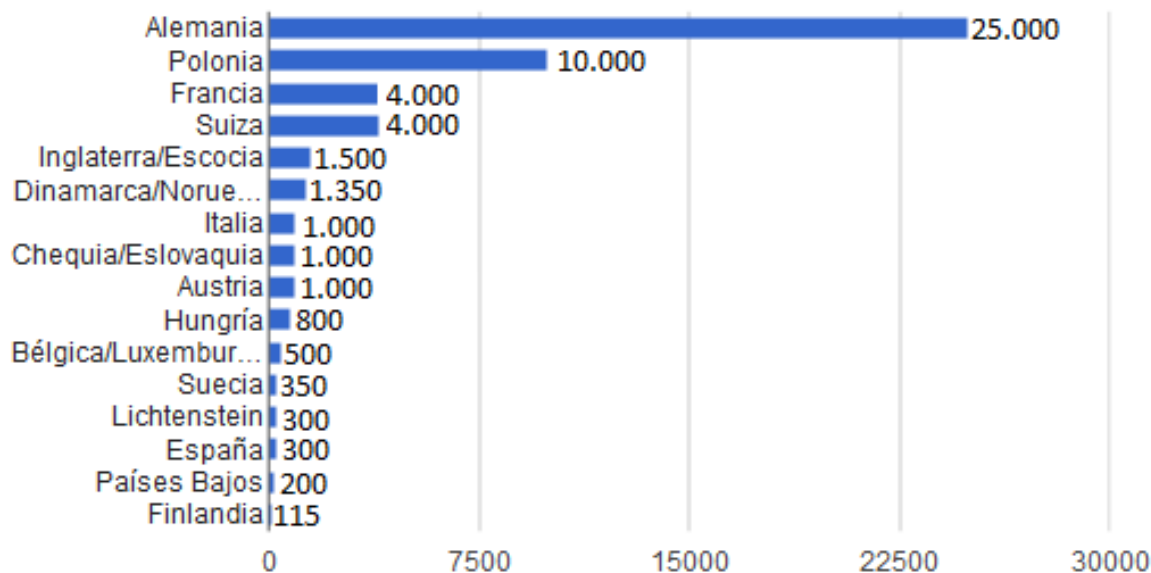
Se contará a los estudiantes que entre los siglos XVI y XVII a las mujeres que se les acusara de brujería eran quemadas vivas por lo que la iglesia de ese tiempo denominó Santa Inquisición. Se les pegará en el tablero la primera gráfica y se realizaran preguntas como: ¿En qué países fueron condenadas la mayoría de las mujeres condenadas por brujería?, seguidamente se les mostrará la otra gráfica y se les preguntará ¿Cuál es más fácil de interpretar y por qué? Con el fin de que comparen los textos discontinuos.

Brujas condenadas a muerte en Europa



Recuperado de: <http://www.revistacaos.es/nacimiento-de-la-brujeria.html/brujas>

Brujas condenadas a muerte en Europa



Recuperado de: <http://wwwmileschristi.blogspot.com/2016/05/la-inquisicion-espanola-no-participo-en.html>

Durante la lectura

Se realizará dos veces seguidas, la lectura compartida del poema (previamente escrito con letra grande en un papel kraft y puesto en el tablero). Se verificarán las predicciones. Se aclarará el significado de: estropajo, verruga, joroba, estridente, infecto.

Se realizarán preguntas como: ¿Qué olor debería tener la bruja? ¿Por qué creen que el poeta eligió ese olor? ¿Cómo tiene que ser la cara de la bruja? - ¿En qué lugar debiera vivir esta bruja? ¿Cómo se lo imaginan?

Después de la lectura

Se les pedirá a los estudiantes que subrayen las características que tendría que tener la bruja para ganar el concurso.

Se les solicitará que identifiquen las partes propias de un poema (versos, estrofas, rimas). Trabajarán las rimas y también, la comparación “larga como una lombriz”. Se motivarán a inventar otras comparaciones a partir de las características de la bruja.

Se realizará una escritura interactiva de innovación. Para ello, estará el poema escrito en papel Kraft y le faltarán las palabras que riman. Participarán y negociarán entre todos para completarlo.

Actividad que se entregará a cada estudiante

Sesión 3:

Un poema divertido

Miss Bruja

Anónimo

Para ser bruja horrorosa
debes oler siempre a ajo,
tener la cara verdosa
y los pelos de estropajo.

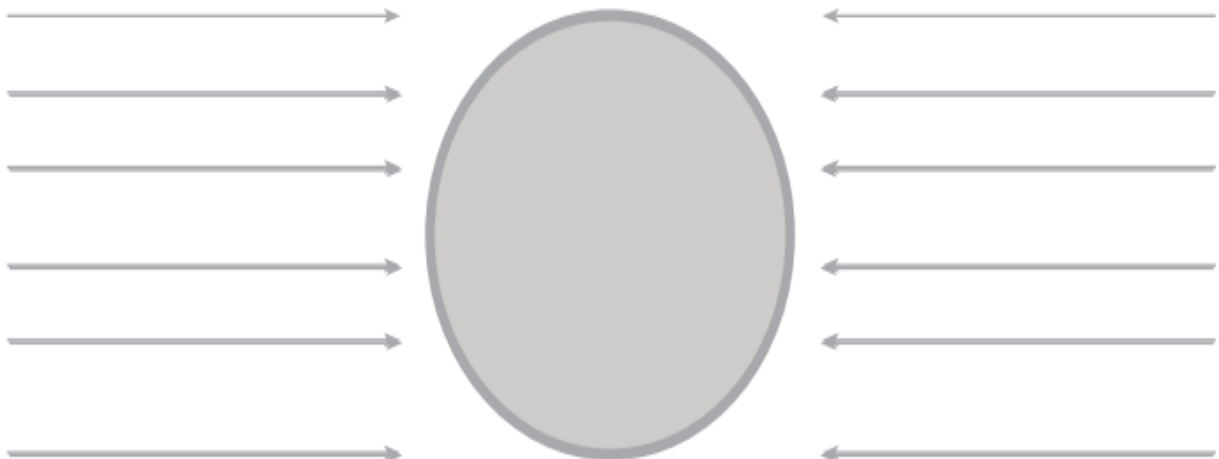
Ser huesuda y orejuda
y lucir en la nariz
una verruga peluda
larga como una lombriz.

Tener un único diente
y una colosal joroba.
Hablar con voz estridente
y apoyarte en una escoba.

Si además de todo esto
te vistes siempre de oscuro
y vives en sitio infecto,
serás Miss Bruja, seguro.
Anónimo



Dibuja la bruja en el círculo del centro y completa el organizador gráfico: Características que tendría que tener la bruja para ganar el concurso



CIERRE (Valoración del aprendizaje)

Para finalizar, se preguntará a los estudiantes su opinión por este proceso. ¿Cómo les pareció? ¿Fácil? ¿Difícil?, ¿Piensan que esto que han aprendido les puede servir y por qué? ¿En qué situaciones de su vida cotidiana pueden utilizar un poema? ¿Cómo se reconoce un poema?

HABILIDAD: SECUENCIAR

SESIÓN 4. LA MAGÍA DE SECUENCIAR

Objetivo: Identificar la organización temporal de un texto

Lograr que los estudiantes organicen la información que encuentran en los textos que leen, utilizando técnicas para el procesamiento de la información que les faciliten el proceso de comprensión.

INICIO:

Se iniciará recordando la importancia del orden, para ello se realizará el juego: habilidad para seguir instrucciones.

DEMUESTRA TU HABILIDAD PARA SEGUIR INSTRUCCIONES

¿Crees que seguir instrucciones es fácil? Pues PREPÁRATE para demostrarlo y gana esta pequeña competición con tus compañeros. ¿Quién terminará antes? ¡ADELANTE!

1. Lee primero todas las instrucciones.
2. Escribe tu nombre en la parte superior de esta hoja.
3. Subraya el verbo de esta frase.
4. Ordena de mayor a menor estos números 35, 11, 218, 105, 6:

5. Di a tu compañero de la izquierda "hola"
6. Marca todos los números pares de esta hoja; ten cuidado porque son 15.
7. Traza un círculo grande en el centro de la hoja.
8. Elige uno de estos 3 colores: rojo, negro, blanco.
9. Levántate y siéntate otra vez.
10. Haz un cuadro al lado del número 14.
11. Pregunta el nombre a tu profesor.
12. Dibuja una casita en la parte inferior izquierda.
13. Si tienes más de 10 años, deletrea tu nombre en voz alta.
14. Pon tu libro en el suelo, ¡ahora!
15. Levanta el brazo izquierdo si eres hombre y el derecho si eres mujer.
16. Cierra los ojos unos segundos.
17. Da la vuelta a la hoja y haz un pequeño agujero.
18. Si eres el primero que llega a este punto, sal de clase y vuelve a entrar.
19. Repite tu nombre en la parte inferior de la hoja.
20. Y ahora que has terminado de leer, sigue sólo las instrucciones número 2 y 3.

Se explicará a los estudiantes la importancia de seguir el orden, el no hacerlo provocó que algunos perdieran el juego. A través de este juego se explica el concepto de secuenciar: Enseñar y ejercitar con actividades de



seriación posibilita la comprensión de los conceptos anterioridad y posterioridad. La **habilidad de secuenciar**(ordenar) es la capacidad que consiste en disponer las cosas o las ideas de acuerdo con un orden cronológico, alfabético o según su importancia. Está habilidad radica en organizar ideas, eventos de forma lógica y ordenada.

Previamente en clase de matemáticas se explicará el concepto de seriación como operación lógica que, a partir de un sistema de referencias, permite establecer relaciones comparativas entre los elementos de un conjunto, y ordenarlos según sus diferencias.

Se llevarán fichas de figuras geométricas y se propondrán ejercicios de seriación para que

cada uno haga tangible el concepto de orden completando secuencias geométricas, según el patrón dado, posteriormente se realizará la ficha de los dados. También se trabajará seriación numérica.

Se iniciará mostrando el video animado sobre el texto expositivo. <https://youtu.be/a91wiplb5ag>

El texto expositivo suele definirse de manera muy generalizada como el texto escrito en prosa que ofrece datos o información sobre un tema. Las funciones primordiales de este tipo de textos son las de: informar y difundir conocimientos porque presentan datos o información sobre hechos, fechas, personajes, etc.

DESARROLLO:

Antes de la lectura

Se les explicará a los estudiantes que van a trabajar un texto llamado “puentes”, se indagarán las predicciones de los estudiantes a partir del título y las imágenes del texto realizando preguntas como: ¿De qué crees que puede tratarse este texto?, ¿Qué tipo de texto será? ¿Cómo lo sabes? ¿Qué información nos entregará este texto? ¿Cuál creen es el propósito del autor con ese texto?

Durante la lectura

Se entregará la lectura a cada estudiante además se colocará en el tablero, frente a los estudiantes. Se les solicitará que indaguen por las palabras que no entienden. Se activarán sus conocimientos previos indagando por los romanos, ¿Qué conocen de ellos?

Después de la lectura

Se entregará la ficha correspondiente para que la trabajen y posteriormente se revise en conjunto. Se preguntará: ¿Cómo supieron cuál era el orden de las imágenes?

Actividad que se entregará a cada estudiante

Sesión 4:

LOS PUENTES

Texto expositivo

Los puentes son construcciones inventadas por el ser humano para superar las dificultades de relieve. A través del tiempo los puentes han cambiado mucho.

Al comienzo se colocaba el tronco de un árbol en los lugares más angostos.

Después, hace como unos tres mil años, se construyeron los primeros puentes juntando piedras.

Luego se construyeron puentes de madera sujetos con cuerdas. Estos fueron los primeros puentes colgantes.

Más tarde, los romanos aportaron una gran idea a la construcción de puentes: los arcos. Los puentes que ellos construyeron en aquella época todavía se utilizan.

Finalmente, en la construcción de puentes se han utilizado nuevos materiales: hierro, hormigón y acero. Con estos materiales se han podido construir puentes más seguros y más largos.

1. Escribe otro título para el texto anterior
2. Ordena estas ilustraciones según el tiempo en el que se construyeron los puentes.



Se entregarán 2 historietas antes del cierre, para que los estudiantes practiquen secuenciación. Una vez ordenen por grupo sus historietas, se preguntará de qué se trataban, ¿Cuál era el chiste? se preguntará quién las comprendió y quién no?

CIERRE (Valoración del aprendizaje)

¿Se relacionará lo aprendido con la vida diaria, se les preguntará a los estudiantes acerca de qué aprendieron y qué fue lo que más les gustó de la actividad?



Recuperado de: Comprensión de textos grado 3ª. Editorial

HABILIDAD: SECUENCIAR

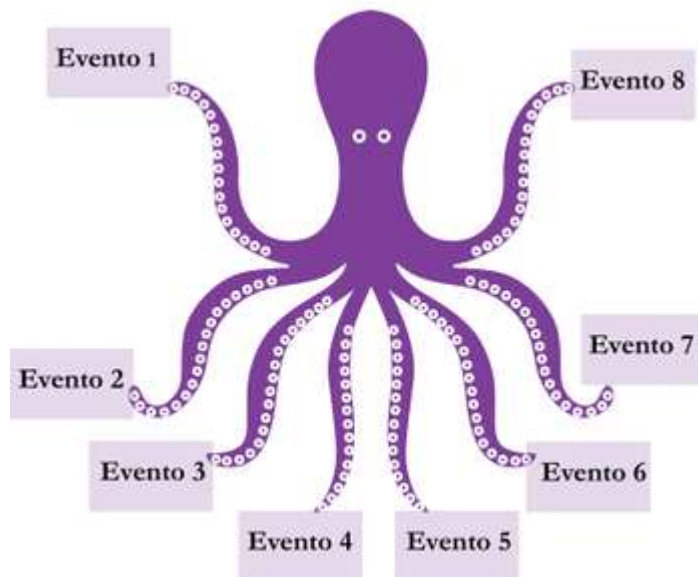
SESIÓN 5. SIGUIENDO INSTRUCCIONES

Objetivo: Organizar la información realizando esquemas que permitan secuenciar la información presentada. Lograr que los estudiantes organicen la información que encuentran en los textos que leen, utilizando técnicas para el procesamiento de la información que les faciliten el proceso de comprensión.

INICIO:

Se entregará el texto de la Fábula “La Cigarra y la Hormiga” en desorden por grupos de trabajo y cada grupo lo organizará como crea correcto, posteriormente se habla de la importancia de ordenar sucesos armando el pulpo de la historia. Para ello se les indicarán los siguientes pasos:

1. Lean el texto.
2. Identifiquen los hechos o pasos que contiene.
3. Decidan qué sucedió antes y qué sucedió después.
4. Ordenen los hechos o pasos.
5. Revisen que estén completos y en el orden adecuado.



Recordaremos que el texto instructivo da instrucciones para alcanzar la realización de un propósito. En un texto de esta naturaleza, podemos encontrar indicaciones de cómo actuar en un determinado lugar o circunstancia, instrucciones con pasos claros y específicos para obtener un resultado de un procedimiento, la forma de utilizar un producto nuevo, etc. Su función es apelativa, debido a que su objetivo es que cualquier individuo entienda y comprenda cómo funciona un proceso siguiendo ciertos pasos.

DESARROLLO:

Antes de la lectura

se realizan actividades y preguntas encaminadas a activar los conocimientos previos hacia la lectura generando expectativa frente a la misma. Formular preguntas, posteriormente se indagarán en experiencias previas y se pedirán anticipaciones al texto solo leyendo el título.

Durante la lectura

Realizar preguntas como: ¿Qué pasaría si se desordenaran las instrucciones? ¿por qué son importantes los pasos o las secuencias en un texto instructivo?

Después de la lectura

Verificar el orden y dando claridad al concepto primero, a continuación, y, por último. Entregar la ficha a los estudiantes resolverla y corregirla en grupo.

Actividad que se entregará a cada estudiante

Sesión 5:

SIGUIENDO INSTRUCCIONES

Texto instructivo

Lee atentamente el siguiente instructivo.

¿Cómo darse un baño de tina?

Usted necesita:

- Una bañera o tina
- Una toalla
- Jabón
- Agua



Pasos:

1. Llene la bañera con agua tibia.
2. Coloque una toalla cerca de la bañera.
3. Entre en la bañera.
4. Ponga un poco de jabón en sus manos.
5. Frote el jabón por todo su cuerpo.
6. Enjuague su cuerpo en el agua.
7. Alcance la toalla y póngasela encima.
8. Salga de la bañera.
9. Vacíe la bañera.
10. Seque su cuerpo con la toalla.

Vuelva a leer las instrucciones de “Cómo darse un baño de tina” y responde las siguientes preguntas:

1. ¿Qué te dicen estas instrucciones?
2. ¿Qué se necesita para darse un baño de tina?
3. ¿Por qué crees que hay un número en cada instrucción?

4. Ordena secuencialmente las siguientes instrucciones, colocando cada letra de izquierda a derecha en el círculo:
 - a. Enjuague su cuerpo en el agua.
 - b. Ponga un poco de jabón en sus manos.
 - c. Seca tu cuerpo con la toalla.
 - d. Salga de la bañera.



5. ¿Crees que es importante leer las instrucciones antes de seguir los pasos? ¿Por qué?
6. Escribe 3 instrucciones de otras cosas que se podrían agregar a este instructivo.
7. Piensa en un título diferente para estas instrucciones

CIERRE (Valoración del aprendizaje)

Para cerrar, se puede partir de unas preguntas como: ¿Qué entendemos por secuenciación? ¿Por qué es importante saber secuenciar al leer?

HABILIDAD: SECUENCIAR

SESIÓN 6. MOUNSTRUO PAN

Objetivo: Organizar u ordenar las ideas y conceptos de acuerdo a un orden cronológico, alfabético, etc.

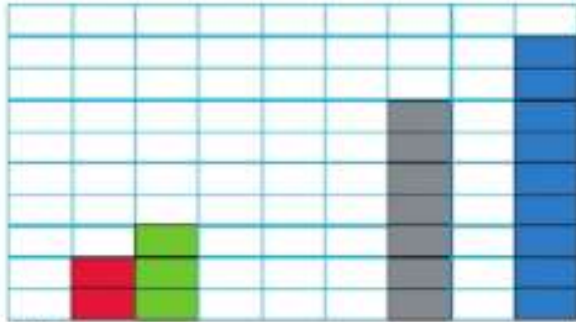
Lograr que los estudiantes organicen la información que encuentran en los textos que leen, utilizando técnicas para el procesamiento de la información que les faciliten el proceso de comprensión.

INICIO:

Se entregarán fichas para hacer diagrama ascendente y descendente de figuras siguiendo una secuencia ascendente y una secuencia descendente, para realizar por grupos.

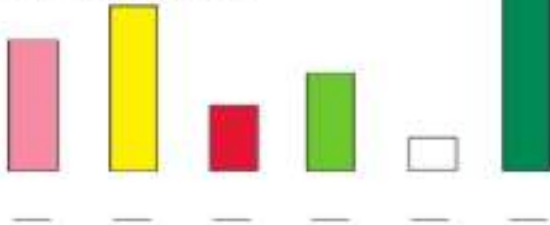
Se generará expectativa acerca del nombre de la sesión monstruo pan, se les pedirá que se imaginen de que se puede tratar una lectura con ese nombre.

Observa el orden de las regletas. Dibuja y pinta las regletas que faltan.



En parejas:

Escriban el número que representa cada regleta. Debajo ordenen los números en forma descendente.



Secuencia descendente:

— — — — —

contenido del texto que vas a leer, a partir de tus conocimientos previos.

Algunas recomendaciones para realizar hipótesis de lectura son:

- Leer muy bien el título del texto, ya que en éste se entiende muchas veces de manera clara el tema de este.
- Generalmente, las imágenes que acompañan o explican el texto pueden guiarnos con facilidad a su contenido.
- Si ya conoces al escritor o has leído otras obras suyas puedes llegar a anticipar el contenido, sentido o finalidad del texto.
- Al ver elementos como la portada del texto, la forma en que se organiza el texto, el tamaño o color de la letra, el tipo de imágenes que contiene, puedes saber si se trata de un libro infantil, juvenil o para público adulto.
- Conocer las estructuras textuales te permite identificar también el contenido del texto; por ejemplo, identificar, a partir de la organización del texto, cuando se trata de un poema, una noticia, un cuento o un anuncio publicitario

2. Comprobación de la hipótesis: consiste en comprobar, mediante la lectura del texto, de aquello que has supuesto. La información que presenta el texto de manera directa es la que te permite realizar esta comprobación.

Durante la lectura

Se activarán los conocimientos previos acerca de la noticia, su estructura, partes, etc. Se revisarán predicciones o hipótesis.

Después de la lectura

Se entregará la ficha a cada estudiante para que la resuelva y se corregirá en grupo.

Actividad que se entregará a cada estudiante

Sesión 6:

FÁBULA: EL ZORRO Y LA CIGÜEÑA

Posteriormente se realizará la lectura de la fábula. El zorro y la cigüeña, se llevarán las imágenes en papel Kraft y se les permitirá que los niños las ordenen según consideren antes de leer la fábula, posteriormente se realiza la verificación de predicciones y se recuerda la importancia de secuenciar.

DESARROLLO:

Antes de la lectura

Se especulará sobre el título de la noticia, de qué se puede tratar una noticia con el título “Monstruoso pan” para ello realizamos una predicción. Predecir es la habilidad de lectura, por la cual somos capaces de suponer lo que ocurrirá en el texto: de qué se tratará, como continuará, como terminará, etc., haciendo uso de diferentes tipos de pistas. Esta habilidad también es conocida como formulación de la hipótesis.

Para crear una hipótesis de lectura debes seguir los siguientes pasos:

1. Formulación de la hipótesis: es decir, anticipar o prever algunos aspectos del

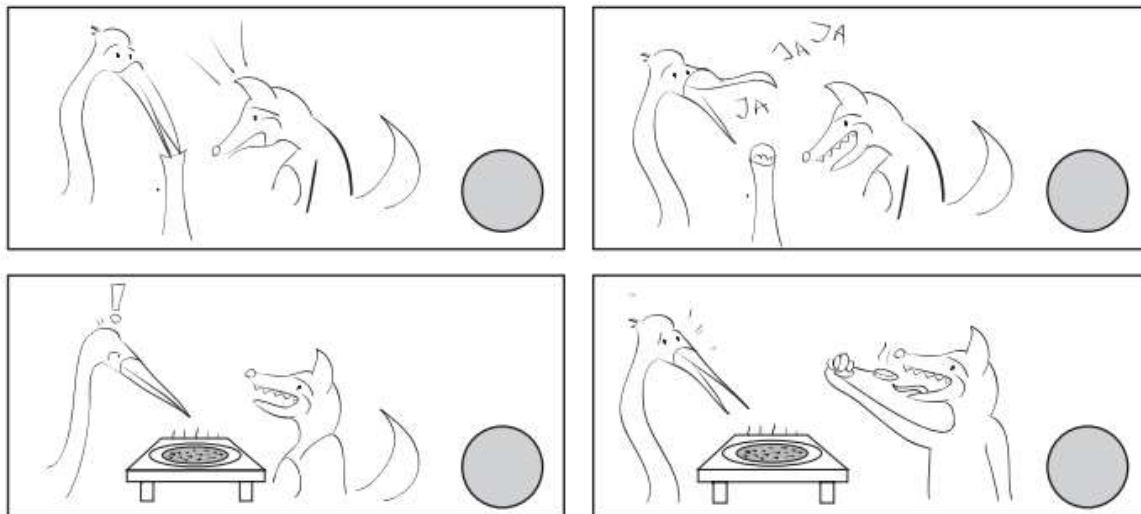
Texto narrativo

Un zorro invitó a la cigüeña a su casa a comer sopa. El zorro puso la sopa en un plato bajo. La cigüeña no podía comer nada. No podía tomar la sopa con su pico largo. El zorro se comió toda la sopa y la cigüeña se quedó con hambre. Al día siguiente, la cigüeña invitó al zorro a su casa a comer. La cigüeña puso carne en un botellón de cuello muy largo. La cigüeña comió fácilmente porque su pico cabía en el botellón. El zorro no podía alcanzar la carne. En esta ocasión, el zorro se quedó con hambre. El zorro admitió que había actuado mal.

Esopo

Si tú haces cosas malas a otros, puede ser que ellos también te hagan cosas malas.

Ordena la secuencia de los dibujos de esta fábula. Colócales número para saber cómo fueron ocurriendo los hechos.



Lee la siguiente noticia:

¿Crees que hay una mejor manera de organizar la información presentada en la noticia? Utiliza los números

EL DIARIO

LA PRENSA

WWW.ELDIARIONY.COM

MONSTRUOSO PAN

¿Qué sucedió en realidad?

1. Lo más probable, según los habitantes de este lugar, es que esta horrible criatura continúe causando temor entre los miembros de la comunidad, pues hasta ahora el panadero no ha propuesto una solución al problema.

2. Sin embargo, dice el panadero que este pan no es malvado y que aún no se explica cómo apareció, pues en todos los años que lleva preparando panes nunca le había ocurrido nada parecido.



3. Al verlo más de cerca descubrió que este tenía una gran boca con enormes dientes y un par de ojos que miraban furiosamente. Le tomó un buen rato salir del asombro, dice aún sorprendido.

4. Las pocas personas que se han atrevido a ver el pan, dicen que este tiene una horrible cara, con dientes enormes que se asoman asustando por entre una gran boca.

5. Todo empezó, según el lunes en la mañana: se levantó temprano a amasar el pan que iba a vender ese día y luego lo metió al horno; sin embargo, la sorpresa se la llevó cuando, al sacar los panes del horno, se dio cuenta que uno de ellos no era como los otros.

6. Los habitantes del barrio ya no entran a la panadería por temor a que el horrible pan, que el panadero exhibe en una de sus vitrinas, salte encima de ellos y les ocasione algún daño.

que aparecen al comienzo de cada párrafo para proponer el orden que creas más adecuado y escríbelo en las casillas.

--	--	--	--	--	--	--

Completa la tabla con la información que aporta la noticia:

Título	Bajada	Idea importante	Descripción de la imagen

CIERRE (Valoración del aprendizaje) Se cerrará la sesión haciendo una reflexión con el grupo acerca de la importancia de los textos informativos, porque es importante tener claro en qué orden sucedieron los hechos.

HABILIDAD: INFERIR

SESIÓN 7. JUEGO DE DETECTIVES

Objetivo: Realizar inferencias, empleando pistas para deducir, recuperando la información implícita en el contenido del texto.

INICIO:

Se iniciará con un juego en donde los estudiantes deben ser los detectives y encontrar pistas, a través de ello se explicará que inferir es encontrar lo que no se dice por medio de lo que sí es dicho. Todos los textos están llenos de inferencias y una habilidad de lectura importantísima es la lectura de inferencias. En otras palabras, la comprensión de información implícita. Estos son algunos consejos para encontrar inferencias:

1. Trata de encontrar más de una interpretación o significado en cada información que lees dentro.
2. Revisa los conocimientos previos o anteriores que tengas sobre el tema del texto que estás leyendo;
3. Fijarte en la información explícita y, a partir de ella, plantea interrogantes acerca de la información. Aquí es importante revisar las claves que nos da el texto.
4. Por último, a medida que lo vas leyendo, intenta hacer predicciones o hipótesis de lectura. Puedes hacer inferencias acerca de lugares, tiempo, circunstancias, acciones o modos. Mira los ejemplos: del texto; es decir, no te limites únicamente a entender lo que el autor te está diciendo de manera explícita.

DESARROLLO:

Antes de la lectura

Inferir es como el juego de detectives, en el que con las pistas que tienes puedes resolver la incógnita. Se realizará la siguiente presentación para que los estudiantes al hacer inferencias comprendan el concepto realizando los pasos previamente mencionados. <http://elsonidodelahierbaelcrecer.blogspot.com.co/2012/08/el-juego-del-detective-asociaciones.html>

Una vez realizado el ejercicio para aprender a inferir, se les leerá el titular del periódico, posteriormente se realizan las predicciones acerca del tema.

Durante la lectura

Se irá realizando la verificación de las predicciones, se indagarán los conocimientos previos sobre la estructura de un texto informativo, se indagará y aclarará la diferencia entre hecho y opinión.

...Un gran robo se ha cometido en la ciudad...

Ayúdale al detective a encontrar al culpable resolviendo las pistas que encontrarás en la noticia de un periódico

Después de la lectura:

Se entregará a cada estudiante la ficha correspondiente para realizar para realizar

Actividad que se entregará a cada estudiante

Sesión 7:

¿Cómo se sentirá cada uno?

Lee cada situación e infiere cómo se sentirá cada persona. Anota el número de la situación en el cuadro que le corresponde.

1. Andrés, se ganó un premio.

5 frustrado/a

2. María tiene que cantar delante de mucha gente que no conoce.

feliz

3. Luis se quedó dormido porque anoche leyó hasta muy tarde.

orgulloso/a

4. Llamaré a Esteban por celular para invitarlo a almorzar porque está muy solo.

nervioso/a

5. A Isabel le fue mal en el examen, a pesar de lo mucho que había estudiado.

cansado/a

6. A Elena se le perdió su mascota

optimista

7. Juan Ignacio ha recibido muchas felicitaciones por su nuevo trabajo.

preocupado/a

8. Catalina siempre piensa que le va a pasar algo bueno

triste

PERIÓDICO EL MADRUGADOR

Robaron a importante dama de la ciudad

El día domingo se cometió un gran robo en la casa de la señora Clemencia Hauss. Aún no se encuentra al culpable del hurto de una valiosa joya.

Las autoridades de policía de la ciudad aún desconocen al autor y las causas del robo que se cometió el domingo en la casa de la señora Clemencia Hauss. Según la víctima, el robo pudo haber ocurrido durante la mañana.

Comenta la señora Hauss que justo antes de que sonara el despertador escuchó un extraño ruido de golpes en el primer piso de su casa que la despertó. Inmediatamente se levantó de la cama y llamó por teléfono a la policía, que llegó media hora después, ya que ese día las calles estaban inundadas lo que ocasionó que estos no pudieran llegar rápidamente al lugar del delito. La señora Hauss solo salió de su habitación cuando la policía llegó a su casa.

Según la policía, se encontraron vidrios rotos en el piso de una de las habitaciones del primer piso de la vivienda; al parecer fue por ese lugar por donde pudo haber ingresado el ladrón a la casa. Además, informa también la policía que se halló un maletín con varias herramientas, que posiblemente era del ladrón, al lado de la caja fuerte de donde extrajo el valioso anillo que se robó.

Inicialmente la policía creyó que el vecino de la señora Hauss podría haber robado la joya; pero, como se pudo comprobar después, este no estuvo en su hogar el día del robo, ya que solo hasta el lunes en la mañana llegó a su casa con una maleta que contenía unas gafas de sol, un traje de baño, unas sandalias, una toalla y, además, lucía extremadamente bronceado.

Por el momento, la policía sigue investigando el robo y continúa buscando pistas que le permitan resolver este delito.



1. A partir de lo dicho en la noticia es posible inferir que el vecino de la señora Hauss estuvo el fin de semana en:
 - a. La playa
 - b. La casa de su hermano
 - c. El hospital
 - d. El bosque
2. A partir de lo dicho en la noticia es posible inferir que el ladrón entró por:
 - a. La cocina
 - b. La puerta principal
 - c. La ventana
 - d. El techo
3. A partir de lo dicho en la noticia es posible inferir que para poder robar el anillo el ladrón tuvo que:
 - a. Abrir todos los cajones de la casa
 - b. Romper la cerradura de la caja fuerte
 - c. Buscar un escondite
 - d. Revisar las maletas
4. A partir de lo dicho en la noticia es posible inferir que la hora en que ocurrió el robo fue:
 - a. El medio día
 - b. La noche
 - c. La tarde
 - d. La mañana
5. A partir de lo dicho en la noticia es posible inferir que el clima durante el día del robo era:
 - a. Lluvioso
 - b. Soleado
 - c. Con nieve
 - d. De mucho viento

Escribe a continuación la manera en que ocurrió el robo del anillo a partir de las inferencias que halló el detective:

CIERRE (Valoración del aprendizaje) Realizar una reflexión a partir de la siguiente noticia. ¿Cuáles son los hechos? ¿Cuáles las opiniones? ¿por qué es importante saber diferenciarlos? ¿para qué sirven las inferencias?

Saquean supermercados de presuntos testaferros de las Farc en Cundinamarca y Tolima.

Los almacenes de Supercundi y MercaAndrea fueron violentados por cientos de habitantes en las localidades de Usme y Ciudad Bolívar.

Varios locales de una cadena de supermercados que estaban en poder de testaferros de la desmovilizada guerrilla de la Farc fueron saqueados esta madrugada en los departamentos de Cundinamarca y Tolima, informó la Policía.

Las tiendas saqueadas de los supermercados Supercundi operan en Girardot, Cundinamarca; Saldaña, Melgar y El Guamo, en el Tolima.

El comandante operativo de la Policía Tolima, el coronel Luis Cubillos, dijo a periodistas que hubo "saqueos en los supermercados Supercundi y aglomeración general por parte de inescrupulosos que ingresaron a estos locales".

Sin embargo, aseguró que la situación ya está controlada y que los supermercados están vigilados por la Policía. Las autoridades colombianas capturaron este lunes a tres presuntos testaferros de la Farc e incautaron bienes valuados en 650.000 millones de pesos (unos 230 millones de dólares), entre ellos 60 supermercados que no habían sido declarados por la exguerrilla tal y como se comprometió a hacerlo luego de la firma del acuerdo de paz.

Los arrestados fueron identificados como los hermanos Norberto, Uriel y Edna Mora Urrea, propietarios de la cadena de supermercados Supercundi, MercaAndrea y Mercafusa, que suman 60 locales comerciales.

En los saqueos la gente derribó las puertas y se llevaron electrodomésticos, víveres, alimentos, implementos de aseo, al igual que otros objetos de valor.

La situación más grave se registró en el municipio de Saldaña, en donde el gentío se llevó todo lo que encontró en el local.

En las redes sociales circulan fotos en las que se ven mercancías esparcidas por el suelo, así como estantes vacíos.

HABILIDAD: INFERIR

SESIÓN 8. ADIVINA ADIVINADOR

Objetivo: Reconocer inferencias de tiempo, modo, lugar y circunstancias, empleando pistas para deducir a partir de diversos textos.

Resolver adivinanzas haciendo uso de inferencias.

INICIO:

Se iniciará presentando los soportes pedagógicos para comprender lo implícito y hacer inferencias:

1º ETAPA: ¿Qué es lo que el contenido (textual o visual) me dice? ¿Qué es lo que veo

2º ETAPA: ¿En qué me hacen pensar estas informaciones? ¿Qué es lo que ya conozco con relación a lo que leo o veo?

3º ETAPA: ¿Qué puedo deducir? ¿Puedo predecir una continuación en base a estas informaciones?

 CUANDO EL TEXTO DICE...	 DEDUZCO QUE...	 PORQUE YA SÉ QUE...
<p>Ejemplo:</p> <p>Hacia ya una hora que Daniel jugaba con sus juguetes de plástico, un barco, un pato y un muñeco. Cuando de repente mira sus manos y sus pies y se da cuenta que estaban todos arrugados.</p>	<p>¿Dónde está Daniel?</p> <p>Daniel está en su bañera.</p>	<p>La piel y las manos se arrugan cuando estamos mucho tiempo en el agua.</p> <p>Los juguetes que se usan a menudo mientras se baña un niño son patos y barcos de plástico</p>

Se adecuará el salón como una galería, en donde se deducirá a partir de las imágenes, en cada imagen habrá una pregunta que por grupos se debe responder.

Se reiterará el significado de inferir, se realizará el siguiente juego de preguntas. En un cuadro grande, como el que se muestra a continuación, en papel Kraft los estudiantes analizarán las claves para que averigüen las inferencias que están escondidas en los demás textos.

Haciendo inferencias

1. Lee:

Como ya era habitual, Agustín se despertó tarde y salió de la casa quince minutos atrasado. No había alcanzado a amarrarse los zapatos y menos a tomar desayuno. Nuevamente, llegaría al colegio después de que hubiera sonado la campana. De repente, al llegar a la esquina, Agustín escuchó su nombre. Era su papá que corría a dejarle su almuerzo.

¿Qué puedes inferir de este texto?

- a. Agustín es muy nervioso.
- b. Agustín es perezoso y olvidadizo.
- c. Agustín está en 5° de primaria.
- d. Agustín es muy puntual.

2. Lee:

Antes de que llegaran sus padres a visitarla, Pepita anotó lo que debía hacer para tener todo listo a la hora indicada: comprar la comida, asear el departamento, planchar las sábanas, hacer la cama para los invitados, poner la mesa y envolver los regalos. Sinceramente, creía que no iba a alcanzar a tenerlo todo preparado.

¿Qué puedes inferir de este texto?

- a. Pepita estaba feliz con la llegada de sus padres.
- b. Los padres de Pepita eran muy comprensivos.
- c. Pepita se sentía exhausta.
- d. Pepita estaba relajada.

¿Qué iban a celebrar Pepita y sus padres?

- a. El cumpleaños de Pepita
- b. Halloween
- c. Las Fiestas Patrias
- d. Navidad

3. Lee:

A Matías siempre le gusta ganar cuando juega fútbol. En cambio, a su amigo Pato le interesa más pasarlo bien. Ese día, jugaron en equipos opuestos. Al terminar el partido, los dos estaban muy contentos, especialmente, Matías.

¿Qué puedes inferir de este texto? |

- a. Ganó el equipo de Matías.
- b. Ganó el equipo de Pato

- c. Ambos equipos empataron.
- d. Perdió el equipo de Matías.

DESARROLLO:

Antes de la lectura

Se realiza la pregunta ¿cómo resolver una adivinanza? Haciendo suposiciones y deducciones. Las adivinanzas plantan hechos o cosas que suceden o son. Se realiza el juego para resolver adivinanzas y penitencias: se solicitará que lean la adivinanza y seleccionen la respuesta correcta

Tengo de rey la cabeza
Calzo espuela pavonada,
Mi sueño temprano empieza
Y madrugo a la alborada.

- a. El fósforo
- b. El gallo
- c. El sol
- d. La piña

Sin ser rica tengo cuartos y,
Sin morir, nazco nueva; y a
Pesar de que no cómo, hay noches
Que luzco llena.

- a. Una casa
- b. La ballena
- c. La luna
- d. Una mariposa

Durante la lectura

Se invita a algunos estudiantes voluntarios a leer el texto que se trabajará en voz alta. Luego, se pregunta si todas las palabras les son familiares. Si hay alguna cuyo significado

desconocen, pide que deduzcan el significado por el contexto del texto. De lo contrario se les pide que busquen en su diccionario. Es importante recordar que en un texto puedes hacer inferencias acerca de lugares, tiempo, circunstancias, acciones o modos. Los estudiantes se deben preguntar:

¿puedo adivinar, qué, quién, dónde, cuándo? ¿estuve cerca de adivinar?

Después la lectura

Se plantean preguntas dirigidas a identificar la información en los textos, es decir, la explícita y la implícita; además se indagará por la importancia de ambas en la construcción e identificación del sentido general del texto.

Los estudiantes resolverán de manera individual el taller, ahora realizarán una lectura silenciosa y resolverán la actividad.

Actividad que se entregará a cada estudiante

Sesión 8:

Preguntando ando

A partir de la elaboración de preguntas es más fácil realizar inferencias, completa la siguiente tabla respondiendo las preguntas de acuerdo con la información dada.

TEXTO	PREGUNTA	INFERENCIA
Después de entrar fuimos a la recepción y el empleado nos ayudó a subir las maletas hasta nuestras habitaciones.	¿Dónde estaban?	
Cuando el despertador sonó, mi madre se levantó y empezó a preparar el desayuno.	¿Qué hora o momento del día es?	
A pesar de que se apresuraron y se subieron a un taxi, cuando llegaron al aeropuerto ya había despegado el avión.	¿Por qué no pudieron subir al avión?	
El deportista avanzó por toda la piscina a gran velocidad y superó a todos sus rivales.	¿Qué hacía el deportista?	
Al ver de nuevo a su mejor amigo, ella saltó enérgicamente y empezó a mover los brazos de manera animada, mientras en su rostro se dibujaba una gran sonrisa.	¿Cómo se sentía?	

Adivina, adivinanza

En las adivinanzas hacemos uso de inferencias, en la siguiente actividad deberás leer atentamente, colocar tu respuesta y hacer un dibujo de ella.

ADIVINANZA	RESPUESTA	DIBUJO
Doy al cielo resplandores cuando deja de llover: abanico de colores, que nunca podrás coger.		
Lleno de botones con números hasta el nueve,		
Si con tu abuelita quieres hablar, a mí me puedes usar.		
Viste de chaleco blanco y también de negro frac. Es un ave que no vuela.		
Pero nada, ¿Qué será? El roer es mi trabajo, el queso mi aperitivo y el gato ha sido siempre mi más temido enemigo.		
Tengo un ramo de flores escondido en mi bolsillo, te las quiero regalar son de color...		
Mis amigos me regalaron una osa hermosa y con mi mamá le tejimos una bufanda ...		

Me enamoré de tu pelo y también
de tus bellos ojos, de tus mejillas
rosadas y de tus labios...
Antes huevecito, después
capullito, más tarde volaré como
un pajarito.

CIERRE (Valoración del aprendizaje) Se Concluye la sesión dando claridad al concepto de inferencia, construido entre todos.

inferir es:

- Establecer conexiones lógicas
- Ir más allá de la comprensión literal
- Buscar aquello que el texto no dice
- Hacer uso de nuestra experiencia cultural: «lo que ya sabemos»
- Interpretar informaciones bajo formas textuales o visuales y producir una nueva información a partir de ellas.

¿Por qué son importantes las inferencias en un texto?

¿Qué has aprendido hoy?

HABILIDAD: INFERIR

SESIÓN 9. LA GRAN CARRERA

Objetivo: Elaborar predicciones acerca de lo que quiere decir el autor, relacionandolo con sus conocimientos previos y predecir en base a estas informaciones.

Lograr que los estudiantes realicen inferencias, empleando pistas para deducir a partir de diversos textos.



Se recuerda el concepto de inferencia

¿Para qué se hacen inferencias en

la comprensión lectora?

- Para formular predicciones.
- Para identificar causas y efectos.
- Para responder a las preguntas y todos aquellos elementos que requieran relacionar el texto con el conocimiento o experiencia del lector.

Pasos para hacer inferencias:

- Lean el texto.
- Observen las claves de significado que aparecen en el texto.
- Piensen lo que saben del tema.
- Usen las claves del texto y lo que saben para descubrir el mensaje del texto.

INICIO:

Se dialoga con los estudiantes acerca de la importancia de hacer inferencias, como parte crucial para la comprensión lectora, porque inferir le facilita al lector la capacidad de crear significados personales e implicarse en el texto. La inferencia es equivalente al proceso de juzgar, sacar conclusiones o razonar a partir de una información dada. Cuando los alumnos toman conciencia de este proceso, progresan significativamente en la comprensión de lectura. La capacidad de inferir evoluciona gradualmente con la edad; sin embargo, ella puede al practicarla.

DESARROLLO:

Antes de la lectura

Se retoma el propósito del taller realizar inferencias, se dan las instrucciones básicas para desarrollar la carrera de observación cada capitán de grupo tendrá su hoja donde colocarán la respuesta a las preguntas de las 4 estaciones, pero la actividad se desarrollará en grupo.

Posteriormente en cada estación encontrarán un texto sobre el cual deben realizar inferencias y responder en su hoja de respuestas.

Estación 1

Acertijos

¿Cuál es el número que si lo pones al revés vale menos? Respuesta: el 9

¿Cuál es el número que si le quitas la mitad vale 0? Respuesta : el 8

Estación 2

Adivinanzas

Locomotora no soy, más cuando con vapor voy, dejo muy alisado si me usan con cuidado. Respuesta: La plancha

Dos pinzas tengo, hacia atrás camino, de mar o de río en el agua vivo. Respuesta: el cangrejo

Estación 3

Inferencias

Me gusta utilizarlos cuando salgo al parque con mis padres, ya los llevo en línea porque he aprendido a utilizarlos. Respuesta: patines

El médico me las recomendó para leer, para conducir y para ver televisión, dijo que si las usaba me sentiría mejor. Respuesta: gafas

Estación 4

Tipo de textos

TEXTO

Cornelio Disparate es un científico reconocido por sus descubrimientos en el mundo de la ciencia. Es alto, de ojos grandes, cejas pobladas, tiene bigote, su pelo es blanco y siempre está despeinado. Pasa horas en su laboratorio haciendo experimentos para ayudar a salvar al planeta. Es ingenioso, alegre y algo despistado.

Primero debemos cortar la carne en tiras. Luego, saltearla con un poco de aceite, cebolla y ajo. Una vez hecho esto, reservamos la preparación. En otra olla, hervimos los fideos de arroz en abundante agua durante quince minutos. Finalmente, colamos los fideos, los volvemos a colocar en la olla, añadimos la carne con la cebolla y el ajo y agregamos un chorro de aceite. Mezclamos dos minutos y ya podemos servir.

Un lobo pensó un día cambiar su apariencia para así obtener comida de forma más fácil. Ni corto ni perezoso, se metió dentro de una piel de oveja y se fue a pastar con el rebaño, despistando totalmente al pastor. Al atardecer, fue llevado junto con todo el rebaño al granjero, donde le cerraron la puerta para que ningún lobo entrara a comerse a las ovejas. Sin embargo, en la noche, el pastor entró buscando la cena para el día siguiente, tomó al lobo y creyendo que era un cordero, lo sacrificó al instante. Moraleja: Según hagamos el engaño, así recibiremos el daño.

Los tiburones pueden ser caracterizados como grandes predadores marinos con un esqueleto cartilaginoso, múltiples (usualmente cinco) agallas a los lados o debajo de la cabeza, dentecillos dérmicos cubriendo el cuerpo y varias hileras de dientes reemplazables en la boca. Existen excepciones a esta caracterización, en especial en las características de "grande", "marino" y "predador".

¿Qué tipo de texto es?

Durante la lectura

Se entregará el taller a cada niño, se realizará una lectura compartida del taller, para que posteriormente cada niño haga su lectura silenciosa. Se preguntará: ¿saben qué es la educación media?, ¿en qué educación se encuentran ellos?, se hace una pausa y se pregunta de qué tratará la prueba? Se comprueban predicciones.

Actividad que se entregará a cada estudiante

Sesión 9:

Inferencias

Lee y luego, responde:

Hacía mucho calor. Alicia no paraba de estudiar a pesar del cansancio del día. Tendría la prueba al día siguiente y para ella era muy importante pasar a la Enseñanza Media. Los números no eran para Alicia un tema muy complejo, pero la prueba consideraba lo visto durante todo el año.

¿Qué puedes inferir del texto?

1. ¿Qué hora del día era, aproximadamente?
2. ¿Cómo lo sabes?
3. ¿En qué curso estaba Alicia?
4. ¿Cómo lo sabes?
5. ¿Qué edad aproximada tenía Alicia?
6. ¿Cómo lo sabes?
7. ¿De qué materia era la prueba que tendría Alicia al día siguiente?
8. ¿Cómo lo sabes?
9. ¿Era mucha la materia que tenía que estudiar Alicia?
10. ¿Cómo lo sabes?
11. ¿Le costaba mucho a Alicia estudiar esta materia?
12. ¿Cómo lo sabes?
13. ¿En qué estación del año estaba Alicia?
14. ¿Cómo lo sabes?

Después de la lectura

Se abre el espacio de intercambio con los niños acerca del contenido del texto leído. Se realizan preguntas que complementen lo que dicen los niños: ¿les parece correcta la actitud de Alicia?, ¿creen que debemos comportarnos así?, ¿qué harían en su lugar?, ¿qué sugerencias le darían?

Cierre

Se resolverán en conjunto las preguntas de las estaciones, se reflexionará sobre lo aprendido ¿Qué es lo más difícil y lo más fácil de inferir?

HABILIDAD: RESUMIR

SESIÓN 10. LA BALLENA

Objetivo: Reconocer la idea principal y las ideas secundarias del texto.

INICIO:

Se explica a los estudiantes que resumir significa reducir la información más importante del texto leído, sin distorsionar su significado esencial, omitir los puntos claves y sin añadir comentarios extra.

¿Qué características tiene un buen resumen?

- a. Debe ser breve, pero al mismo tiempo, debe contener las ideas principales del texto leído, sin detalles ni ejemplos, lo cual ayuda a desarrollar el pensamiento crítico.
- b. Debe ser redactado en forma personal, es decir, con el vocabulario y el modo de estructurar las oraciones de la persona que lo realiza.
- c. Se tiene que escribir como un texto normal, con uno o varios párrafos, y no como un esquema.
- d. Se le pueden agregar citas, dibujos y/o gráficos que ayuden a completar la información.

Pasos para resumir

- Hacer una primera lectura rápida para obtener una percepción global del texto y entender de qué se trata.
- Clarificar conceptos que no se comprenden.
- Leer por segunda vez, ahora en forma cuidadosa, infiriendo información implícita del texto.
- Subrayar con un lápiz las ideas principales de cada párrafo, enfocándose en los conceptos o argumentos principales. Recuérdeles que la idea principal es la idea en torno al cual gira toda la información contenida en el párrafo. La idea principal resume el texto (sea este un párrafo, un capítulo, un texto corto, un libro, etc.) en una sola frase u oración. Si se omite, el texto pierde sentido. La idea principal expresa el aspecto esencial del texto. La idea principal es apoyada por ideas secundarias que la explican, aclaran o especifican. La idea principal puede ser explícita o implícita. Es explícita cuando está escrita en el texto. Es implícita cuando no está escrita en el texto y el lector debe inferirla. La idea principal explícita suele aparecer al principio o al final del párrafo.
- Identificar lo trivial (se les pregunta si saben qué es y se les anima a buscar en el diccionario) para omitirlo, como ejemplos o detalles.
- Releer el documento para estar seguros de haberlo comprendido bien. Borrar cualquier subrayado erróneo. Asegurarse de subrayar, resaltar, numerar o indicar de alguna manera la información más significativa.
- Hacer un listado o esquema de las ideas más importantes.
- Redactar el resumen con palabras propias, relacionando entre sí las ideas, es decir, no poner las ideas separadas, sino que haya una conexión entre ellas, que permitan que el resumen sea lógico y coherente. Al redactar, es conveniente expresarse con claridad, precisión y sencillez, evitando las oraciones largas o muy complejas y manteniendo el orden sintáctico de sujeto predicado.
- Comparar el resumen con el documento original, fijándose en que el resumen contenga las ideas básicas señaladas en el texto leído.

Aprender a seleccionar idea principal

¿Para qué se identifica la idea principal?

- Para tener la idea global del texto, es decir, su contenido central o fundamental.
- Para descubrir la información central que desea comunicar el escritor en el texto.
- Para enfocar la atención en lo esencial.

¿Cómo encontrar la idea principal?

1. Lean el título, vean las ilustraciones (si las hay) y traten de predecir de qué podría tratar y cuál podría ser la idea principal.
2. Lean el texto completo y busquen las palabras clave o detalles relevantes que les ayuden a identificar qué dice el texto sobre el tema que aborda. Busque en el principio y final del texto, pues, a veces, la idea principal está en el texto. Si no la encuentra en el texto hay que construirla, para hacerlo, pueden responder a preguntas como ¿De quién o de qué trata el texto? ¿Qué es lo más importante de lo tratado en el texto?
3. Usen la información para escribir una oración con la idea principal. Luego, lean el texto para confirmar que esa es la idea principal.

Ejemplo de los pasos

¿Cuál es la idea principal del siguiente texto?

Los parques de Bucaramanga

Bucaramanga es una ciudad de Colombia que tiene muchos parques, pero los más importantes son tres: El primero está cerca de la vía a Cúcuta. Allí hay cascadas de agua y vegetación hermosa. El segundo parque es el mejor. Allí están los juegos para los niños. El tercer parque es muy bonito, es pequeño y tiene varios nombres. Uno de los nombres es Las Palmas.



1. Leo el título: Los parques de Bucaramanga. Veo la ilustración de un parque. Supongo que este texto trata sobre los parques de Bucaramanga y que son varios.
2. Cuando leo el texto, me doy cuenta de que trata sobre tres parques importantes. También, explica un poco de cada uno, por lo cual, creo que la idea principal es la primera línea del texto: Bucaramanga es una ciudad de Colombia que tiene muchos parques.
3. Vuelvo a leer el texto y confirmo que la idea principal es: Bucaramanga es una ciudad de Colombia que tiene muchos parques. Las otras oraciones explican cuáles y cómo son esos tres parques.

Luego de analizar el ejemplo se realizará el siguiente ejercicio:

Idea principal

1. Lee:

Una gata en el establo

Pinta es una gata grande, de color gris con motas blancas. Ella vive en el establo de una granja. A Pinta le encanta vivir ahí. Es calentito en el invierno y fresco en el verano. Además, hay muchos ratones para cazar. Pero lo mejor de todo, es que Pinta tiene un lugar especial, suavcito, para dormir en uno de los rincones del establo.

Selecciona la idea principal del texto:

- a. El establo es un lugar sucio, lleno de ratones
- b. Pinta es una gata gris con blanco.
- c. El establo es un buen lugar para que viva la gata.
- d. Pinta duerme en un rincón del establo.

2. Lee:

La tormenta

Temprano en la mañana empezó a llover. Caían fuertes gotas, una tras otra. El cielo estaba lleno de nubes oscuras y moradas. Empezaron a sonar los truenos cada vez más fuertes y los relámpagos iluminaban el cielo, produciendo un espectáculo impresionante.

Selecciona la idea principal del texto:

- a. Empezó a llover temprano.
- b. El sonido de los truenos era muy fuerte
- c. La luz de los relámpagos iluminaba el cielo.
- d. La tormenta era muy fuerte.

Antes de la lectura:

Lean el título y la ilustración y pregúntense, ¿de qué podría tratar? El texto, ¿qué tipo de texto puede ser? ¿Por qué lo saben?

Durante la lectura

Lean el texto completo, deteniéndose para elaborar predicciones y verificarlas. Luego, deténganse otra vez para hacer nuevas predicciones. Al hacerlas, usen frases como: yo supongo que..., creo que después de esto sucederá..., yo sospecho que..., pienso que el personaje hará... o dirá... Además, expliquen sus predicciones: ¿cómo supe que esto pasaría? ¿por qué creo que esto sucederá? Cuando verifiquen sus predicciones y hagan nuevas, háganse preguntas como: yo pensé que... pero, en realidad...; yo esperaba que..., pero, creo que ahora...

Si es posible, expresen y comenten las predicciones de los compañeros: no estoy de acuerdo porque..., creo que eso no pasará porque...

Después de la lectura

Al finalizar, verifiquen y discutan si las predicciones se cumplieron: ¿cuántas se cumplieron? ¿cuáles no se cumplieron? ¿por qué? ¿qué pistas no tomaron en cuenta? ¿qué les sorprendió de la lectura?

Actividad que se entregará a cada estudiante

Sesión 10:

La ballena

Subraya la idea principal con color rojo y las ideas secundarias con color azul y realiza un dibujo de ellas:

Se ha escapado una ballena
para ir al río a nadar,
pues piensa que de memoria
conoce el fondo del mar.

La ballena por el río,
va mirando a las orillas,
disfrutando del paisaje
lo pasa de maravilla.

No sabe en qué momento
empieza a tener problemas,
pero al ser su cuerpo grande
la panza arrastra en la arena.

Queda atrapada en el río,
muy asustada y con pena,
cuánto más mueve su cuerpo,
más enterrada se queda.

Se mueve de un lado a otro
mueve su pesada cola,
las aguas suben y bajan
formando una enorme ola.

Por fin nadando despacio
de allí se puede alejar,
y bajando por el río
vuelve contenta hasta el mar.

Allí nadando a sus anchas
ha comenzado a pensar,
no hay nada mejor en el mundo
que a su casa regresar.



CIERRE (Valoración del aprendizaje) Reflexionar sobre ¿Por qué es importante encontrar las ideas principales de un texto? ¿para qué se elabora un resumen?
¿Qué fue lo que más se les dificultó para encontrar la idea principal?

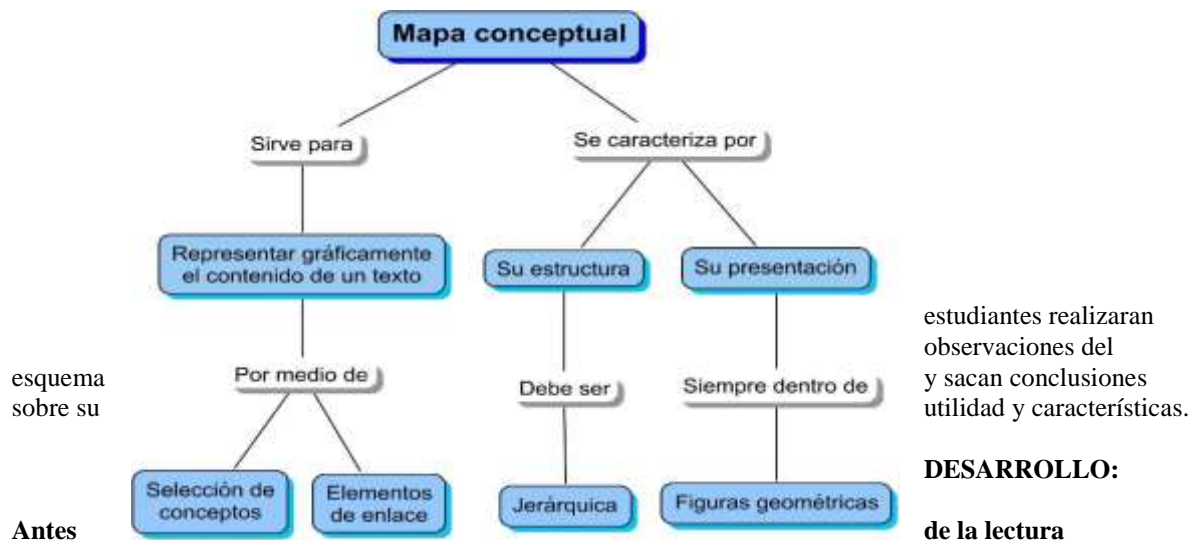
HABILIDAD: RESUMIR

SESIÓN 11. FAUNA Y FLORA

Objetivo: Seleccionar oraciones que resumen un párrafo
Elaborar algún esquema mental para organizar la información leída

INICIO:

Se llevará un mapa conceptual sobre qué es el mapa conceptual y para qué sirve, se les entregará en forma de rompecabezas y ellos lo armarán, posteriormente los



A partir de los títulos se realizarán predicciones o anticipaciones. Se indagará por el tipo de textos, se indagará por los conocimientos previos sobre fauna y flora.

Durante la lectura:

En primer lugar, se leerá el texto expositivo las ballenas y posteriormente se realiza una lectura colectiva del texto expositivo: la utilidad de las plantas.

se verificarán términos desconocidos, se harán pausas para hacer predicciones que se irán verificando y escribiendo en el tablero. Preguntarse: ¿Comprendo qué, ¿quién, ¿dónde? ¿cuándo? ¿Me di cuenta de? ¿necesito más información sobre?

Después de la lectura

Se invita a los estudiantes a que encuentren las ideas principales de cada párrafo o los hechos más relevantes de la narración.

Digan con sus propias palabras las ideas principales, o elementos y hechos más relevantes.

Integren las ideas principales o los hechos relevantes en un texto con sentido.

Resuelvan la guía.

Se explicará que una lista de chequeo y que generalmente se utiliza para verificar cosas.

Actividad que se entregará a cada estudiante

Sesión 11:

Las ballenas

1.El animal más grande que ha existido en la Tierra es la ballena azul. Ella puede crecer hasta alcanzar alrededor de 30 metros de largo y pesar más de 100 toneladas. Las ballenas, en general, son criaturas enormes. Sin embargo, hay algunas que solo llegan a medir entre 3 y 4 metros de largo.

2. Las ballenas se parecen a los peces, aunque difieren de ellos en muchos aspectos. Por ejemplo, en las ballenas, la cola o aleta caudal tiene posición horizontal, y se mueve de arriba hacia abajo. En los peces, es vertical y con movimientos laterales. Los peces respiran a través de branquias, en cambio, las ballenas lo hacen por medio de pulmones y cada cierto tiempo, tienen que subir a la superficie para poder respirar. Algunas pueden aguantar hasta 20 minutos y otras, casi dos horas.

3. Las ballenas barbadas no tienen dientes, a diferencia de las ballenas dentadas que sí los tienen. Las primeras tienen cientos de placas con filamentos que parecen cepillos a través de los cuales filtran su alimento, compuesto de pequeños organismos. Por su parte, las ballenas dentadas se alimentan de otros peces, calamares y a veces, de focas o leones marinos.

4. Las ballenas tienen una capa de grasa bajo su piel que les permite resistir el frío y tener una temperatura cercana a los 37° C. La grasa las ayuda a flotar y constituye una reserva nutritiva para cuando no disponen de comida por miles de kilómetros.

Encierra la oración que mejor resume cada párrafo:

1.
 - a. La ballena azul es el animal más grande que existe.
 - b. La mayoría de las ballenas son criaturas enormes.
 - c. Algunas ballenas solo miden entre 3 y 4 metros de longitud.
2.
 - a. Las ballenas y los peces se diferencian por su sistema respiratorio.
 - b. Algunas ballenas pueden aguantar hasta 2 horas sin respirar.
 - c. Las ballenas se parecen mucho a los peces, pero tienen grandes diferencias.
3.
 - a. Las ballenas se pueden dividir en dos grupos: las barbadas y las dentadas.
 - b. Las ballenas barbadas tienen barbas, las dentadas tienen dientes.
 - c. Las ballenas dentadas usan sus dientes para masticar sus alimentos.
4.
 - a. La grasa de las ballenas las ayuda a mantenerse calientes.
 - b. Para las ballenas, su grasa es muy importante porque cumple funciones vitales.
 - c. La grasa ayuda a que las ballenas floten.

Realiza una lista de chequeo en el siguiente cuadro, marca con un si la característica pertenece a las ballenas, a los peces o a ambos:

	Ballenas	Peces
Pueden mantenerse largo tiempo sin respirar bajo el agua.		
Viven en los océanos.		
Viven en ríos, lagos y mares.		
Respiran por pulmones.		
Respiran por branquias.		
Su cola tiene posición horizontal.		
Su cola tiene posición vertical.		
Tienen una capa de grasa que cumple funciones importantes.		
No pueden sobrevivir fuera del agua.		

Utilidad de las plantas



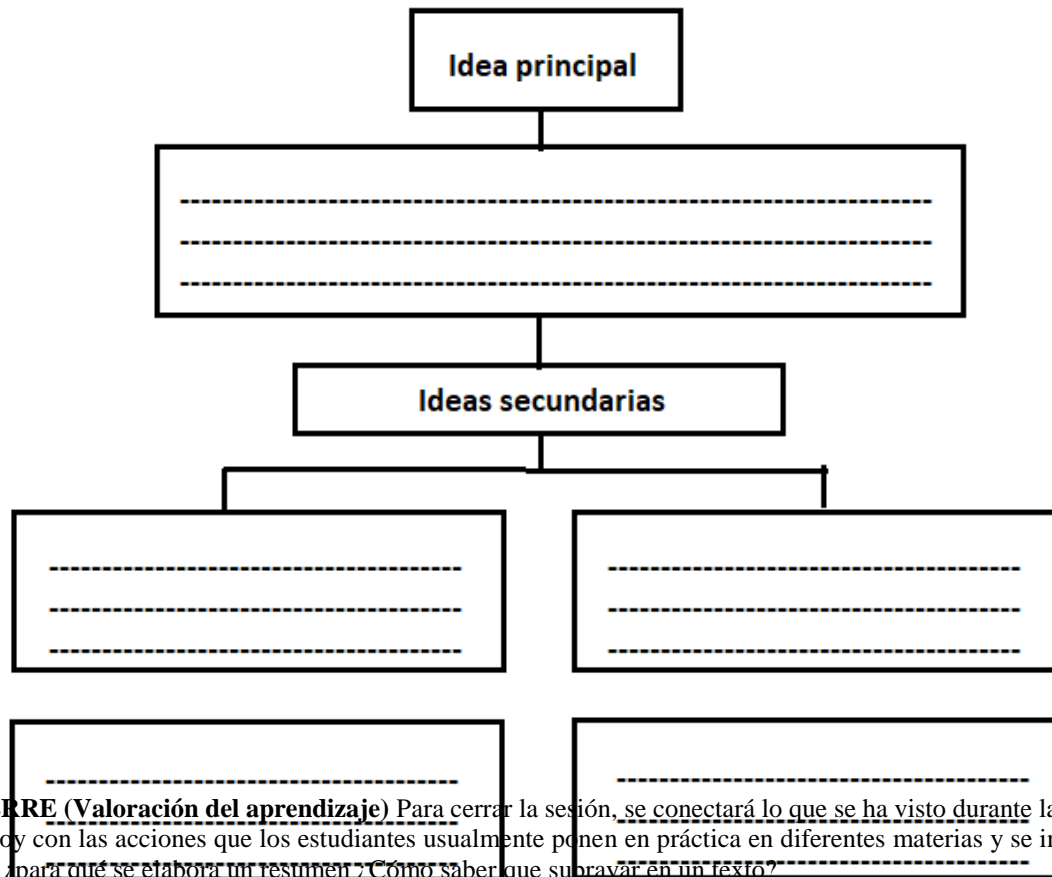
Las plantas son útiles a los seres humanos de varias formas.

Existen las **plantas medicinales** que se utilizan para la preparación de medicinas. Entre estas tenemos la manzanilla, la ruda, la hierba buena y la malva. Las **plantas alimenticias** sirven de alimento a los seres vivos, como el maíz, la guayaba, el frijol. También están las **plantas industriales** que sirven para fabricar objetos y comercializarlos, como el algodón, la uva, el café, etc. Y, por último, las **plantas ornamentales** que son las que se utilizan para adornar y embellecer los lugares donde vivimos. Ejemplo: rosa, clavel, jazmín, helecho.

1. El texto trata sobre:

- a. Los diferentes tipos de plantas y su utilidad.
- b. El valor alimenticio de las plantas.
- c. Las propiedades de las plantas ornamentales.

2. Identifica la idea principal y las ideas secundarias del texto.



CIERRE (Valoración del aprendizaje) Para cerrar la sesión, se conectará lo que se ha visto durante la sesión de hoy con las acciones que los estudiantes usualmente ponen en práctica en diferentes materias y se indagará por: ¿para qué se elabora un resumen? ¿Cómo saber que subrayar en un texto?

HABILIDAD: RESUMIR

SESIÓN 12. FONCHITO Y LA LUNA

Objetivo: Elaborar un resumen, teniendo en cuenta que hay textos que surgen por la necesidad de la comunicación

Actividad de apertura:

Se iniciará activando los conocimientos previos, recordando qué es un diálogo.

Se llevará una caja de regalos llamativa y se dirá a los niños y niñas que dentro están los personajes de una

Lee y aprende.

- Abuelo, ¿me dejas tus gafas? –preguntó Carlos.
- ¿Para qué las quieres? –respondió el abuelo.
- ¡Para disfrazarme! –contestó Carlos.



Un **diálogo** es una conversación entre dos o más personas.

Para indicar que cada vez habla un personaje, utilizamos la **raya (-)**.

gran historia. De esta manera, tendrá el elemento sorpresa a su favor

Realizar la lectura del cuento: Fonchito y la Luna de Mario Vargas Llosa. Los estudiantes identificarán los diálogos y hallarán la idea principal del cuento, descubrirán el tema del cuento y analizarán las características de un diálogo.

Antes de la lectura

Orientar el primer contacto de los niños con el cuento invitándolos a observar la carátula, para luego describir al personaje que aparece y que lean el título y el nombre del autor. Para dar un mayor conocimiento del autor se presentará una infografía sobre sus datos básicos. Antes de rotarla a los estudiantes se explica que la infografía es la combinación de textos e imágenes explicativas y fáciles de entender, con el fin de informar de manera visual para facilitar la transmisión y comprensión de un mensaje. Se rota el recurso para que se apropien de la estructura de la infografía y conozcan sus características.

Mario Vargas Llosa

28 de Marzo

Nació en Arequipa, Perú en 1936.
Escritor, político y periodista peruano.

Estudió Letras y Derecho en
la Universidad Nacional Mayor
de San Marcos

Colaboró profesionalmente
en periódicos y revistas.

En 1990 participó como candidato a la presidencia
de la República por el Frente Democrático FREDEMO

Durante la lectura

Motivar a los niños a predecir de qué tratará el cuento. Enseñar algunas escenas y que los alumnos comenten qué sucede antes y después de ellas.

Después de la lectura

Al finalizar la lectura, estimular el recuerdo de detalles del cuento mediante las siguientes preguntas: ¿Cómo se llama el cuento que acabas de leer? ¿Quién es el autor? ¿Qué personajes aparecen? ¿Quién es el personaje principal? ¿Dónde vivía? ¿Cómo se sentía? ¿Qué quería hacer? Se les pedirá que recuerden los personajes y hechos principales.

Fonchito aprovechó un momento del recreo para pedirle a Nereida que le dejara darle un besito en la mejilla. ¿De qué otra forma habría podido Fonchito pedirle un beso a Nereida? ¿Cómo se podría resumir el cuento? ¿Cuál es el tema del cuento?

Se invitará a los estudiantes a resolver el taller individual.

Actividad que se entregará a cada estudiante

Sesión 12:

Resumiendo, diálogos

Lee el siguiente ejemplo:

María y Joaquín

María: ¿A qué te dedicas?

Joaquín: Soy ingeniero y trabajo en la alcaldía.

María: ¿Te gusta tu trabajo?

Joaquín: Sí, mucho. Pero es muy exigente, me gustaría tener más tiempo libre.

María: A mí también me queda poco tiempo libre después de mi trabajo en la universidad. Me encantaría tener más horas para dedicarme a mi pasatiempo favorito.

Joaquín: ¿Y cuál es? **María:** Cultivo bonsáis.

Resumen: Joaquín es ingeniero y trabaja en la alcaldía. Le gusta su trabajo, pero quisiera tener más tiempo libre. María trabaja en la universidad y también le gustaría tener más tiempo para dedicarse a cultivar bonsáis, que es su pasatiempo favorito.

Ahora, lee el diálogo que viene a continuación y elabora tú el resumen siguiendo el ejemplo:

Dolor de muelas

Sebastián: ¿Te sientes mal? Tienes mala cara.

Pilar: Me siento pésimo, desde anoche que estoy con un dolor de muelas terrible. No dormí en toda la noche...

Sebastián: ¡Pobre, te compadezco! ¿Y por qué no vas al dentista?

Pilar: Porque no puede atenderme hasta las 6 de la tarde.

Sebastián: Entonces, tómate un analgésico mientras tanto. ¿Quieres una aspirina?

Pilar: Gracias, no, ya he tomado tres.

Realiza tu propio resumen:

CIERRE (Valoración del aprendizaje)

Para cerrar sería pertinente hacer alguna pregunta de reflexión como la siguiente: De lo que aprendieron hoy, ¿qué les sirve para elaborar resúmenes y por qué? ¿Qué fue lo que más se les dificultó al realizar el resumen?

HABILIDAD: AUTOPREGUNTARSE

SESIÓN 13. EL GUEPARDO

Objetivo: Hacerse preguntas acerca de lo que lee evaluando su proceso metacognitivo, tomando postura frente a lo que se dice del texto e integrándolo con lo que sabe.

INICIO:

Se comienza recordando que autpreguntarse, implica formularse preguntas a sí mismo, antes, durante y después de la lectura, profundizando así la comprensión del texto que lee.

ESTRATEGIAS PARA ENSEÑAR A AUTOPREGUNTARSE

- Una estrategia interesante es enseñarles a leer las claves o pistas que entrega un texto, según su estructura u organización interna. Por ejemplo, a partir de las claves que ofrece un texto narrativo, los alumnos pueden elaborar preguntas relacionadas con:
 - El lugar: ¿Dónde ocurre la historia? ¿En qué época? ¿En qué estación del año?
 - Los personajes: ¿Cuál es el personaje principal? ¿Qué características tiene? ¿Cómo se relaciona con los demás personajes?
 - El problema planteado: ¿Qué problema tenían los personajes?
 - La acción: ¿Cuáles fueron los principales hechos que se produjeron en la historia?
 - La solución del problema: ¿Cómo resolvieron su problema los personajes?
 - El tema: ¿Qué nos intentó decir esta historia? ¿Qué trata de enseñar esta historia?
- Si se trata de la lectura de una noticia, se sugiere formular preguntas tales como ¿Qué? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿Quién o quiénes? ¿Para qué? ¿Cuál? ¿Cuándo?
- El organizador gráfico también es una buena estrategia para motivar a los estudiantes a formular preguntas antes de la lectura de un texto, especialmente, si es informativo. En ese organizador, ellos



deberán escribir lo que saben acerca del tema, formular preguntas sobre lo que quieren aprender y finalmente, completar la tercera columna con lo que aprendieron en el texto.

DESARROLLO:

Antes de la lectura:

Antes de leer el texto expositivo sobre el guepardo, empieza a completar el siguiente organizador gráfico: en la columna de la izquierda, escribe lo que ya sabes de ese animal y en la columna del medio, escribe lo que quieres aprender sobre él. Preguntarles: ¿han visto o leído antes sobre este animal?, ¿dónde?, ¿qué tipo de texto es?, ¿de qué tratará?



LO QUE YA SÉ	LO QUE QUIERO APRENDER	LO QUE APRENDÍ

Durante la lectura:

Se realizarán predicciones acerca de la lectura y se harán pausas sobre conceptos desconocidos, para comprender su significado. Ir verificando si los datos que sabíamos son correctos. Se les indicará que, en caso de encontrar palabras o expresiones de uso poco común, pueden releer el texto y relacionarlo con la palabra o expresión más próxima a fin de encontrarle sentido.

Después de la lectura:

En la última columna, escribe qué aprendiste en el texto. Se invita a los niños a comentar libremente sobre el texto leído. La docente comentará algo sobre el texto y leyendo el texto en voz alta y con la entonación adecuada, se hará una pausa para preguntar: en este párrafo ¿qué palabras nos indican cómo es el Guepardo? ¿Cuántos Guepardos hay, por qué están en peligro? ¿Qué podemos hacer para salvar animales en vía de extinción?

Se regresa a las hipótesis formuladas por los estudiantes y se pide que las comparen con el contenido del texto leído. Preguntarles: ¿el texto leído trata de lo que dijimos?, ¿qué nos ayudó a comprender el texto?

Actividad que se entregará a cada estudiante

Sesión 13:

El guepardo

El guepardo es el mamífero terrestre más rápido del mundo. Su capacidad de aceleración, que dejaría clavados a la mayoría de los automóviles, le permite pasar de 0 a 96 kilómetros por hora en apenas tres segundos. Este gran felino es sumamente ágil cuando se mueve a gran velocidad y es capaz de hacer giros rápidos e inesperados persiguiendo a su presa.

Antes de dar rienda suelta a su velocidad, el guepardo utiliza su vista excepcionalmente aguda para rastrear la sabana en busca de indicios de presas, sobre todo antílopes y liebres. El guepardo es un cazador diurno que se aprovecha de sus movimientos sigilosos y de su característica piel moteada, gracias a la cual puede confundirse fácilmente con la vegetación alta y seca.



Llegado el momento, iniciará un sprint hacia su presa y tratará de abatirla. Estas persecuciones le suponen un enorme gasto de energía, por lo que suelen durar menos de un minuto. Si la persecución es fructífera, el guepardo llevará por lo general a su captura a un escondite sombreado para mantenerla alejada de los animales carroñeros, que en ocasiones se apropian de la víctima antes de que el guepardo pueda empezar a comérsela. Los guepardos necesitan beber apenas una vez cada tres o cuatro días.

Las hembras dan a luz normalmente camadas de tres cachorros y viven con ellos durante un periodo que oscila entre el año y medio y los dos años. Los jóvenes cachorros pasan su primer año

de vida aprendiendo de su madre y practicando técnicas de caza a la vez que juegan. Los machos viven solos o en pequeños grupos, a menudo formados por sus hermanos de camada.

La mayor parte de los guepardos se encuentra en el este y el sudoeste de África. Se calcula que apenas quedan unos 12.000 guepardos en libertad, y éstos viven bajo la amenaza que supone el que sus hábitats naturales, las sabanas, estén desapareciendo a consecuencia de los asentamientos humanos.

<http://nationalgeographic.es/animales/mamiferos/guepardo>

CIERRE (Valoración del aprendizaje)

Realizar con los estudiantes una síntesis sobre las actividades que realizaron para conocer y expresar con sus propias palabras la información que menciona el texto sobre el Guepardo.

Se motivarán a reflexionar sobre lo aprendido preguntándoles:

- ¿Qué aprendieron en esta sesión?
- ¿A través de qué aprendieron?
- ¿Qué dificultades tuvieron para expresar con sus propias palabras el contenido del texto?
- ¿Para qué les servirá lo que aprendieron?

HABILIDAD: AUTOPREGUNTARSE

SESIÓN 14. PREGUNTAS Y RESPUESTAS

Objetivo: Reflexionar y evaluar haciéndose preguntas. El estudiante es consciente de “lo que comprende”, “lo que no comprende”, y “lo que hace o debe hacer para comprender”.

INICIO:

Es importante saber las respuestas se pueden encontrar:

- 1. En el texto:** las respuestas están ahí mismo, literal y directamente en el texto. Es decir, las palabras que se usan para preguntar y para responder están en el mismo texto.
- 2. En uno mismo** (en la cabeza del lector), es decir, en sus ideas y experiencias. Las respuestas no se encuentran en el texto, se basan en las experiencias personales y conocimientos previos del lector. Pueden responderse sin haber leído el texto.

DESARROLLO:

Antes de la lectura:

Preguntarles: ¿qué tipo leeremos?, ¿de qué tratarán los textos?, ¿qué relación hay entre los títulos y las imágenes?, ¿han visitado alguna vez estos animales (león, liebre y serpiente)?, ¿cuándo?, ¿qué saben de ellos?, ¿para qué han sido escrito estos textos? Se anotarán en el tablero las respuestas de los estudiantes para ser confrontadas durante y después de la lectura.

Durante la lectura:

Se realiza una lectura colectiva, se recuerda que si ellos creen necesario pueden encerrar y aquellas expresiones de dudoso significado, a fin de encontrarle significado según el contexto del texto. Se corta la lectura y se hacen algunas preguntas como, por ejemplo: ¿Para qué se escribiría la fábula? Y ¿Qué son escuchas córneos?

Después de la lectura:

Se invita a los estudiantes a comentar libremente sobre el contenido del texto.

Pide a los estudiantes leer el texto por segunda vez de manera silenciosa, párrafo por párrafo y a realizar el taller.

Actividad que se entregará a cada estudiante

Sesión 14:

Autopreguntarse

Lee la siguiente fábula:

El león y la liebre

Un león encontró a una liebre que dormía tranquilamente. Se acercó con cuidado con intención de comérsela, pero cuando estaba a punto de devorarla, vio pasar a un ciervo. Dejó entonces a la liebre para perseguir al ciervo. La liebre se despertó por los ruidos de la persecución, y no esperando más, se escapó rápidamente. Mientras tanto el león, que no pudo dar alcance al ciervo, regresó a comerse la liebre, pero se encontró con que se había escapado. Entonces pensó el león: -Bien me lo merezco, pues teniendo ya una presa en mis manos, la dejé para ir tras la esperanza de obtener una mayor.

Plantea preguntas relacionadas con:

- Los personajes:
- El problema:
- Los hechos que sucedieron:
- La solución:
- El tema:

Distinguiendo preguntas “en el texto” y “en uno mismo”

Lee:

La serpiente de cascabel



La serpiente de cascabel es un animal venenoso y muy temido por su fatal mordedura. Habita en el continente americano, desde el sudeste de Canadá hasta el norte de Argentina.

El cascabel lo forman unos estuches córneos en el extremo de la cola. Con cada muda de piel, se añade un aro más a este cascabel, lo que permite estimar la edad del animal. En caso de peligro, el cascabel emite un sonido que avisa a la serpiente la presencia de una visita inoportuna. Todos los animales que viven en su ecosistema saben muy bien

que el sonido de la serpiente de cascabel indica una muerte segura. Y como lo han aprendido, procuran huir para salvar su vida.

La serpiente de cascabel caza al acecho. Cuando un animal está a su alcance, se lanza rápidamente sobre él y le muerde. La dentellada es mortal y el animal caerá muerto muy cerca por el veneno que le ha inyectado. La serpiente seguirá las huellas dejadas por su víctima mediante unos órganos que le sirven para oler el rastro de cualquier animal. Esto le permite seguir las huellas del animal al que le ha introducido su veneno y encontrarlo, aunque esté en plena oscuridad.

Sin embargo, la serpiente de cascabel tiene enemigos. Otras serpientes pueden atacarla y servirle de alimento.

Lee las siguientes preguntas, y subráyalas con rojo si su respuesta está en el texto o con azul, si su respuesta está en uno mismo.

1. ¿Te gustaría encontrarte con una serpiente de cascabel? ¿Por qué?
2. ¿Por qué la serpiente de cascabel es un animal temido?
3. ¿Dónde habita?
4. ¿Qué harías en caso de que escucharas el sonido de una serpiente de cascabel?
5. ¿En qué parte de su cuerpo se ubica el cascabel?
6. ¿Por qué el cascabel de la serpiente se llama así?
7. ¿Para qué le sirve el cascabel a la serpiente?
8. A los demás animales, ¿les sirve el cascabel de la serpiente? ¿Por qué?



9. ¿Conoces otros animales que avisen la presencia de intrusos?
10. ¿Para qué atacan otras serpientes a la de cascabel?

CIERRE (Valoración del aprendizaje)

Se propicia la reflexión sobre sus aprendizajes preguntando:

- ¿Qué aprendieron en esta sesión?
- ¿Qué hicieron para expresar con sus propias palabras de qué trataba el texto?
- ¿Qué hicieron para identificar información en el texto? (respondieron preguntas, subrayaron ideas importantes)
- ¿Qué elementos principales tienen los textos leídos?
- ¿Qué dificultades tuvieron?
- ¿En qué les falta mejorar?

HABILIDAD: AUTOPREGUNTARSE

SESIÓN 15. SALVEMOS EL PLANETA

Objetivo: Reflexionar sobre lo que ha vivido y o que dice el texto realizando conexiones.

INICIO:

Se explica a los estudiantes que establecer conexiones, hace parte de una estrategia que ayuda a dar significado al texto leído, hace que la comprensión lectora sea más rápida y significativa y le añade un toque personal.

Existen distintos tipos de conexiones:

1. El texto y la vida: son conexiones muy personales que el lector realiza entre el texto que está leyendo y sus propias experiencias, sentimientos, ideas y/o valores.
2. El texto y otros textos: a veces, mientras leen, los lectores recuerdan y relacionan personajes, situaciones o temas similares que han leído previamente en otros textos, lo cual les permite comprender mejor.
3. El texto y el mundo: se puede relacionar lo que se lee con lo que aprendemos acerca de lo que sucede a nuestro alrededor y en lugares lejanos a través de la televisión, películas, revistas, diarios, internet, conversaciones, etc.

DESARROLLO:

Antes de la lectura:

Se les pedirá que lean el título, se formularan preguntas que les hagan establecer conexiones como: ¿alguno ha visto sitios cercanos contaminados? ¿En alguna ocasión han visto a alguien destruir su ambiente? ¿Por qué? Se le solicitan predicciones a partir del título de la noticia y la imagen.

¿Qué son las zonas muertas del océano y por qué cada vez hay más?

Redacción

BBC

Uno de los temas que se discuten a menudo es la cantidad de plástico que hay en los océanos.

Los millones de toneladas de desechos plásticos que acaban allí cada año generan un daño irreparable en la vida marina.

Sin embargo, bajo la superficie de las aguas, otro grave problema acecha a los ecosistemas marinos: la presencia de **zonas muertas**.

Según un estudio publicado recientemente en la revista *Science*, el tamaño de las zonas sin oxígeno en las aguas abiertas del océano se ha cuadruplicado desde mediados del siglo XX, mientras que las zonas con muy poco oxígeno cerca de las costas se han multiplicado por 10.

La “zona muerta” del golfo de México: la inmensa área del tamaño de El Salvador que preocupa a los

científicos porque la vida marina es inviable.



Esto, señalan los autores del primer estudio que analiza en profundidad la falta de oxígeno en los océanos, puede provocar la extinción masiva de especies en el largo plazo, poniendo en riesgo la vida de millones de personas que dependen del mar para alimentarse y como fuente de trabajo.

Durante la lectura:

Se pide a los estudiantes que lean el texto en forma individual y silenciosa, se les pide que después de leer corroboremos juntos las predicciones, se pregunta por algún termino desconocido.

Se les pedirá a los estudiantes que realicen una lectura del mapa, que realicen conexiones. Se invitará a que elaboren preguntas acerca de su papel en la solución a la problemática planteada en el texto.

Océano de plástico



Fuente: Jambeck et al, Science febrero 2015, UNEP, NCEAS

BBC

Después de la lectura:

Se realizan preguntas como: ¿Qué sentimientos te provoca lo que acabas de leer? ¿Por qué? ¿Qué has aprendido después de leer este texto? ¿Hay similitudes y/o diferencias entre el texto y tu vida, ¿Te recuerda esta historia lo que sucedió en otro libro que leíste?

¿Hay similitudes y/o diferencias entre el texto recién leído y: algo que viste en la TV o en internet o que escuchaste en una conversación?

Se pide a los estudiantes que desarrollen su taller.

Actividad que se entregará a cada estudiante

Sesión 15:

Lee :

La pelota

A Anita le regalaron una pelota para su cumpleaños. El domingo salió al patio a jugar con su hermano Juan. Juan le dio una fuerte patada y la pelota desapareció de sus vistas. La buscaron durante un buen rato, pero no pudieron encontrarla. Anita estaba muy enojada con su hermano

Responde:

- ¿Te ha sucedido a ti algo parecido a lo que le pasó a Anita? ¿Cuándo? ¿Cómo?
- ¿Cómo crees que se sintió Anita cuando la pelota desapareció? ¿Cómo te habrías sentido tú?
- ¿Te has enojado alguna vez con tu hermano o hermana? ¿Por qué? ¿Cómo te sentiste?

El elefante

Dumbo era un elefantito muy gracioso y juguetón. Su trompa era de un color gris perla; la más bonita trompa que jamás se ha visto. Pero ¡ay! Sus orejas eran tan grandes que le llegaban casi a las rodillas. Por eso los otros elefantes del circo se burlaban. Las burlas de sus compañeros le ponían triste. Entonces, una ratita amiga le animaba: -No llores; con esas orejas tú puedes volar... -¿Por qué no? -pieron las golondrinas. Dumbo se subió al trapecio del circo, extendió las orejas y se soltó. ¡Qué maravilla! ¡Dumbo volaba! ¡Cómo le envidiaban ahora sus grandes orejas los demás elefantes!

Responde:

- ¿Se han burlado de ti alguna vez tus compañeros? ¿Por qué?
- ¿Te sentiste igual que Dumbo? ¿Cómo?
- ¿Quiénes ayudaron a Dumbo?
- Y a ti, ¿alguien te ayudó? ¿Quién y cómo?

El día esperado

Por fin llegó el día que Catalina había estado esperando con ilusión. Había estado practicando los pasos durante varias semanas. Catalina estuvo toda la mañana sonriendo y esperando que llegara la hora. A medida que pasaba el tiempo, se fue poniendo nerviosa. Cuando dieron las cuatro de la tarde, se puso su disfraz y sus zapatillas nuevas, de color rosado. Se las amarró y luego, se maquilló la cara. ¡Estaba lista! Después que terminó de bailar, todo el público aplaudió con entusiasmo a Catalina. Su mamá la abrazó con fuerza y le dijo que era grandiosa. Durante todo el camino de vuelta a casa, Catalina fue comentando con su mamá lo mucho que le gustaba bailar.

Responde, según el texto leído:

- ¿Amaneció contenta Catalina ese día? ¿Cómo lo sabes?
- ¿Qué opinas de que se haya puesto nerviosa? Fundamenta tu respuesta.
- ¿Qué iba a hacer?
- ¿Hizo un buen trabajo? ¿Cómo lo sabes?
- ¿Estás de acuerdo con la actitud de su mamá? ¿Por qué?
- ¿Crees que Catalina seguirá bailando en el futuro? Fundamenta tu respuesta.
- ¿Qué fue lo que más te gustó del texto? ¿Por qué?

CIERRE (Valoración del aprendizaje)

Dialogar con los niños acerca de si las actividades realizadas les han permitido cumplir con el propósito de la sesión: ¿qué aprendimos? , ¿qué dificultades presentaron?, ¿cómo las superamos?

Evaluación final

Lee con atención y responde las preguntas.

LA CALLE

Cuando los peatones vamos por las calles tenemos que:

1. Caminar por el andén
2. Cruzar la calle por los lugares señalados
3. Mirara bien las luces de los semáforos
4. Mirar bien ambos lados de la calle y esperar que el semáforo o el policía den la señal para que los conductores paren.



1. El texto “La calle” es un texto

- a. Narrativo
- b. Descriptivo
- c. Instructivo
- d. Expositivo

2. Lo sabes porque:

- a. Tiene inicio, nudo y desenlace que permite narrar una historia
- b. Se distinguen las cualidades, las propiedades y las partes de un objeto, persona o animal, a través del uso de adjetivos.
- c. Posee un orden lógico donde se van dando pasos, consejos u ordenes utilizando verbos en infinitivo.
- d. Permite Informar, mostrar o dar a conocer aspectos, acontecimientos o detalles, respecto a un determinado tema.

3. Completa cada oración con una palabra del recuadro

Conductores policías peatones

- Los _____ son las personas que manejan los carros.
- Los _____ son las personas que caminan por las calles y no van en carro.
- Los _____ son las personas que controlan el tráfico.

PLANTAS CARNÍVORAS

¿Has oído hablar de las plantas carnívoras?

Son plantas que comen pequeños gusanos e insectos que atrapan gracias a las hojas que adornan.

Dentro de las más conocidas tenemos a venus atrapa moscas y la drosera, que atrae a sus presas con el color rojo intenso de los filamentos que tiene en la superficie.

¿Sabes cómo hace la venus atrapamoscas para cazar los animales que le sirven de alimento?

- 4. El texto “Plantas Carnívoras” es un texto:**
- Narrativo
 - Descriptivo
 - Instructivo
 - Expositivo
- 5. Lo sabes porque:**
- Tiene inicio, nudo y desenlace que permite narrar una historia
 - Se distinguen las cualidades, las propiedades y las partes de un objeto, persona o animal, a través del uso de adjetivos.
 - Posee un orden lógico donde se van dando pasos, consejos u ordenes utilizando verbos en infinitivo.
 - Permite Informar, mostrar o dar a conocer aspectos, acontecimientos o detalles, respecto a un determinado tema.
- 6. El texto habla sobre:**
- Cómo se defienden las venus atrapamoscas
 - Cómo se defienden las plantas carnívoras
 - Cómo las venus atrapamoscas cazan su alimento
 - Cómo las plantas carnívoras comen humanos

GUITARRA ELÉCTRICA

Esta es una guitarra eléctrica. Su cuerpo está hecho de madera y tiene 6 cuerdas metálicas. Tiene 3 colores: su cuerpo es naranja y blanco y su cuello es de madera clara. Con este instrumento musical se pueden interpretar canciones solo o acompañado de otros instrumentos.



7. El texto “Guitarra Eléctrica” es un texto:

- a. Narrativo
- b. Descriptivo
- c. Instructivo
- d. Expositivo

8. Lo sabes porque:

- a. Tiene inicio, nudo y desenlace que permite narrar una historia
- b. Se distinguen las cualidades, las propiedades y las partes de un objeto, persona o animal, a través del uso de adjetivos.
- c. Posee un orden lógico donde se van dando pasos, consejos u ordenes utilizando verbos en infinitivo.
- d. Permite Informar, mostrar o dar a conocer aspectos, acontecimientos o detalles, respecto a un determinado tema.

9. En el texto “Guitarra Eléctrica” naranja y blanco son:

- a. Verbos
- b. Sujetos
- c. Adjetivos

EL CAMINO DE CHOCOLATE

Una vez, tres hermanitos de Barletta se encontraron, yendo por el campo, con un camino muy liso y de color marrón.

—¿Qué será? —dijo el primero.

—Madera no es —dijo el segundo.

—Ni carbón —dijo el tercero.

Con el fin de saberlo, los tres se arrodillaron y dieron una chupadita.

Era chocolate; era un camino de chocolate. Empezaron a comer un pedacito y luego otro; llegó la noche y los tres hermanitos todavía permanecían allí comiéndose el camino de chocolate, hasta que no quedó siquiera un pedacito. Ya no quedaba ni chocolate ni camino.

—¿Dónde estamos? —preguntó el primero.

—No estamos en Bari —dijo el segundo.

—Ni en Molfetta —añadió el tercero.

No sabían qué hacer. Por fortuna apareció por el lugar un campesino. Montado en su carrito.

—Yo os llevaré a casa —dijo el campesino.

Y los llevó hasta Barletta, hasta la puerta de casa. Al descender del carro advirtieron que este era de bizcocho. Y entonces, sin esperar a que se lo dijeran, empezaron a comérselo, y no dejaron las ruedas ni los barrotes.

En Barletta nunca había habido tres hermanitos con tanta suerte, y quién sabe cuándo los volverá a haber.

Gianni Rodari



10. El texto “El camino de chocolate” es un texto:

- a. Narrativo
- b. Descriptivo
- c. Instructivo
- d. Expositivo

11. Lo sabes porque:

- a. Tiene inicio, nudo y desenlace que permite narrar una historia
- b. Se distinguen las cualidades, las propiedades y las partes de un objeto, persona o animal, a través del uso de adjetivos.
- c. Posee un orden lógico donde se van dando pasos, consejos u ordenes utilizando verbos en infinitivo.
- d. Permite Informar, mostrar o dar a conocer aspectos, acontecimientos o detalles, respecto a un determinado tema.

12. En la oración *Llegó la noche y los tres hermanitos todavía permanecían allí comiéndose el camino de chocolate*, la palabra y se puede reemplazar, sin que cambie el sentido, por:

- a. o
- b. Pero
- c. Ni