

**ACUERDOS Y DESACUERDOS: UNA ESTRATEGIA PARA MEJORAR LA
COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN LOS ESTUDIANTES
DEL GRADO QUINTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGROPECUARIA
BERNARDINO BECERRA RODRIGUEZ**

**SANTOS MENA MACHADO
LUZ ONORIA CUESTA LEGUIZAMO
IVONNE MERZORY MORENO ARIAS
DALY SOFIA MATURIN CORDOBA
ARBELIS PALACIOS PALACIOS
MARIA REYES MENA MOSQUERA
NIMIA MARIA PALACIOS PALACIOS**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN
QUIBDÓ 2018**

AGRADECIMIENTOS

*A los directivos docentes de la institución educativa agropecuaria Bernardino Becerra Rodríguez , por permitir que esta propuesta se realizara, las profesoras; **Anaveiba Albornoz Vergara** y **Herminia Murillo Palacios** por abrirnos las puertas de sus aulas de clases, de igual manera a los padres de familia y estudiantes del grado quinto.*

*A nuestra asesora **Laura Quintero**, por su apoyo y pertinencia en las recomendaciones, a nuestras profesoras de taller de línea, en un primer momento; **Luz Marina Valencia** y en un segundo instante **Nora Margarita Vargas**, y a la profesora **Viviana Gómez Porras** por sus sugerencias y apoyo permanente.*

A todos los docentes de la universidad de Medellín que con sus conocimientos aportaron en la construcción de esta propuesta.

Santos Mena Machado, Luz Onoria Cuesta Leguizamo, Ivonne Merzory Moreno Arias, Daly Sofía Maturín Córdoba, Arbelis Palacios Palacios, María Reyes Mena Mosquera, Nimia María Palacios Palacios.

1 TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	7
1. JUSTIFICACIÓN	10
2. PROBLEMA	12
3. OBJETIVOS.....	17
3.1. Objetivo general	17
3.2. Objetivos específicos	17
4. ESTADO DEL ARTE.....	18
5. MARCO LEGAL.....	23
6. MARCO TEORICO.....	24
6.1. Modelos tradicionales y concepción sociocultural del proceso de lectura	24
6.2. Algunos modelos explicativos del proceso de comprensión lectora	27
6.2.1. Modelo jerárquico o por etapas	28
6.2.2. Modelo interactivo.....	29
7. MARCO CONCEPTUAL.....	31
7.1. El proceso lector	31
7.1.1. Importancia de la lectura.....	32
7.1.2. Qué es leer.....	32
7.1.3. Comprensión lectora.....	33
7.1.4. Lectura y comprensión.....	34
7.2. Argumentación	34
7.2.1. Las 22 técnicas de lectura crítica de Daniel Cassany (2006)	35
7.2.2. Las implicaciones de estar o no de acuerdo con algo.....	38
8. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	40

8.1.	Fundamentación epistemológica	40
8.2.	Tipo de estudio	41
8.2.1.	Investigación mixta.....	41
8.3.	Población y muestra.....	44
8.4.	Tipo de investigación.....	45
8.4.1.	Ventajas de la Investigación–Acción.....	46
8.4.2.	¿Qué Caracteriza a la Investigación Acción?.....	47
8.5.	Técnicas de investigación	48
8.5.1.	Observación participante.....	48
8.5.2.	Test de comprensión lectora.....	48
8.5.3.	Taller interventivo	49
8.6.	Instrumentos utilizados en la investigación	50
8.6.1.	Pretest y postest	50
8.6.2.	Rúbrica	50
8.6.3.	Diario de campo	51
8.7.	Secuencia didáctica.....	52
9.	RESULTADOS	53
9.1.	Pruebas de comprensión lectora	54
9.2.	Observación participante: análisis por categorías.	60
9.2.1.	Comprensión lectora en el aula	60
9.2.2.	La argumentación en la escuela.....	62
10.	ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	65
	CONCLUSIONES.....	69
	RECOMENDACIONES.....	73
	BIBLIOGRAFÍA.....	74

ANEXOS	79
1. SESIONES DE TRABAJO	79
1.1. SESIÓN No. 1. ANALIZANDO PROBLEMAS DEL CONTEXTO	79
1.2. SESION No. 2. ANALIZANDO LA TESIS DEL AUTOR	80
1.3. SESIÓN No. 3: INTERPRETANDO VALORES	81
1.4. SESIÓN No 4. JUSTIFICO MIS RESPUESTAS	82
1.5. SESIÓN No. 5. PROPONGO MI PUNTO DE VISTA	83
1.6. SESIÓN No. 6. ARGUMENTANDO SOBRE EL IMPACTO DE LA TECNOLOGÍA	84
1.7. SESIÓN No. 7. ANALIZO Y ARGUMENTO	85
1.8. SESIÓN No. 8. ANALIZANDO PROBLEMAS DEL CONTEXTO	86
1.9. SESIÓN No. 9. INTERPRETANDO IMÁGENES	87
1.10. SESIÓN No. 10. ESTABLECIENDO RELACIONES CAUSA Y EFECTO	88
2. RÚBRICA.....	90
2.1. RÚBRICA UTILIZADA EN LA SESIÓN 1	92
2.2. RÚBRICA UTILIZADA EN LA SESIÓN 5	93
2.3. RÚBRICA UTILIZADA EN LA SESIÓN 10	94
3. DIARIO DE CAMPO.....	95
3.1. DIARIO UTILIZADO EN LA SESIÓN 1	96
3.2. DIARIO UTILIZADO EN LA SESIÓN 2	97
3.3. DIARIO UTILIZADO EN LA SESIÓN 3.....	98
3.4. DIARIO UTILIZADO EN LA SESIÓN 4.....	99
3.5. DIARIO UTILIZADO EN LA SESIÓN 5	100
3.6. DIARIO UTILIZADO EN LA SESIÓN 6.....	101
3.7. DIARIO UTILIZADO EN LA SESIÓN 7.....	103

3.8.	DIARIO UTILIZADO EN LA SESIÓN 8	104
3.9.	DIARIO UTILIZADO EN LA SESIÓN 9	105
3.10.	DIARIO UTILIZADO EN LA SESIÓN 10.....	106
4.	TRABAJOS REALIZADOS POR LOS ESTUDIANTES.....	107
5.	PRETEST Y POSTEST.....	115

INTRODUCCIÓN

Es de pleno conocimiento la importancia de fortalecer los procesos de lectura, escritura y comprensión de textos para lograr la aprensión y consolidación de los conocimientos en las distintas áreas del saber y esta ha sido, probablemente, la motivación para que en la Secretaría de Educación se haya creado el equipo de gestores de lectoescritura con el fin de apoyar, en las Instituciones Educativas, las competencias que hacen referencia al lenguaje y acompañar programas como “Aulas sin Fronteras”, desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en asociación con Unión de Colegios Internacionales de Colombia (UNCOLI), por medio de los cuales se pretende mejorar en aspectos tan puntuales e importantes como la interpretación de textos.

En lo relacionado con el lenguaje, la Institución Educativa Agropecuaria Bernardino Becerra Rodríguez también ha ejecutado actividades aisladas como: concursos de ortografía, con el que se buscaba revisar y mejorar el conocimiento léxico de los estudiantes; el concurso de carteleros, cuyo objetivo era observar la capacidad creativa y de redacción de los estudiantes en temas de interés regional como la contaminación, el maltrato y el consumo de sustancias psicoactivas; el concurso de cuentos, el cual se realizó con el fin de observar la capacidad de producción de textos y la hora de lecturas, con la que se quiso incentivar o motivar a los estudiantes para que asumieran la lectura como un elemento indispensable en su proceso de formación. A pesar de estos esfuerzos por potenciar y fortalecer las habilidades de los estudiantes en el área de lenguaje, los resultados arrojados en las pruebas tanto a nivel interno como externo no evidenciaron avances importantes en el proceso de aprendizaje de lo relacionado con la comprensión y el análisis de textos y la argumentación.

Las dificultades que presentan los estudiantes a la hora de expresar su punto de vista frente a un tema determinado y defenderlo se han convertido en tema de preocupación para los docentes. Es por esto que, a partir de las dificultades reflejadas en las actividades del área de lenguaje llevadas a cabo en la institución y los resultados arrojados en las evaluaciones externas, se hizo de un diagnóstico que reflejó las dificultades que tienen los

estudiantes para comprender textos y adoptar una postura que puedan defender con argumentos y motivó la idea de desarrollar este trabajo, el cual tiene como finalidad diseñar, a partir de la estrategia de acuerdos y desacuerdos, una estrategia pedagógica para el área de lenguaje enfocada en mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del grado 5^o de la Institución Educativa Agropecuaria Bernardino Becerra Rodríguez.

Con base en lo anterior se decidió realizar diez sesiones de trabajo orientadas a mejorar la comprensión de textos argumentativos. En primera instancia se realizó una encuesta a los docentes de grado quinto con el fin de entender la manera como se han venido desarrollando las estrategias de lectura y comprensión en el aula, de otro lado se aplicó un pretest—postest con el fin de mirar los resultados antes y después de la implementación de la propuesta. Bajo esta misma dirección se elaboró una rúbrica de evaluación la cual permitió mirar los posibles avances durante cada sesión de trabajo. Cabe resaltar que estas actividades fueron desarrolladas bajo una misma estructura: se delimitó el tiempo, un propósito, una fase de modelación y por ultimo las actividades desarrolladas por los estudiantes, todas enfocadas en la argumentación, partiendo de temas cotidianos y de realidades muy sentidas del contexto.

Como principales referentes de esta propuesta se pueden mencionar a Daniel Cassany (2006), Isabel Solé (1992) y Kenneth Goodman (1982), quienes permitieron la estructuración de este proceso investigativo y se encuentran inmersos en los marcos teórico y conceptual; por otro lado, los lineamientos curriculares, los estándares básicos de competencias, los derechos básicos de aprendizaje, las matrices de referencia y las mallas de aprendizajes como referentes de calidad del MEN nos dieron una idea clara de la manera como deben abordarse los temas de comprensión en las aulas de clase y su pertinencia dentro del currículo y microcurrículo.

Finalmente se establecen unas conclusiones, luego de aplicado tanto el pre-test y el post-test, como el uso preliminar de los acuerdos y discusiones para mejorar la comprensión de textos argumentativos en los estudiantes. De esta manera se espera que esta propuesta tenga un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes en cuánto que mejoren su capacidad de interpretación; de igual manera se espera que este trabajo sea un

punto de referencia a nivel de la institución, Secretaría de Educación, MEN y todas aquellas personas que estén interesadas en continuar trabajando con este tipo de temas.

1. JUSTIFICACIÓN

Durante los dos últimos años los resultados en las pruebas SABER han ubicado a la Institución Educativa Agropecuaria Bernardino Becerra Rodríguez en los últimos lugares del departamento del Chocó, evidenciando que los estudiantes del grado quinto, específicamente, presentan dificultades en la prueba de lenguaje al momento de realizar ejercicios de lectura en el nivel argumentativo.

En vista de que enseñar a leer no es un asunto fácil, pues leer es un proceso que requiere de intervención antes, durante y después, además de que debe tenerse en cuenta la importancia de la relación entre el proceso de lectura, la comprensión y el aprendizaje (Solé, 1992), se ha pensado en la estrategia de acuerdos y desacuerdos como una propuesta para dar solución a esta problemática de manera inmediata bajo la premisa de mejorar la comprensión de textos argumentativos en los estudiantes del grado quinto de la institución.

La comprensión lectora es, en sí, el proceso de significación por medio del cual se elaboran y aprenden ideas relevantes relacionadas con un texto que interactúa y es intervenido por aprendizajes previos y, a su vez, se convierte en una herramienta de comprensión para aprendizajes posteriores. Para plantear la situación problemática se parte de que los bajos/estos resultados en las Pruebas Saber en este aspecto pueden deberse a prácticas pedagógicas inadecuadas, falta de orientación en el currículo, no transversalización del lenguaje en todas las áreas, falta de seguimiento a los procesos en el aula y carencia de herramientas que faciliten los procesos (materiales didácticos, libros actualizados, infraestructura digital), razón por la que se tiene el firme convencimiento de que una buena alternativa para desarrollar las competencias en comprensión lectora de los estudiantes de la institución puede ser mejorar las prácticas pedagógicas en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula a través de una estrategia que posibilite que los estudiantes se conviertan en alumnos críticos a partir de la lectura, para lo que es fundamental fomentar el compromiso por parte de los docentes, desde su formación académica, tanto con los alumnos como con el intercambio pedagógico entre pares.

Este proyecto puede ser de gran utilidad para la comunidad educativa en la medida en que pueda reconocerse como una herramienta que permita mejorar la práctica educativa, esperando que esto influya positivamente en los resultados de las evaluaciones internas y externas y que motive a los estudiantes a movilizarse hacia los niveles de desempeño satisfactorio y avanzado, así mismo en el desarrollo de sus competencias comunicativas. Además, existe la necesidad de realizar una investigación en la que se pueda experimentar la efectividad de un programa de estrategias didácticas centrado en el análisis de la superestructura de los textos argumentativos para el desarrollo individual de la comprensión lectora, con el fin de familiarizar a los estudiantes con este tipo de textos, promover la lectura y contribuir a la consolidación de una dinámica escolar fortalecida por procesos de comprensión y argumentación, porque es hora de que los estudiantes se tomen la palabra y se apropien de su discurso en el intercambio con el otro.

2. PROBLEMA

La comprensión de textos argumentativos es considerada una de las competencias básicas principales en el área de lenguaje y constituye un elemento común para el fortalecimiento de los procesos en todas las áreas del currículo en las instituciones educativas del país. Bajo esta premisa, se ha realizado una revisión de la evaluación interna en el área de lenguaje del grado quinto de la Institución Educativa Agropecuaria Bernardino Becerra Rodríguez con el fin de verificar el estado de las competencias relevantes para formar estudiantes críticos y reflexivos y con capacidades para argumentar y realizar inferencias, con lo que se ha encontrado que, precisamente, los estudiantes no obtienen resultados favorables en el área de lenguaje debido a su bajo nivel de comprensión lectora y a que las dificultades para argumentar reflejan la falta de práctica del ejercicio de la lectura, lo que implica poca capacidad de análisis e interpretación de lo leído.

A partir del resultado de dicho diagnóstico, se han implementado una serie de acciones tendientes a mejorar los procesos de interpretación de textos tales como el proyecto de lectura y escritura que se está estructurando en la institución, el cual está pensado como una estrategia para fortalecer los procesos de comprensión crítica en los diferentes grados y áreas de enseñanza, razón por la cual se tomó la decisión de realizar una revisión de las evaluaciones externas para el área de lenguaje durante los años 2015 y 2016.

El Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), en las Pruebas Saber dedicadas a los grados 3º, 5º y 9º, realiza un análisis específico, en el área de lenguaje, enfocado en las competencias comunicativa-lectora y comunicativa-escritora a partir de tres componentes: el sintáctico, semántico y pragmático. El nivel de desempeño de los estudiantes de la institución en competencia lectora dio como resultado, para el 2015, que el 57% de los estudiantes de grado tercero se encuentra en el nivel de desempeño insuficiente, 31% en el nivel mínimo, 11% en el satisfactorio y 1% en nivel avanzado (ICFES, 2015) (VER FIGURA 1).

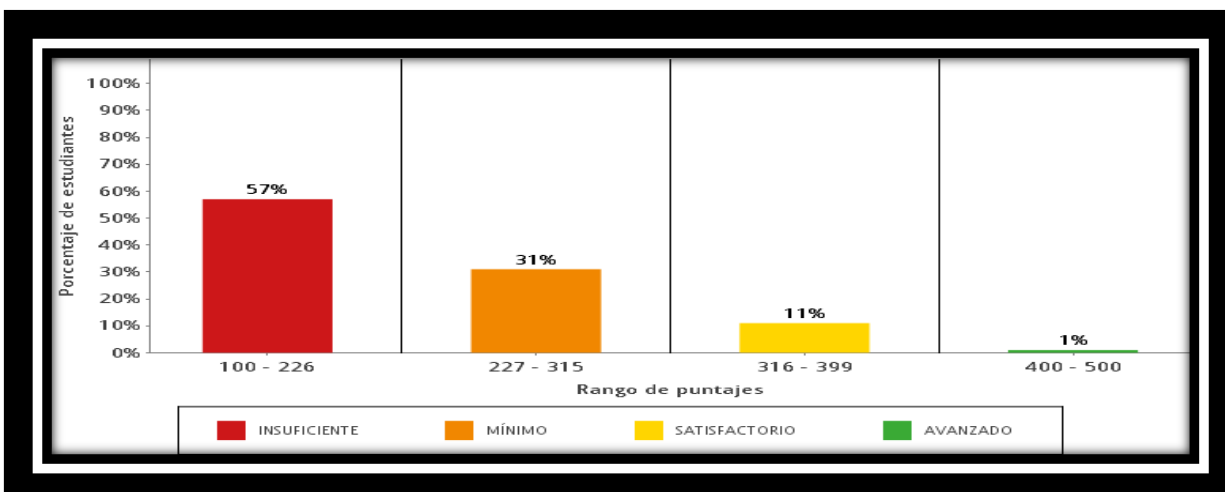


Figura 1. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el área de lenguaje grado 5º, Institución Educativa Agropecuaria Bernardino Becerra Rodríguez (Sede Candelaria, 2015).

Como consecuencia de los resultados presentados antes, los resultados relacionados con las competencias, en comparación con los establecimientos que presentan un puntaje promedio similar al de la institución en el área y grado evaluado, mostraron que la institución es:

- ✓ Fuerte en comunicativa-lectora.
- ✓ Débil en comunicativa-escritora.

Y, en relación con cada uno de los componentes y estableciendo una comparación con los establecimientos que presentan un puntaje promedio similar al de la institución en el área y grado evaluado, la institución es:

- ✓ Similar en el componente Semántico.
- ✓ Similar en el componente Sintáctico.
- ✓ Débil en el componente Pragmático.

Por otra parte, el análisis comparativo entre la Institución Educativa Agropecuaria Bernardino Becerra Rodríguez con relación al territorio y el país, reveló que, de igual manera, los resultados no son los mejores: en el nivel avanzado se encontró con un 1% con relación al departamento que está en 3% y el país en 12%, con relación al nivel satisfactorio el plantel muestra un 11% con relación al departamento y el país, cuyos

porcentajes son 12 y 27% respectivamente. En el nivel mínimo el establecimiento muestra un 31% frente al 40% del departamento y el 41% del país. Por último el nivel insuficiente revela que este porcentaje es de 57% frente al 44% del departamento y el 20% del resto del país (VER FIGURA 2).

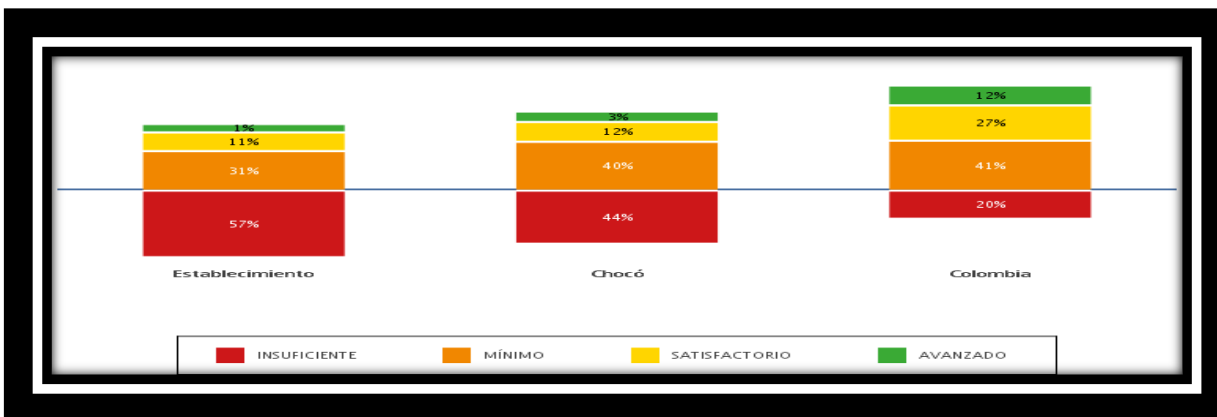


Figura 2. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial certificada (ETC) correspondiente y el país. Lenguaje, grado 5^o (2015).

Para el año 2016 los resultados no cambiaron mucho en relación con los del 2015. En algunos casos se retrocedió considerablemente: el 77% de los estudiantes de la institución se ubicó en un nivel insuficiente, un 18% en el nivel mínimo, el 6% en satisfactorio y el 0% en el avanzado (VER FIGURA 3).

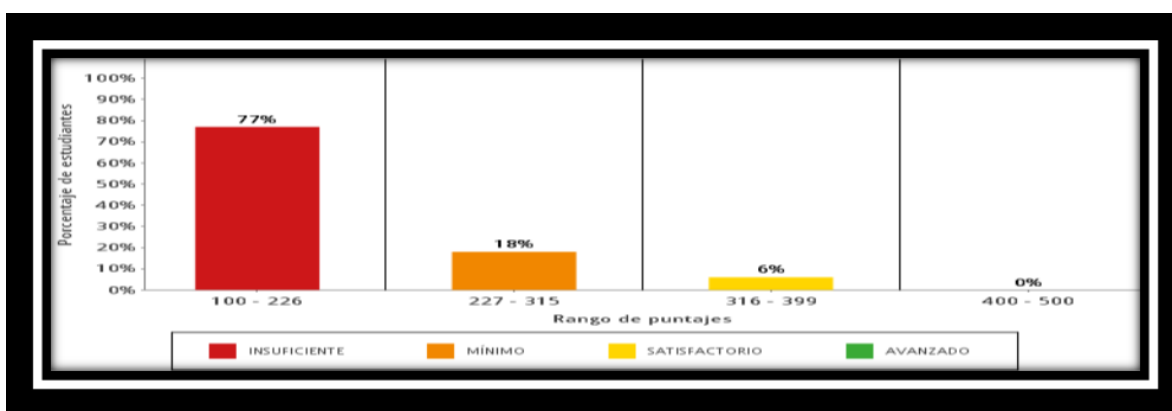


Figura 3. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño (lenguaje, 5^o) y porcentaje de estudiantes según niveles de desempeño en lenguaje 5^o.

Entre los resultados por establecimiento educativo en relación a la entidad territorial certificada y el país, como se puede observar en la FIGURA 4, es notable la diferencia entre los resultados de la Institución Educativa Agropecuaria Bernardino Becerra Rodríguez frente al Chocó y Colombia: el 77% de los estudiantes de la institución se encuentran en el nivel mínimo, comparado con el 34% y 15% de los entes mencionados consecutivamente.

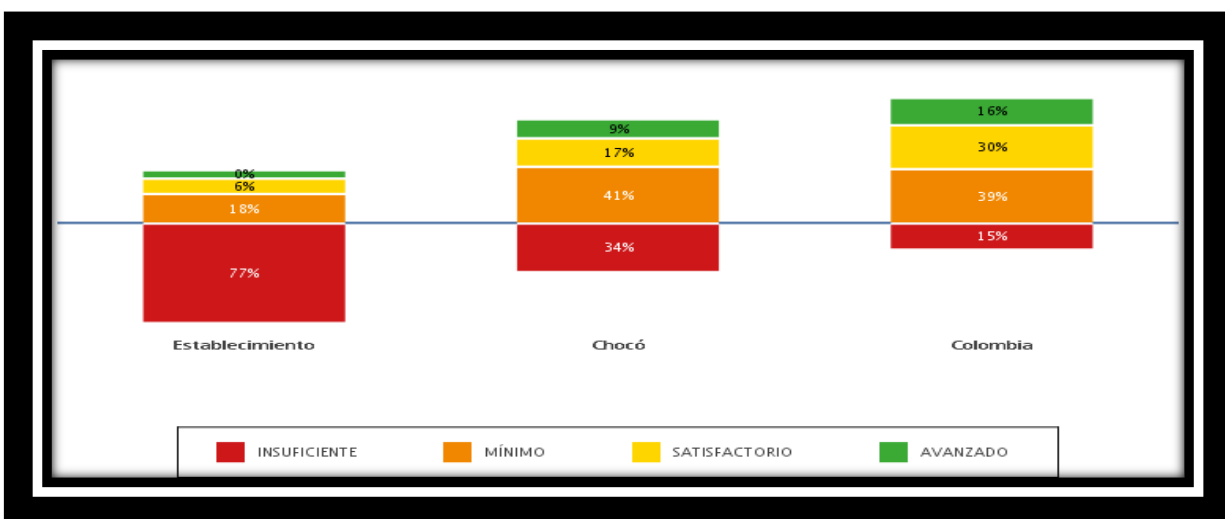


Figura 4. Porcentaje de estudiantes por niveles de desempeño en el establecimiento educativo, la entidad territorial certificada (ETC) correspondiente y el país. Lenguaje, 5º.

Los resultados anteriores muestran, claramente, que los procesos que se están llevando a cabo en la institución, relacionados con el desarrollo de competencias en el área de lenguaje, no están dando los resultados esperados y ponen en evidencia la necesidad de que se implementen estrategias que fortalezcan y mejoren el desempeño en estas competencias con el fin de mejorar la esperanza académica de los estudiantes.

Al respecto, hay que mencionar que el desarrollo de la competencia argumentativa, tanto oral como escrita, ha sido una práctica educativa que se ha descargado tanto a la educación básica secundaria como la universitaria. De acuerdo con lo anterior, siguiendo el supuesto piagetiano de que estas competencias se desarrollan de los 13 a los 14 años, los estantes estarían entre octavo y décimo grado, motivo por el que la educación básica primaria no ha sido provista de textos para enriquecer las experiencias argumentativas de los estudiantes y, por el contrario, se ha visto saturada de textos narrativos e informativos con los cuales se ha desarrollado el ejercicio de la comprensión lectora, persistiendo la idea

de que en los grados iniciales la enseñanza de la lectura y la escritura debe estar orientada al desarrollo de habilidades comunicativas básicas, y dejando de lado los procesos de comprensión que deberían primar en la dinámica escolar. Los libros de texto trabajados en el área de español que se trabajan en la básica primaria se caracterizan por estar llenos de ejercicios de promoción de la lectura y la escritura, situación que se repite en áreas similares como las ciencias sociales y ciudadanía, sin embargo, algunas editoriales han comenzado a identificar la necesidad de atender al ejercicio argumentativo desde la básica primaria, como respuesta a los parámetros establecidos por el Ministerio de Educación Nacional.

A partir de los resultados en las Pruebas Saber, presentados antes, se pueden observar las dificultades que van a presentar los estudiantes a la hora de responder a las dinámicas evaluativas del sistema educativo, pues no se han desarrollado estrategias de lectura efectivas que garanticen la comprensión textual, especialmente en la básica primaria, contexto en el que, como se señaló antes, poco se han difundido textos argumentativos. De esto surge, entonces, el interrogante que motiva la realización de esta investigación: ¿como la estrategia de acuerdos y desacuerdos, a partir de la práctica de la lectura ayuda a mejorar la comprensión de textos argumentativos en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Agropecuaria Bernardino Becerra Rodríguez?

3. OBJETIVOS

3.1. Objetivo general

Mejorar la comprensión lectora de textos argumentativos en los estudiantes del grado 5° de la Institución Educativa Agropecuaria Bernardino Becerra Rodríguez a partir de la estrategia didáctica de acuerdos y desacuerdos

3.2. Objetivos específicos

- ❖ Caracterizar los procesos de comprensión lectora que presentan los estudiantes del grado 5 para entender textos argumentativos en la I.E.A.B.B.R.
- ❖ Diseñar una estrategia didáctica que permita afianzar la comprensión lectora de textos argumentativos.
- ❖ Evaluar los avances observados durante y después de la implementación de la estrategia de acuerdos y desacuerdos.

4. ESTADO DEL ARTE

Pensar en hablar de comprensión lectora y desarrollo de competencias argumentativas no es posible si no se tiene en cuenta la importancia de definir los contenidos de aprendizaje y el fortalecimiento de las prácticas y objetivos enfocados a ese fin. En el contexto colombiano, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998), tras identificar la necesidad de fortalecer los procesos de aprendizaje apoyados en el ejercicio de la lectura, desarrolló los *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*, parámetros que representaron un gran reto para el sistema académico más allá desde lo pedagógico y lo didáctico, pues la introducción del concepto “competencia” significó el paso a la escuela formativa, la cual tiene como finalidad propiciar el espíritu crítico de los estudiantes en tanto ciudadanos. Este nuevo reto ha impulsado el desarrollo de nuevas competencias que va trasciende al desarrollo de habilidades comunicativas básicas a la implementación de elementos complejos, especialmente en lo que tiene que ver con la comprensión e interpretación de textos y la argumentación, que, hasta ese momento, arrojaban resultados muy bajos en las pruebas de estado (ICFES).

Con anterioridad, algunos autores se han ocupado de desarrollar temas relacionados con la comprensión lectora. En este respecto, José Antonio León (1991) e Isabel Solé (1992) se han aproximado a este concepto desde nuevas perspectivas con importantes implicaciones de cambio en el ámbito pedagógico. Por ejemplo León (1991), plantea que la comprensión no se limita al texto o al lector sino que se ocupa de teorías de esquemas y modelos mentales por medio de los cuales se busca explicar cómo ocurren los procesos de representación y aprehensión del conocimiento en la mente del sujeto, así como las estrategias que entran en juego para que estos procesos se lleven a cabo de manera eficaz. Solé (1992), por su parte, propone un modelo interactivo que explica la comprensión textual como un proceso de significación que implica al texto, a los conocimientos previos del lector y a las metas que se contemplan como resultado de la lectura, además, de que la concibe como un proceso continuo y controlado de predicción e inferencia en el que se hace una constante comprobación y seguimiento de lo que se lee y lo que se entiende de la lectura.

Teniendo como referentes los aportes de estos autores se han adelantado investigaciones que buscan identificar de qué manera se enseña a leer y a escribir en la escuela. Con respecto a esto, Camps y Colomer (1996) encontraron que “a pesar de que leer es la base de casi todas las actividades que se llevan a cabo en ella –la escuela–, y de que la concepción de la lectura como acto comprensivo es aceptada por todo el mundo, en la institución escolar no se enseña a comprender textos” (p. 80). Por otra parte, Parodi (1999), en Chile, quien en este sentido buscaba identificar posibles diferencias en el nivel de comprensión de un texto en estudiantes de secundaria de distintos niveles socioeconómicos y con distintos niveles de formación, encontró que:

La comprensión de un texto es entendida como un proceso mental intencionado, en el que el sujeto lector construye una interpretación de la información textual, basada en las pistas presentes en el texto y su conocimiento previo. Para elaborar una interpretación, el lector utiliza una amplia gama de estrategias lectoras, dada la diversidad de problemas a resolver (entre otros, léxicos, sintácticos, semánticos, retóricos, pragmáticos, socio-culturales) (p. 93),

Con base en lo anterior, se tiene que los estudiantes cuentan con los recursos intelectuales para acceder a los contenidos argumentativos de distintos tipos de textos y, del mismo modo, construir los suyos propios acerca de lo leído; sin embargo, la metodología y recursos utilizados por el docente y los objetivos trazados, enfocados en el desarrollo y fortalecimiento de las habilidades asociadas a la competencia en comprensión de lectura, serán los encargados de hacer que se reflejen mejores resultados en los distintos escenarios de la vida cotidiana que requieren de este ejercicio.

En el siglo XXI, la investigación relacionada con los procesos de comprensión lectora han recibido importantes aportes de investigaciones enfocadas en procesos de metacognición, de acuerdo con los cuales el nivel de comprensión está relacionado con los criterios particulares que define el lector frente a su proceso individual de lectura, es decir, es el lector quien define los límites de la comprensión y tiene la capacidad de modificar su conducta frente a la lectura con el fin de alcanzar el nivel deseado. En lo que a esto respecta, Mateos (1994) ha demostrado que el conocimiento del proceso adecuado y la capacidad de controlarlo, en conjunto, son aspectos fundamentales para que se lleve a cabo un proceso de aprendizaje efectivo, por lo que se considera importante implementar

estrategias y llevar un registro de ellas para identificar las dificultades que se presentan en el proceso con el fin de identificar, a su vez, diferentes maneras de solucionarlas. López (1999 y 2003) y Rincón (2003) también se han enfocado en el desarrollo de estrategias para la formación de lectores en la formación básica universitaria. En sus estudios, estas autoras definen las estrategias para la comprensión lectora como secuencias intencionadas de actividades que tienen el objetivo de estimular la construcción de pensamientos. Desde esta perspectiva la interacción estudiante-texto está mediada por terceros (docentes o pares) haciendo de la interacción una auténtica “construcción social de conocimiento” (López, 2003, p. 30), que es lo que se propone desde cualquier programa que esté enfocado en el desarrollo de procesos de comprensión. En este sentido cabe mencionar que las estrategias están enfocadas a que el aprendizaje y la comprensión no se reduzcan a un proceso individualizado, sino que configuren un esquema de adquisición de capacidades que permita conocer y administrar el conocimiento, por lo que el acompañamiento es vital ya que, como afirma Bruno de Castelli “los problemas de lectura de éstos deben abordarse desde las primeras etapas de escolaridad, involucrando a docentes, quienes han de llevar a cabo todo el proceso de reformación con su trabajo diario” (1993, p. 58).

Por otra parte está el tema de la competencia argumentativa. En cuanto a esta competencia, autores como Cuencas (1995), Guy Brassat (1995), Camps y Dolz (1995) han planteado la necesidad de desarrollarla desde la escuela primaria como interventora en los procesos de socialización de manera que la argumentación se enmarque en usos lingüísticos efectivos, teniendo en cuenta que es el contexto social es el que determina el aprendizaje de la actividad verbal y el entorno escolar es el encargado de fortalecer esta competencia. Esta postura riñe con las ideas de que el discurso argumentativo no es un recurso a la mano de los niños y que sólo desarrollarán esta competencia una vez adquiridas otras habilidades como el desarrollo de las operaciones formales (Piaget, 1999). Estas operaciones, en el ámbito del lenguaje, apuntan a que el individuo debe tener la capacidad de prescindir de información de manera que pueda ubicarse con precisión en un tema específico. Desde este punto de vista es común que el sujeto acuda a sus herramientas inmediatas de abstracción: el pensamiento y el lenguaje. Piaget (1999), en este sentido, afirma que incluso los niños de 7 a 8 años pueden apropiarse de un lenguaje mínimo que los introduce por el camino de la argumentación.

Dentro las dificultades a las que se enfrenta la competencia argumentativa, Camps (1995) resalta que el dominio de la argumentación escrita está limitado por la necesidad de que el escritor gestione todos los elementos de su discurso sin la intervención de un interlocutor, lo que hace que este conocimiento no sea asequible sin un mediador, en especial si se está dando en la educación básica primaria, salvo si estos, por medio del desarrollo temprano de esta competencia, pueden apropiarse del discurso y adaptarlo a una situación discursiva específica.

En lo que respecta específicamente a la comprensión de textos argumentativos, Parodi (2002) afirma que es un tópico bastante nuevo que necesita mayor atención pues ha sido descuidado por su carácter básico lingüístico asociado con lo cotidiano, aunque no está necesariamente alejado de acercamientos a lo que pueden ser modelos efectivos para la comprensión de textos. En este sentido se han encontrado autores como Dolz (1995), quien, por ejemplo, en grupos de sexto grado (entre 11 y 12 años), hizo un análisis de los problemas que se presentan con la comprensión de textos frente al efecto de una metodología de enseñanza enfocada en la producción de textos argumentativos. Los resultados obtenidos señalan que a los estudiantes de esta edad se les dificulta reconocer de manera oportuna y precisa los argumentos y contraargumentos que se presentan en una situación determinada.

Camps (1995), por su parte, hizo un experimento orientado a la enseñanza y el aprendizaje de la contra-argumentación con una secuencia didáctica aplicada en dos grupos de estudiantes: uno de 7^o y otro de 8^o. Dentro de las actividades propuestas para este ejercicio estaba la lectura y comentarios de textos con el fin de identificar la postura del autor y las posibles contrapartes y algunos debates. Este trabajo concluyó con que para comprender un texto argumentativo es fundamental poder identificar la tesis del autor, esto es, que es vital poder identificar los aspectos discursivos de base como: quién es el interlocutor, a quién se dirige, de qué habla, de manera que el discurso pueda ser entendido en su totalidad desde el conocimiento de sus partes.

Retomando a Parodi (2002), más adelante investiga acerca de la comprensión y producción de textos desde un modelo bidireccional lectura-escritura aplicado a estudiantes de 6^o y 8^o. Los resultados de este estudio revelaron una estrecha relación entre los procesos

de lectura y escritura en ambos grados, tanto en el nivel general del logro como en los niveles textuales, concluyendo que hay un conjunto de procedimientos psicolingüísticos comunes que intervienen en el procesamiento del discurso argumentativo escrito.

Por otra parte, Hernández (2005) hizo un estudio acerca de la comprensión de textos argumentativos polifónicos en estudiantes universitarios, concluyendo que, en este caso, los estudiantes no conocen los parámetros estructurales y semánticos que regulan este tipo de textos, lo que les dificulta la elaboración de textos con opiniones intencionadas. Un estudio muy similar es llevado a cabo por Portela (2002), quien se concentra en la investigación de la comprensión de textos desde el desarrollo de competencias textuales, semánticas y argumentativas en estudiantes universitarios, tras la cual afirma que:

La comprensión de la superestructura de un texto argumentativo es un elemento fundamental para el éxito de la comprensión lectora de este tipo de textos, puesto que los estudiantes no se familiarizan con ellos en la educación básica y media” (Portela, 2002, p. 189).

Por último, es importante resaltar la investigación de Caballero (2008) titulada *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado educación básica primaria* como la más relevante para esta investigación, en el sentido de aportar elementos que ayudaron en el presente proceso investigativo. En esta investigación se encontraron elementos muy parecidos entre los cuales se destaca la argumentación como fundamento de las tesis. Por otra parte, aunque Caballero se centra en una población de alumnos vulnerables, por la situación del contexto en el que se ha desarrollado esta investigación se puede decir que los estudiantes objeto de estudio también son propensos a ser vulnerables; de igual manera la muestra se realizó con estudiantes del grado quinto entendiendo la importancia de este en cuanto las competencias que debe adquirir el niño para su posible ingreso a la secundaria. En este sentido también cabe decir que la estrategia de acuerdos y desacuerdo fue tomada de las 22 técnicas de lectura crítica, de Cassany (2006), como herramienta complementaria a la superestructura desarrollada por Caballero (2008).

5. MARCO LEGAL

La ley 115 8 febrero 1994 es su artículo 23 establece como un área obligatoria del currículo humanidades la cual comprende el inglés como idioma extranjero y la lengua castellana; de otro lado el Decreto 1860, 03 agosto 1994 en su artículo 48 habla de la evaluación como proceso fundamental para el desarrollo formativo y cognitivo de los estudiantes, estableciendo los indicadores de logro para el currículo desde el área de humanidades específicamente para la lengua castellana, esto enmarcado en el desarrollo de las pruebas externas (Saber).

Así mismo la resolución 2343, 05 junio 1996 en su artículo 25 sobre los indicadores de logro curriculares para los grados primero, segundo y tercero de la educación básica donde se enuncian las competencias que deben evidenciar los estudiantes durante el desarrollo de las actividades anuales en esta área de enseñanza. Por otra parte, no se pueden dejar de lado los estándares básicos de competencia (EBC), planteados en el año 2000 por el Ministerio de Educación Nacional, los cuales estandarizan los contenidos y las competencias que deben tener los estudiantes en cada uno de los grados de enseñanza y definen las pautas a seguir para mejorar la práctica docente en las aulas a partir de la implementación de metodologías enfocadas a fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Por último, cabe mencionar dos herramientas que aparecen como soporte de los EBC: los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) y las mallas de aprendizaje. Los primeros se presentan como los saberes básicos que deben tener los estudiantes en cada grado en las áreas fundamentales (matemáticas, lenguaje, ciencias naturales, ciencias sociales), mientras las mallas hacen referencia a la manera como deben ser aplicados los DBA, en el sentido de cómo pueden desarrollar sus actividades con base en lo que deben saber en cada grado los estudiantes.

6. MARCO TEORICO

El presente capítulo tiene como objetivo conceptualizar la lectura y los procesos de comprensión. Aquí se encontrarán referentes teóricos que brindaron herramientas necesarias para abordar la argumentación en el contexto de esta estrategia. De otro lado se encuentran elementos de juicio que permiten realizar una reflexión profunda sobre la manera como se han abordado los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura en el aula.

6.1. Modelos tradicionales y concepción sociocultural del proceso de lectura

La inquietud pedagógica sobre la lectura ha estado enfocada en definir los métodos de enseñanza para su adecuado aprendizaje, los cuales no han tenido, en primera instancia, los procesos de significación como objetivo principal.

Algunos de los métodos tradicionales, como el alfabético, se han preocupado, primeramente, por llevar la comprensión desde las unidades menores (vocales y consonantes) hasta la articulación de sentidos completos con estructuras de mayor complejidad, pasando por la configuración de sonidos silábicos (método fónico y silábico) y composición de palabras simples. En este respecto, Desbordes (1995) recuerda el proceso de aprendizaje de la lectura en la Roma antigua: 61683145504

Tenemos algunos testimonios muy claros sobre la manera en que se aprendía a leer en la antigüedad. Primero los niños aprendían las letras, luego las sílabas, todas las sílabas posibles, una por una; después se formaban palabras con esas sílabas y por fin elaboraban con estas palabras la enunciación completa. En la antigüedad no se trata en modo alguno de la 'lectura global', sino que se parte de la letra para llegar a formar grupos cada vez mayores que dan nacimiento a unidades de una naturaleza nueva (p. 273).

Además de los métodos antes mencionados, se tiene también un método global puro en el cual se pueden identificar cinco etapas: el uso de gestos, dibujos y modelos para animar a los(as) niño(as) a comunicarse a través de la lectura y la escritura; la observación y pronunciación de frases; pronunciación de frases aprendidas; estructuración de frases e identificación y categorización de raíces, sufijos y prefijos para sustituir palabras y formar

nuevas; y análisis de palabras desde su composición (letras) para el refuerzo de la ortografía y el proceso de constitución de palabras y oraciones (Caballero, 2008) . Cercano a este método se encuentra Decroly (1928), quien considera importante la preparación intelectual y afectiva del niño como acercamiento al código, dado por el reconocimiento de palabras, basando el proceso motriz de escritura inicial y en la percepción visual.

Freeman y Sierra (1997), por otra parte, reflexionaron sobre este tipo de métodos implementando la utilización de rimas como estrategia apoyada en el método silábico; o un trabajo de larga duración en el que los estudiantes se familiarizan con los referentes gráficos por medio del diálogo y las escritura grupal para incentivar el reconocimiento de palabras y frases, basándose siempre en los métodos clásicos de enseñanza de la lectura en los que prima la percepción sobre la comprensión.

En la actualidad, el objetivo trazado está enfocado en superar los modelos tradicionales de lectura, volcando los esfuerzos didácticos hacia la significación. La idea actual, esta puesta sobre la superación de estos modelos tradicionales de lectura bajo una nueva concepción que focaliza todos los esfuerzos didácticos en la significación:

El énfasis de la nueva tendencia en la enseñanza está puesto en que el conocimiento es estructura, organización y conexión. No se trata de no proporcionar información y de no fomentar el conocimiento, sino de hacerlo de manera que el alumno no lo memorice sin entenderlo, más bien que lo comprenda y lo organice de manera sistemática y coherente en su memoria (Pinzas, 2001, p. 41).

Esta perspectiva contempla concepciones que abren la puerta a nuevos interrogantes acerca del proceso de significación preguntándose por el origen del significado, encontrando que, desde el punto de vista lingüístico, debe estar albergado en el texto y se desarrolla en un proceso de recuperación de palabras y relaciones entre ellas, decantándose hacia un único significado común que es el que debe tener como destinatarios a los lectores, dando como resultado el proceso de comprensión. Desde este punto de vista se defiende un aprendizaje de la lectura que trascienda las unidades léxicas y las reglas que rigen el idioma, constituyendo una mirada positivista del proceso lector (Cassany, 2006).

Otra perspectiva acerca de la de significación en el proceso de lectura es la que ofrece la psicolingüística, la cual ubica la significación en la mente del sujeto, respondiendo a la

interpretación subjetiva del lector a partir del conocimiento previo que tenga y de la información que aporta el texto, lo que dificultaría el afán de establecer modelos interpretativos globales al estar dados por las características particulares de cada lector. Lo que hace la psicolingüística es, entonces, llevar los procesos de significación al plano del desarrollo de habilidades cognitivas, partiendo de la concepción lingüística de la significación en interacción con los procesos mentales particularizados de los individuos o, entendido de otro modo, el lector aporta sus propósitos y sus conocimientos previos de manera que puedan configurarse representaciones mentales a lo largo del proceso de lectura (Caballero, 2008).

En tercera instancia aparece el modelo situacional, de acuerdo con el cual el lector puede trasladarse a la temática a partir de sus conocimientos previos, justificando, nuevamente, la interacción eficiente entre los elementos que intervienen en el proceso de lectura. En este punto se identifican dos tipos de lectores que marcan la diferencia entre los modelos tradicionales y los contemporáneos: los que sólo decodifican el texto y los que lo comprenden y aprovechan su contenido en su vida cotidiana (Cassany, 2006).

En los últimos años se ha empezado a introducir una perspectiva sociocultural de la lectura que se apoya en la teoría vigostskyana:

El desarrollo del lenguaje escrito pertenece a la primera y más evidente línea del desarrollo cultural, ya que está relacionado con el dominio del sistema externo de medios elaborados y estructurados en el proceso de desarrollo cultural de la humanidad. Sin embargo, para que el sistema externo de medios se convierta en una función psíquica del propio niño, en una forma especial de su comportamiento, para que el lenguaje escrito de la humanidad se convierta en el lenguaje escrito del niño se necesitan complejos procesos de desarrollo” (Vygotsky, 1987, p. 45).

Aunque desde este punto de vista no se advierte una perspectiva pedagógica en el proceso de lectura, es posible identificar algunas características que tienen su origen en lo social: el hablante, como elaborador del discurso, y la relación entre autor, texto y lector, como tríada fundamental de la construcción de significado como práctica social (Cassany, 2006).

Un método basado en esta noción de lectura debe considerar, entre otras cosas, los aspectos que resalta Braslavsky (2000), cuando se habla de alfabetización temprana:

El reconocimiento de la diversidad de los educandos, la interacción de los escolares como fuente de motivación y desarrollo de habilidades letradas, la participación del niño como mecanismo de comprensión del qué y el para qué de la lectura, la inclusión como propuesta democrática de acceso a la alfabetización, la participación de la familia como agente facilitador del proceso de alfabetización, el reconocimiento de los saberes previos (sociales) de los estudiantes como punto de partida y coadyuvantes del proceso y la existencia de una evaluación integral (Caballero, 2008, p. 33).

El modelo sociocultural de la lectura, siguiendo a Braslavsky (2000), se ocupa, entonces, de rescatar aspectos relevantes para la construcción de una didáctica de la lengua, tales que: la alfabetización debe darse en el contexto social del individuo por medio de la interacción; el acceso al conocimiento y el desarrollo de habilidades para aprender y a escribir están dadas, en el sujeto, como resultado de su actividad social; es fundamental aprovechar el potencial de los nichos por su recursividad, incluso cuando el lenguaje no se ha desarrollado completamente; todos los niños deben estar incluidos en procesos de aprendizaje para desarrollar sus potencialidades; el apoyo de la familia es fundamental para garantizar la continuidad del niño entre el saber social y el saber escolar; es importante garantizar una enseñanza calificada que incluya instrucción directa, tiempo, materiales y oportunidades para realizar actividades de exploración y descubrimiento; la evaluación es una herramienta fundamental para hacer seguimiento del proceso de aprendizaje (Caballero, 2008). Este modelo toma vigencia gracias a sus criterios de inclusión y se perfila como modelo a seguir ante los retos que impone la sociedad.

6.2. Algunos modelos explicativos del proceso de comprensión lectora

De la misma manera en que existen métodos y concepciones de la lectura, existen modelos que sugieren formas de aproximarse al texto e interactuar con él; además de que intentan explicar cómo se configuran las redes de significación dentro del texto, cómo se establecen estas relaciones en la mente del sujeto y de revelan los factores que se consideran influyentes en el proceso de comprensión, aportando al éxito del proceso.

Desde la antigüedad se han implementado metodologías para el aprendizaje de la lectura e independientemente de lo que se haya hecho en culturas autóctonas en comparación con los procedimientos que se adopten en la actualidad, esta actividad se ha llevado a cabo con el objetivo de construir redes de significación a partir de textos. La diferencia marcada en el tiempo radica en las formas que se adoptan para explicar el proceso de lectura y los modelos que se implementan con el fin de elaborar un marco conceptual de la comprensión.

6.2.1. Modelo jerárquico o por etapas

Este modelo está basado en los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura y la escritura. Parte de que el objetivo principal de la lectura es la decodificación en los niveles fonológico, léxico, sintáctico y semántico para que la comprensión pueda darse de modo espontáneo. Para la solución del problema de la decodificación se proponen secuencias que estimulan la percepción, las competencias lingüísticas básicas y el desarrollo de funciones mentales. Cuando se ha pasado de lo escrito a lo oral aparece la necesidad de una apropiación del léxico, de manera que el individuo pueda establecer conexiones adecuadas para encontrar el significado que se origina en las relaciones establecidas. Cabe recordar que para este modelo el significado está en el texto. Con respecto a esto, Hurtado, Serna y Sierra (2001) afirman que

Este modelo fragmenta el proceso lector al suponer que el procesamiento del mensaje que el autor intenta comunicar, se realiza aislando los niveles de la lengua, [...] con lo cual se olvida que el proceso lector es un todo indivisible y que, además, la mente no opera en forma segmentada en un proceso de representación y procesamiento de la realidad. Es importante aclarar que el texto es un conjunto coherente y cohesivo de enunciados comunicativos, el cual pierde su unidad al ser descompuesto en sus elementos más pequeños; pues el todo es más que la suma de las partes, y lo que el lector procesa del texto son las ideas (p. 13)

Cabe mencionar que para este método el lector no aporta significado. Verlo de esa manera es asumir que se está hablando de un sujeto vacío que en cada proceso de lectura inicia desde cero y es ajeno a las experiencias que pueden aplicarse a la hora de interactuar con el texto.

Dentro del mismo modelo por etapas, Goodman (1982) presenta un modelo cíclico de comprensión con respecto al cual señala que

Podemos pensar en la lectura como compuesta de cuatro ciclos, comenzando por un ciclo óptico, que va hacia un ciclo conceptual, de allí a un ciclo gramatical, y termina con un ciclo de significado [...] de tal modo, cada ciclo sigue y precede a otro ciclo hasta que el lector se detiene o hasta que la lectura ha llegado a su fin (p. 30)

Pensar estos ciclos como etapas sucesivas que van desde la percepción hasta la comprensión implica pensar que el proceso de lectura es un sistema complejo en la búsqueda de que puede ser completado en pocos ciclos. Además, como el énfasis del proceso está puesto en la construcción del significado, aparece el rol activo del lector:

El significado es construido mientras leemos, pero también es reconstruido ya que debemos acomodar continuamente nueva información y adaptar nuestro sentido de significado en formación. A lo largo de la lectura de un texto, e incluso luego, el lector está continuamente reevaluando el significado y reconstruyéndolo en la medida en que obtiene nuevas percepciones; Los lectores utilizan todos sus esquemas conceptuales cuando tratan de comprender (Goodman, 1982, p. 31).

De esta manera se da por sentado que realmente hay un aporte del lector al proceso de lectura y que la interacción promueve permanentemente la elaboración y reelaboración del significado del texto, convirtiéndose en un proceso dinámico y activo.

6.2.2. Modelo interactivo

El modelo interactivo, por su parte, defiende la idea de que el significado depende de la interacción entre los factores que intervienen en el proceso de lectura y, a diferencia del modelo por etapas, toma en cuenta los conocimientos previos que posee el lector:

La comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas referidos al conocimiento específico del contenido del texto (esquema de “ser vivo”, de “suelo” de “medios de transporte”, etc.) o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos (textos que “comparan” cosas, objetos; textos que “clasifican” o “enumeran” cosas, etc.) En la medida que los chicos son conscientes de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información con el fin de obtener una

representación coherente, ordenada y jerárquica, lo cual posibilita el aprendizaje a partir del texto (Lerner, 1984).

Los anteriores referentes teóricos han aportado elementos de peso para abordar este problema de investigación, ya que, desde el punto de vista del aprendizaje como resultado de la interacción social, Cassany (2006) y Vygotsky (1987) se convierten en referentes fundamentales en la medida en que trascienden el ejercicio de la comprensión lectora, como práctica para la formulación de argumentos sólidos a partir de la conexión autor-texto-lector y la articulación de discursos externos al del texto, a la construcción del significado como práctica social en el entorno inmediato de los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Agropecuaria Bernardino Becerra Rodríguez.

7. MARCO CONCEPTUAL

Para el fortalecimiento de la investigación se tuvieron en cuenta una serie de conceptos, que sirvieron de fundamento para conocer e identificar cada uno de los aspectos importantes del tema a desarrollar; de las cuales se pueden destacar las siguientes:

7.1. El proceso lector

La lectura es un proceso de significación que se da por la interacción entre el texto, el contexto y el lector, factores que influyen de manera determinante en la comprensión. Estos tres elementos aportan a la comprensión del texto tomando como referente la realidad interior del lector, configurada por experiencias de aprendizaje previas a la situación de lectura inmediata y está mediada por el nivel de desarrollo cognitivo, estado de ánimo, etc., sin descuidar la objetividad que se configura en la medida en que el conocimiento se enriquece en el intercambio con el otro.

Concebimos la comprensión de la lectura de un texto como la reconstrucción de su significado a partir de la consideración de pistas contenidas en el texto en cuestión. Dicha reconstrucción se lleva a cabo mediante la ejecución de operaciones mentales que realiza el lector para darles sentido a las pistas encontradas. Se trata de un proceso esencialmente dinámico que quien lee desarrolla a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que suministra el texto (Lerner, 1984, p. 13).

Lo anterior confirma que la configuración de significados no está dada por la interpretación en su nivel más básico sino que implica procesos repetitivos y profundos de lectura para que se configure un significado: “a través de este proceso interactivo, el lector produce otro texto, recrea la lectura. En este sentido, el texto que cada lector produce es diferente, aunque esté ligado al texto leído, y el resultado del proceso de lectura será así un proceso creativo” (Mejía, 1995, p. 62).

El núcleo del proceso de lectura radica en la comprensión y no en la velocidad; la identificación de ideas principales y su articulación dentro del texto no es una tarea que se realice en una sola lectura rápida. Lograr que los estudiantes se apropien de ella más allá

del acercamiento superficial a los textos, ha de contribuir a que la calidad de la educación mejore considerablemente aportando al desarrollo intelectual de los estudiantes (Caballero, 2008).

En lo que respecta a la creación, se tiene que nace de la articulación de ideas previas para dar paso a nuevas. En el mismo sentido de la comprensión, el proceso de creación de nuevas ideas se da a partir de procesos de significación por medio de los cuales el lector da un giro al texto y lo enriquece con sus conocimientos y experiencias anteriores. Para este fin, en especial para el trabajo con niños, es importante que se implementen estrategias ilustrativas que faciliten la representación que el niño se hace del texto, sin olvidar la importancia de los procesos evaluativos para hacer seguimiento al progreso del proceso de comprensión textual en los niños.

7.1.1. Importancia de la lectura

La lectura es de suma importancia para los seres humanos, es una de las formas por medio de las cuales se puede acceder al conocimiento a través de la interpretación de una información que puede estar implícita o explícita. De igual manera se puede decir que es una forma de codificar y decodificar el lenguaje: en el primer momento alguien que escribe codifica lo que quiere dar a conocer y en un segundo instante la persona que lee es la encargada de descifrar dichos códigos, sin embargo no siempre estos dos procesos se llevan a cabo de la mejor manera.

De otro lado podemos decir que la lectura es importante porque le permite a los seres humanos mejorar su interpretación del mundo o del contexto inmediato, entendiendo claro que la lectura no se limita solo a la decodificación del lenguaje escrito, sino, también de todas aquellas formas de comunicación: imágenes, sonidos, medios de comunicación, entre otras.

7.1.2. Qué es leer

Leer es decodificar el lenguaje escrito y esto se hace con un propósito específico el cual solo lo conoce quien realiza el ejercicio; de otro lado la lectura implica no solo el

transformar dicho lenguaje escrito en una forma de habla, sino que implica una comprensión de lo que se lee de tal manera que le sirva al individuo en su proceso de formación.

7.1.3. Comprensión lectora

La comprensión lectora se define como la capacidad que se tiene para entender lo que se está leyendo. Es una forma de darle nuevo significado a un texto, atendiendo a unas estrategias de lecturas y a unas competencias que posibilitan la interpretación del mismo; así mismo dicha comprensión le debe dar al lector herramientas necesarias para poder realizar reflexiones y críticas sobre el contenido del texto.

En la lectura comprensiva juegan un papel muy importante los saberes previos, el nivel académico de lector, la intención y el interés al leer. El primero le suministra al lector la capacidad para poder establecer relaciones y diferencias, contrastando la información que tiene con la que está adquiriendo.

El nivel académico del lector es importante porque de acuerdo a este debe ser lo que se lee. En ocasiones en la escuela se utilizan lecturas para los estudiantes que no son acordes con el grado en que se encuentran, lo anterior genera poco entendimiento y desinterés por la lectura; de otro lado cuando se tiene una intención o un propósito por lo que se lee, la lectura se disfruta y genera mayor interés propiciando el desarrollo de competencias que posibilitan dicho acto.

Por último, un elemento que ha sido considerado importante para propiciar la lectura comprensiva es el interés, entendido como aquellas lecturas que son del gusto del lector, generalmente los estudiantes son felices cuando en el aula hay lecturas de acuerdo a sus gustos, situaciones y emociones, lo anterior sin duda propiciara espacios de lectura comprensiva casi que de manera innata.

7.1.4. Lectura y comprensión

Es importante establecer la diferencia entre estas dos concepciones: la lectura y la comprensión. La primera hace referencia al hecho de entender o decodificar el lenguaje escrito en un texto, la segunda implica entender lo que ese texto quiere dar a conocer; cabe resaltar que estos elementos son importantes para la decodificación del lenguaje escrito, puesto que en algunos casos la idea principal o la tesis de un autor se puede encontrar de manera explícita o implícita, bastaría con leer un texto si lo que se quiere es describir lugares, personajes y situaciones que se evidencian; sin embargo la comprensión va más allá pues se requiere de ciertas habilidades y destrezas que posibiliten el acto de comprender, establecer diferencias y relaciones: predecir, deducir, inferir son algunas de estas.

7.2. Argumentación

La argumentación es un mecanismo de razonamiento que relaciona información concreta con las abstracciones que hace el individuo a partir de su proceso de lectura, siguiendo las reglas del pensamiento crítico (Álvarez, 2005), de lo que se tiene, entonces, que la finalidad de los textos argumentativos es legitimar nueva información apoyándose en datos empíricos y experiencias previas.

Los componentes básicos de la argumentación, según Álvarez (2005), son la presentación de una información esencial y una información que deberá relacionarse con la primera con el fin de llevar a una conclusión, de manera que el acceso a esta información permita la comprensión del contenido del texto de acuerdo con la manera en que el lector perciba su entorno y sea procesada de acuerdo con sus capacidades sin alejarse del objetivo del autor.

Enseñar a leer no es un asunto fácil, pues se trata de un proceso complejo de intervención y retroalimentación continua dada la estrecha relación entre la lectura, la comprensión y el aprendizaje (Solé, 1992), teniendo en cuenta la necesidad de conocimientos previos para poner en contexto la información.

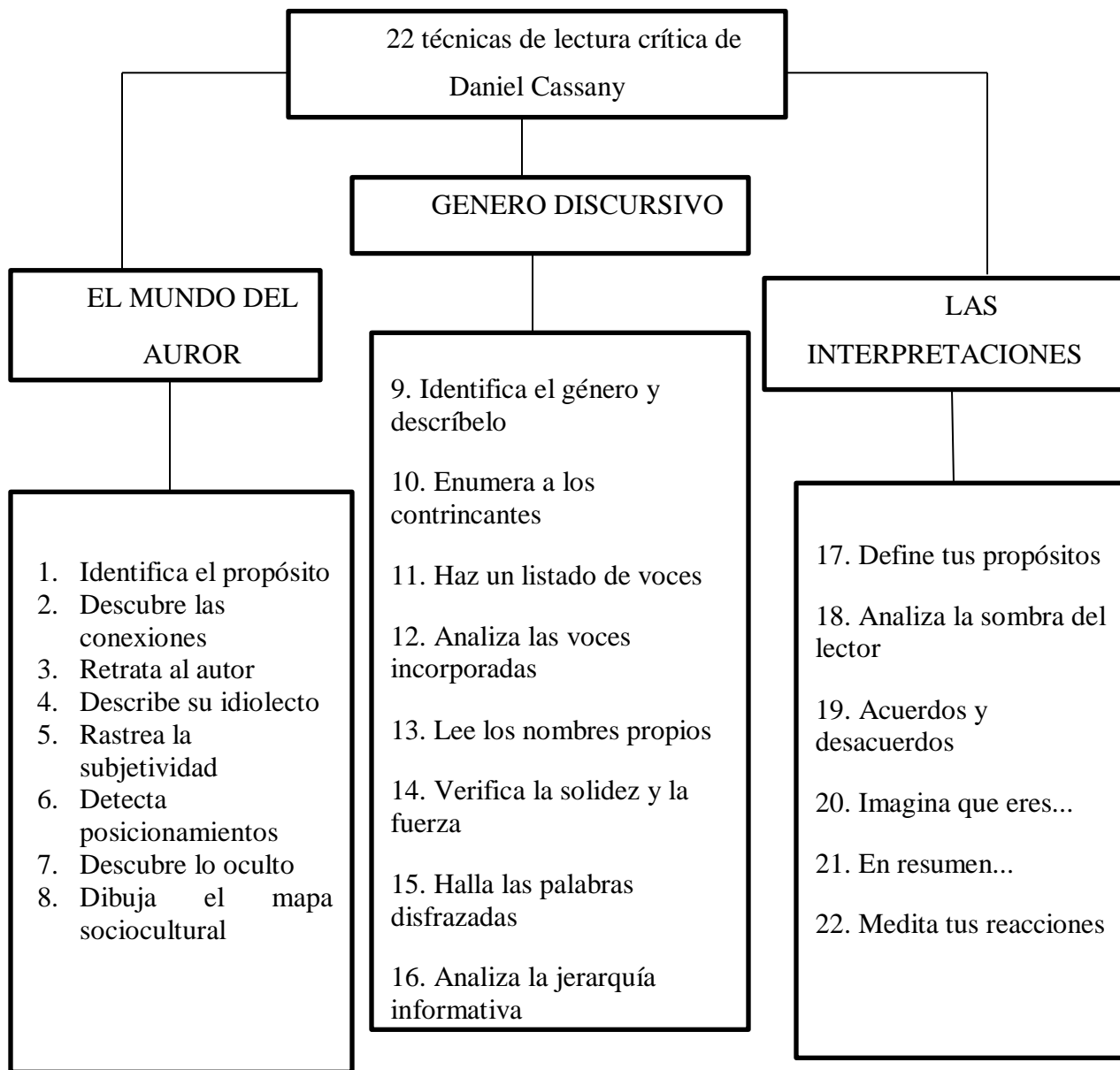
En cuanto a la lectura, se tiene que existen tres niveles de lectura: el gramatical, el psicológico y el social. Para Cassany (2006) el abordaje de una lectura exige el trabajo continuo en estos tres niveles de manera que se pueda constituir un marco consistente para el abordaje de la lectura. De esto se tiene, entonces, que la lectura crítica de un texto se pone en dos términos: la manera en que se le presenta al lector y la manera en que se pone de manifiesto en un contexto determinado, es decir, la medida en que un texto es leído y cómo se ajusta a la realidad en que se desarrolla, la cual es de obligatorio conocimiento.

Desde esta perspectiva, la lectura no es sólo un hecho racional argumentativo (Brunner, 1988) sino que requiere de una intencionalidad, por ello es que la capacidad de argumentar tiene como requisitos una serie de procesos mentales entre los que se encuentran la inferencia e interpretación, elementos sin los que difícilmente puede darse un argumento claro y contundente. Al respecto, Cassany (1995) hace una analogía en la que compara al escritor con un buen cocinero o con una violinista, de acuerdo con lo cual el escritor es un intérprete de la palabra y un argumentador por excelencia que, puede interpretar de múltiples maneras de acuerdo con su concepción del mundo, sus conocimientos previos y sus vivencias dentro de su entorno:

Un buen cocinero sabe preparar el bacalao con recetas variadas y una violinista puede tocar la misma partitura con variaciones infinitas. Nosotros, ¿de cuántas maneras diferentes podemos escribir el mismo mensaje? ¿Somos capaces de decir lo mismo con otras palabras, con frases nuevas, con estilos y tonos renovados? quien puede decir lo mismo con otras palabras es libre de escoger las que más le gusten para cada ocasión, pero a quien le cuesta trabajo terminar una única versión acaba siendo esclavo de sus limitaciones expresivas y termina repitiendo tics y vicios personales (Cassany, 1995, p. 140).

7.2.1. Las 22 técnicas de lectura crítica de Daniel Cassany (2006)

En el marco del análisis crítico del discurso, Cassany (2006) propone 22 técnicas para establecer la relación texto–contexto divididas en 3 ítems:



I-El mundo del autor:

Hay estrategias que permiten el análisis de un texto, sin embargo se puede considerar que ninguna brinda las herramientas necesarias para despertar o desarrollar la capacidad de argumentación en los estudiantes. Sólo por mencionar una de ellas podemos hablar de la

número 6, “rastrea la subjetividad”: en esta estrategia se pueden encontrar elementos importantes como la posibilidad de encontrar la idea central del texto, el poder inferir o anticipar lo que quiere decir el autor; no obstante la argumentación requiere que el lector vaya más allá, entendiendo que debe realizar un análisis de dicha idea y plantear argumentos que le den validez o refuten lo que le muestra el texto.

II- El género discursivo

En este apartado se encuentran dos estrategias muy interesantes que de cierta forma pueden brindar al lector elementos necesarios para realizar interpretación y comprender la lectura: verifica la solidez y la fuerza y halla las palabras disfrazadas. La primera de ellas permite mirar cómo sustenta el autor su tesis o la idea que quiere dar a conocer y qué tan fuerte o convincente puede ser su posición; la segunda es un poco más deductiva, identificar palabras o frases no explícitas permite realizar un análisis diferente de lo que se lee; no obstante se tiende a creer que no le daban mucha fuerza a lo que se plantea en la tesis.

III-Las interpretaciones

En este apartado se encuentran los acuerdos y desacuerdos. Esta estrategia permite a los niños desarrollar una secuencia lógica cuando están frente a un texto de tipo argumentativo. En el ejercicio de la lectura, lo primero que deben hacer es encontrar la idea central o entender qué quiere decir el autor. Paso seguido, deben, a través un contraste entre lo que saben (presaberes) y lo que le muestra la lectura, adoptar una postura y decir si están o no de acuerdo con lo que se plantea y, por último, expresar el porqué de sus posturas bajo la línea de los argumentos. Esta secuencia fue el motivo para escoger esta estrategia como objeto de investigación para que los niños y niñas del grado 5 de la Institución Educativa Agropecuaria Bernardino Becerra Rodríguez mejoren la comprensión de textos argumentativos.

7.2.2. Las implicaciones de estar o no de acuerdo con algo

Cuando se lee un texto se puede, anticipadamente, adoptar una postura frente a los argumentos del autor, convirtiendo la lectura en un proceso de revisión de los propios conocimientos que se tienen acerca de un tema específico, ofreciendo aportes a favor y en contra de la posición que se asuma en una situación concreta.

La lectura es, entonces, un proceso de interacción mediante el cual se comprende la escritura y se vale de elementos textuales y contextuales para configurar su significado. Desde este punto de vista es muy importante resaltar, entonces, que no es suficiente con que el lector se quede con la información que extrae del texto y que, además, el contexto no está constituido por todo aquello que hay en su entorno, sino que, por el contrario, se encuentra en otros textos que sirven para ampliar y profundizar en la temática desarrollada por el texto inicial.

Cabe resaltar que la actividad intelectual de leer y la habilidad desarrollada de comprender, requieren de unos procesos básicos a saber: atención y memoria, e implican otros más complejos como el de la decodificación. Por otra parte, es necesario releer el texto para entenderlo, poderlo abordar desde diferentes perspectivas y ponerse de acuerdo o no con lo que plantea el autor. Este ejercicio implica una pregunta esencial: ¿por qué?, y la respuesta a ella debe reflejar un ejercicio riguroso de lectura y la comprensión del texto como resultado evidenciado en los argumentos que se presenten para defender una determinada posición.

Otro aspecto importante tiene que ver con lo concerniente a poder comparar lo que uno mismo cree con la opinión de los demás. El tratar de establecer las relaciones que existen entre la propia postura y la del otro puede generar espacios para plantear contraargumentos, incluso sobre los que han sido expuestos por uno mismo sin que se confundan o conviertan con contradicción.

Por último, cabe mencionar que la lectura es el eje fundamental de la argumentación ya que una buena lectura permite comprender la información y genera espacios de reflexión y discusión que enriquecen los procesos de aprendizaje, además de que permite desarrollar

habilidades discursivas desde temprana edad, teniendo en cuenta la importancia de generar estrategias que lo permitan.

8. DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

La metodología adoptada para realizar esta investigación es de enfoque mixto, el cual rescata elementos tanto de la investigación cualitativa como la cuantitativa tradicionales. De acuerdo con Hernández, Fernández y Baptista (2006) este enfoque va más allá de la recolección de datos, pues implica el planteamiento del problema y debe combinar los razonamientos inductivo y deductivo como complemento de la recolección y análisis de los datos.

Teniendo en cuenta esta noción del enfoque mixto, se tomaron técnicas e instrumentos acordes con el enfoque de esta investigación.

8.1. Fundamentación epistemológica

El análisis epistemológico de una situación en la que se produce conocimiento permite conocer su estructura y principios de organización, tanto de ideas como del establecimiento de normas y procedimientos en los que se apoya. De acuerdo con Aldana (2015) se trata de un modelo de enseñanza enfocado en la noción de conocimiento en contraste con y relación con la vida cotidiana, su validez, evolución, recursos, etc., en el que la actitud del educador atraviesa de manera transversal tanto la calidad de la enseñanza como la posición del estudiante en tanto el proceso de conocer.

Los modelos epistemológicos educativos que se tuvieron en cuenta fueron:

1. Tradicionalismo cultural: parte del valor absoluto del conocimiento, haciendo énfasis en la transmisión a los alumnos desde una perspectiva realista del mundo.
2. Romanticismo: resalta la importancia del entorno en el desarrollo del individuo, reconociendo la realidad espiritual y enfatizando en el papel de las emociones.
3. Educación progresiva: se enfoca en el conflicto cognitivo que se origina en la interacción con el medio, la experimentación y la resolución de problemas.
4. Desescolarización: propone una posición reactiva hacia las condiciones dominantes de la escuela.

8.2. Tipo de estudio

El tipo de diseño es mixto.

8.2.1. Investigación mixta

Con el paso de los años, la investigación mixta ha sido concebida de distintas maneras:

Van y Cole (2004) la denominan metodología sintética interpretativa y señalan que se trata de una metodología que se nutre de los métodos cuantitativo y cualitativo.

Para Creswell y Plano-Clark (2006), por otra parte, este método es una estrategia de investigación por medio de la cual se recogen, analizan y mezclan (integran o conectan) datos cuantitativos y cualitativos en un único estudio.

Una investigación con enfoque mixto es un conjunto de procesos que implican la recolección y análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su discusión, con la finalidad de realizar inferencias para entender el fenómeno estudiado a partir de las fortalezas que cada uno de los métodos pueda aportar a la investigación.

Siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2006, pp. 549-550), el enfoque mixto permite:

- Lograr una perspectiva más amplia y profunda de los fenómenos.
- Formular el planteamiento del problema con mayor claridad, así como las maneras más apropiadas para estudiar y teorizar los problemas de investigación.
- Producir datos más “ricos” y variados mediante la multiplicidad de observaciones ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos, contextos o ambientes y análisis.
- Apoyar con mayor solidez las inferencias científicas, que si se proponen de manera aislada.
- Permitir una mejor “exploración y explotación” de los datos.
- Mayor posibilidad de tener éxito al presentar resultados a una audiencia hostil.

- Oportunidad para desarrollar nuevas destrezas o competencias en materia de investigación o reforzarlas.

Greene, Caracelli y Graham (1989, como se cita en Hernández, Fernández y Baptista, 2006), por otra parte, revisaron 57 estudios mixtos en los años 80 y enumeraron cinco propósitos de este tipo de estudios:

- a. **TRIANGULACION:** búsqueda de la convergencia y la corroboración de los resultados de un mismo fenómeno.
- b. **COMPLEMENTARIOS:** que examina las diferentes facetas de un fenómeno, búsqueda de elaboración, mejora, y aclaración de las conclusiones.
- c. **INICIACIÓN:** el descubrimiento de paradojas, contradicciones, nuevas perspectivas
- d. **DESARROLLO:** utilizando diversos métodos de forma secuencial, de manera que los resultados del primer método debe informar el método del segundo
- e. **EXPANSIÓN:** métodos mixtos añadiendo amplitud al alcance del proyecto.

Este tipo de diseño mixto se realizó en 3 procesos conforme cómo se desarrollan los objetivos específicos:

- **Proceso I: Diagnóstico de la población**

Es de suma importancia conocer el estado de la población con la cual se va a trabajar, de igual manera de la muestra específicamente, para poder llegar a las conclusiones, se realizó una encuesta a los docentes del grado 5 para ver cómo se abordaba la lectura desde el currículo, específicamente planes de área y planes de aula, una vez se recogió la información se hizo necesario realizar un pretest para adentrar en lo concerniente a los estudiantes, esta prueba de entrada se tomó del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para el área de lenguaje.

De otro lado, los resultados de las Pruebas Saber del grado quinto, realizadas entre 2013 y 2016, fueron un insumo importante para mirar el nivel de los procesos pedagógicos en cuanto al área de lenguaje en los estudiantes de estos grados, como se mencionó anteriormente la charla con los docentes de este grado sirvió para pensar la posible estrategia a utilizar.

- **Proceso II: Diseño del instrumento e implementación de las estrategias**

Para este trabajo se decidió utilizar una rúbrica de observación con elementos que permitieran revisar algunos procedimientos que los estudiantes no han llevado a cabo y que son esenciales en los procesos de lectura comprensiva. Cabe resaltar que este instrumento solo se utilizó en la prueba de entrada, en la quinta sesión y en la prueba final. Durante las demás sesiones se realizó un diario de campo, en el que se llevó un registro detallado de las actividades realizadas en clase y se observó, a partir de allí, si los estudiantes estaban asimilando las estrategias propuestas para cada sesión de trabajo. En estas sesiones el docente encargado de la aplicación observó detalladamente todas aquellas actividades o métodos que utilizan los estudiantes para comprender lo que leen u observan y debía diligenciar el instrumento, indicando en qué consistía la actividad y registrando las observaciones de manera general (VER ANEXO 3) de otro lado se diseñaron una serie de talleres 10 en total con una secuencia lógica que permitiría ir evidenciando los avances alcanzados

En total se realizaron 12 sesiones con la muestra contando con pretest y postest, cada una de estas sesiones de trabajo están sincronizadas para observar el avance de los estudiantes conforme se apropian de la estrategia. La estructura está enmarcada de la siguiente forma: el número de la sesión, la sesión de trabajo, el nombre de la actividad, el propósito de la misma, una descripción del proceso a través de la modelación, con la cual se pretende que el estudiante observe lo que hace el docente y pueda desde su perspectiva tratar de imitarlo y por último las actividades que deben desarrollar los estudiantes (secuencia didáctica).

La implementación de esta estrategia ha sido considerada importante para el desarrollo de nuevos métodos que permitan mejorar las prácticas en el aula, tanto de los procesos de enseñanza como de los de aprendizaje. De igual modo se ha identificado que se requiere de actividades que generen procesos de pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes, entendiendo que el proceso de argumentación exige unas competencias específicas para poder llevarse a cabo: la capacidad de deducir, comparar, diferenciar, relacionar, establecer

parámetros de causa y efecto, entre otras; razón por la cual se cree que la estrategia de acuerdos y desacuerdos, apoyada en textos de tipo argumentativo basados en situaciones que viven los estudiantes, son herramientas que pueden fortalecer o desarrollar su capacidad de argumentación.

- **Proceso III: Evaluación y difusión**

Una vez aplicadas las sesiones de trabajo, se realizó el análisis de cada uno de los instrumentos utilizados para posteriormente evaluar de la estrategia con el fin de verificar si se cumplieron los objetivos propuestos. Con base en lo anterior se puede decir que la rúbrica se convierte en el principal instrumento de evaluación puesto que en ella están cada uno de los criterios utilizados para verificar las competencias que los estudiantes van adquiriendo conforme avanzan las actividades.

El proyecto se dará a conocer a la comunidad educativa por medio de la socialización y ante la comunidad académica por medio de la publicación del mismo. Para este último proceso convocará a una reunión con los estamentos institucionales: asociación de padres de familia, comité de convivencia escolar, consejo directivo, concejo estudiantil y concejo académico. Además se convocará a los docentes en un microcentro pedagógico para explicar detalladamente cómo se desarrollaron las actividades y cuáles fueron los alcances de este proyecto; este espacio permitirá establecer un dialogo entre pares que servirá para fortalecer la estrategia de acuerdos y desacuerdos frente al texto, de cara a la continuidad del mismo en el establecimiento educativo e integrando todas las áreas de enseñanza.

8.3. Población y muestra

La Institución Educativa Agropecuaria Bernardino Becerra Rodríguez es un establecimiento educativo que se encuentra en el municipio de Río Quito, el cual se encuentra ubicado en el norte del departamento del Chocó y está rodeado por el rio Quito que es uno de los principales afluentes del rio Atrato. La principal actividad económica de sus habitantes es la minería, la cual está basada en la extracción de oro y platino.

La institución cuenta con una población estudiantil de 560 estudiantes los cuales son el 98% afrodescendientes y el 2% restante entre población indígena y mestiza, ofreciendo todos los niveles académicos desde preescolar hasta la media.

Para este caso, la muestra que se ha utilizado ha sido de 45 estudiantes del grado quinto, los cuales están divididos en dos grupos A y B con 23 y 22 estudiantes respectivamente, dicha selección no se realizó al azar sino que fue producto del análisis de los resultados de las pruebas externas (SABER) y de las evaluaciones internas; las primeras mostraron un bajo resultado en la competencia lectora y las segundas evidencian una apatía total por los procesos de lectura y escritura, lo cual incide en los resultados de las otras áreas de enseñanza.

Los estudiantes son niños que se encuentran entre 10 y 13 años de edad, la mayoría, bajo el cuidado de sus abuelos con necesidades económicas muy marcadas por la situación del contexto (fuentes de producción escasas), sólo dos comidas al día, algunos los fines de semana deben irse con sus padres a la mina para lograr obtener los alimentos; de otro lado la mayoría de las familias carecen de la presencia paterna por tanto las madres son cabeza de familia.

De otro lado cabe resaltar que son niños muy alegres a pesar de las adversidades, amantes del deporte, fútbol y natación son sus favoritos, con un amor por el baile y la danza que da cuenta de unas raíces bien marcadas; de otro lado son niños y niñas que en un 80% no hicieron preescolar, un 10% con han repetido algún grado de la básica primaria.

8.4. Tipo de investigación

Las teorías de la acción están enfocadas en la importancia de las perspectivas comunes como requisitos de las actividades compartidas en un proceso de investigación en el que el "descubrimiento" se transforma en la base del proceso de concientización o del "darse cuenta de", lo que, a su vez, constituye el objetivo de la investigación–acción en la producción de conocimientos.

El término **investigación-acción** nace con el autor Kurt Lewin en 1944, cuando se le utilizó para describir una forma de investigación que podía ligar el enfoque experimental de las ciencias sociales con programas de acción social que respondieran a los problemas sociales principales de esa época, argumentando que se podían generar avances teóricos mientras, simultáneamente, se llevaban a cabo cambios sociales.

En lo que al cambio social respecta, este modelo está basado en las 3 etapas propuestas por Lewin (1973): descongelación, movimiento y recongelación. En ellas el proceso consiste en:

- ✓ Insatisfacción con el actual estado de cosas.
- ✓ Identificación de un área problemática.
- ✓ Identificación de un problema específico a ser resuelto mediante la acción.
- ✓ Formulación de varias hipótesis.
- ✓ Selección de una hipótesis.
- ✓ Ejecución de la acción para comprobar la hipótesis.
- ✓ Evaluación de los efectos de la acción.
- ✓ Generalizaciones.

Las fases de este método son flexibles en la medida en que permiten abordar los hechos sociales como dinámicos y cambiantes, por lo tanto están sujetos a los cambios que el mismo proceso genere.

8.4.1. Ventajas de la Investigación–Acción

El quehacer científico en la investigación–acción, además de dedicarse a la comprensión de los aspectos de la realidad existente, también se ocupa de la identificación de las fuerzas sociales y las relaciones que están detrás de la experiencia humana. Aquí, el criterio de verdad no se desprende de un procedimiento técnico, sino de la discusión información y experiencias específicas.

La investigación–acción no hace mucho énfasis en el empleo de herramientas técnicas de estadísticas y muestreo, por lo que su aplicación puede llevarse a cabo por personal de

formación media. Además, entre sus ventajas tiene la generación de nuevo conocimiento y la optimización en el empleo de los recursos dada su base de análisis crítico de necesidades y opciones de cambio.

Los resultados obtenidos por este tipo de investigación se prueban en la realidad: las experiencias que resultan en el campo social proporcionan las informaciones acerca de los procesos históricos.

8.4.2. ¿Qué Caracteriza a la Investigación Acción?

La investigación–acción se caracteriza por posibilitar la aplicación de categorías científicas a la comprensión y mejoramiento de la organización, a partir del trabajo colaborativo. Esto nos lleva a pensar que la investigación–acción tiene un conjunto de rasgos propios. Entre ellos podemos distinguir:

- a. Analizar acciones humanas y situaciones sociales que pueden problemáticas, contingentes y prescriptivas.
- b. Suspende los propósitos teóricos mientras el diagnóstico no esté concluido.
- c. Su propósito es descriptivo–exploratorio, profundiza en la comprensión del problema a partir de la realización de un buen diagnóstico.
- d. Explica la situación problemática por medio de un guion en el que relaciona a todos los actores involucrados acercándose a una comprensión de la realidad.
- e. El resultado es más una interpretación de lo que ocurre, explicado desde las particularidades de cada actor, que una explicación dura.
- f. La investigación–acción valora la subjetividad entendida como la intención de captar las interpretaciones de la gente, sus creencias y significaciones.
- g. La investigación–acción se ajusta a los rasgos propios del paradigma cualitativo aunque no excluye la posibilidad de afiliarse al paradigma cuantitativo.
- h. La investigación–acción es un proceso de autorreflexión sobre sí mismos, los demás y la situación, de lo que se infiere que el diálogo es una herramienta fundamental para que pueda desarrollarse.

8.5. Técnicas de investigación

Una técnica permite observar un hecho, fenómeno o acontecimiento y registrarlo, para posteriormente realizar un análisis que dé la posibilidad de llegar a unas conclusiones.

Existen diversas técnicas de investigación; sin embargo, las utilizadas para la realización de este proyecto fueron: la observación participante, comprensión lectora, taller interventivo. A continuación, se muestra en qué consiste cada una y cómo fueron utilizadas dentro de esta investigación.

8.5.1. Observación participante

DeMunck y Sobo (1998) definen la observación participante como el primer método usado por los antropólogos en el trabajo de campo, el cual involucra una mirada activa, una memoria mejorada, notas de campo y paciencia.

Esta técnica fue utilizada en cada una de las sesiones de trabajo, observando detenidamente a cada uno de los alumnos y realizando anotaciones de la manera como ellos asumen los procesos de lectura y argumentación en el aula, con base en dichas observaciones se plantearon los interrogantes que sirvieron al final para realizar el análisis y conclusión de la propuesta investigativa.

8.5.2. Test de comprensión lectora

Solé (1997) considera que la lectura no puede ser considerada un proceso de “arriba a abajo”, pues sería poco probable que dos personas pudieran llegar a la misma conclusión acerca de un texto, ni de “abajo a arriba”, porque en la misma medida sería difícil que se presentaran desacuerdos en cuanto al significado del texto; además, tampoco posibles las interpretaciones personales basadas en diferencias dadas por edad y las experiencias (Santiesteban y Naranjo, 2011).

Para abordar la comprensión lectora se tomaron como estrategia los acuerdos y desacuerdos de Daniel Cassany (2006). Con lecturas de tipo argumentativo y utilizando el trabajo en equipo, se indujo a los estudiantes a leer los textos y a dar su punto de vista sobre el mismo, siempre bajo la premisa de ponerse o no de acuerdo con la idea deducida y defendiendo su postura bajo la línea de los argumentos; de otro lado cabe resaltar que no sólo fueron textos escritos, también se utilizaron videos, imágenes y caricaturas, esto con la finalidad de ver cómo se asumen los diversos tipos de textos argumentativos por parte de los alumnos, eso sí, sin dejar de lado la línea de la estrategia.

8.5.3. Taller interventivo

El taller se constituye en una mediación metodológica que permita la reflexión sistemática de los acontecimientos que vienen ocurriendo y que se espera en un futuro ocurran, en una comunidad, o institución o grupo, para cuyos miembros dichos acontecimientos se constituyen en problemas.

En esta propuesta se realizaron 10 talleres bajo una misma secuencia didáctica, alternando el trabajo individual con el colectivo pero con predominio de este último. Cada taller consta de un nombre, un propósito, la fase de modelación, seguido de las actividades de los estudiantes y los recursos utilizados en dicha actividad. El nombre da una idea clara de lo que se pretende desarrollar durante la sesión de trabajo o la competencia abordada dentro de la estrategia; el propósito hace referencia al objetivo que se pretende alcanzar durante la misma, el cual debe ser claro y preciso puesto que al término de la actividad debe haberse alcanzado; con la modelación como herramienta de enseñanza se pretendía que el estudiante a través del ejemplo tratara de imitar lo que hacía el docente adquiriendo nuevas estrategias para abordar la lectura comprensiva; las actividades son desarrolladas por los estudiantes, generalmente en grupo, para propiciar el debate sano, todo esto bajo la mirada de los acuerdos y desacuerdos; y por último los materiales, estos son las herramientas que utilizaron tanto el docente como los estudiantes durante la sesión de trabajo.

8.6. Instrumentos utilizados en la investigación

Un instrumento de medición adecuado, según Hernández (1991) es aquel que sirve para recoger la información y registra datos observables de manera que queden incluidos de manera eficiente los datos que requiere el investigador.

Bajo la premisa anterior para esta investigación se utilizaron los siguientes instrumentos: pretest y postest, rúbrica, diarios de campo y 10 talleres.

8.6.1. Pretest y postest

El diseño de pretest y postest constituye un primer proceso en el que se realiza una prueba o se hace un ejercicio de observación directa, el cual se puede trabajar con o sin la intervención de variables (pretest) y es previo a la inserción de variables que pueden o no afectar de resultados (Diseño de investigaciones, p.3).

El pretest se utilizó como prueba de entrada, contenía 15 preguntas enfocadas en cada uno de los niveles de lectura: literal, inferencial y crítico, y fue aplicado a la totalidad de la muestra. Las preguntas fueron tomadas de cartilla de preguntas analizadas de 2013 para lenguaje en grado 5 del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Para el postest se aplicó el mismo cuestionario como prueba de salida, sin alterarla forma o de contenidos de los enunciados.

8.6.2. Rúbrica

Una rúbrica es una matriz de valoración que facilita la calificación del desempeño de los estudiantes por medio de un conjunto de criterios graduados que permiten valorar el aprendizaje (Forgette, 2001).

La rúbrica utilizada para evaluar las competencias de los estudiantes contiene elementos basados en los niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) que permiten identificar el estado inicial de las competencias de los estudiantes y hacer seguimiento al progreso y desarrollo de competencias asociadas con la comprensión lectora conforme transcurren las sesiones. Esta fue aplicada sólo en tres momentos:

- a) *Fase inicial*: contemplada en la sesión uno para tener una valoración inicial del nivel de las competencias de los estudiantes en comprensión lectora.
- b) *Fase intermedia*: se aplicó en la sesión 5 para evaluar el avance de las sesiones previas.
- c) *Fase final*: se aplicó en la sesión 10 para evaluar el progreso alcanzado en las sesiones posteriores a la sesión 5 y representa el resultado final obtenido con la implementación de las pruebas.

La rúbrica fue elaborada bajo la mirada de algunos de los referentes de este trabajo como Cassany (2006) y Solé (1992) y los niveles de comprensión lectora enmarcados por el Ministerio de Educación Nacional. Esta herramienta consta de una serie de enunciados enmarcados como acciones de pensamientos o actividades que el estudiante debe saber o saber hacer para mejorar su comprensión en lo que a textos argumentativos se refiere. Estos enunciados están constituidos por criterios de evaluación basados en estrategias de lectura como la predicción, la autocorrección, los niveles de lectura entre otros (VER ANEXO 2).

Esta herramienta permitió observar el progreso de las competencias lectoras que deben adquirir los niños y niñas para mejorar la comprensión lectora en el aula gracias a una escala que va de 1 a 3 siendo: 1, nunca; 2, a veces y 3, siempre.

8.6.3. Diario de campo

El diario de campo es un instrumento utilizado llevar registro de hechos que son susceptibles de ser interpretados al tratarse de una herramienta que permite sistematizar la información pertinente de una investigación.

El diario de campo tiene cuatro características importantes:

- Desarrolla la capacidad de observación generando estimulando el pensamiento reflexivo.
- Da inicio a procesos de investigación-reflexión en el ámbito académico.
- Sirve como medio evaluativo de un contexto.
- Facilita la toma de decisiones.

El diario de campo se convierte en un instrumento que proporciona elementos necesarios para analizar los avances del proyecto, está orientado a mostrar las acciones que realizan los estudiantes, tendientes a mejorar la comprensión. En este se plasman observaciones de tipo general las cuales permitieron llegar a ciertas conclusiones.

De acuerdo con Aranguren (1986), es una estrategia de registro y sistematización del trabajo a partir de la cual se puede explicar el conocimiento adquirido en la práctica por medio del cual se puede construir, enriquecer y cualificar.

El docente encargado de aplicar la sesión de trabajo, es el encargado de llenar el diario, en el cual se debe escribir el nombre de la actividad, describir de manera detallada la secuencia didáctica a utilizar y en una columna alterna registrar todo lo que los estudiantes hacían durante el trabajo (VER ANEXO 3).

8.7. Secuencia didáctica

Para Zabala (1998), una secuencia didáctica es la manera de organizar actividades con respecto a otras, no sólo de acuerdo con el tipo de tarea, de acuerdo con la caracterización de la forma de enseñar.

En cada una de las sesiones de trabajo durante la aplicación de los talleres se pudo observar una secuencia bien marcada. La secuencia presaberes-modelación-trabajo en equipo-socialización permitió un trabajo ordenado y concatenado en cada una de las intervenciones en el aula, facilitando que la estrategia de acuerdos y desacuerdos fuera el centro de la misma evidenciada principalmente durante las exposiciones y el debate entre pares.

9. RESULTADOS

La comprensión de textos argumentativos en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Agropecuaria Bernardino Becerra Rodríguez a partir de la estrategia de acuerdos y desacuerdos, es el resultado de un análisis minucioso realizado en los estudiantes de este grado; el cual pretende que los alumnos mejoren sus competencias en el área de lenguaje, específicamente en lo relacionado con la comprensión de lectura enfocada a textos argumentativos, logrando así una transversalidad en las demás asignaturas que hacen parte del currículo; de esta manera y partiendo de una serie de talleres enmarcados bajo una secuencia didáctica se pretende que los estudiantes adquieran competencias necesarias que les permitan argumentar con propiedad ante cualquier tema, asumiendo una postura crítica y con argumentos sólidos.

Bajo esta premisa y después de analizar las *22 técnicas de lectura crítica* (Cassany 2006) se decidió tomar, del tercer capítulo, los acuerdos y desacuerdos frente al texto; esto entendiendo la necesidad que tienen los estudiantes de aprender a dar su punto de vista de manera clara y con argumentos de peso sobre un tema determinado, el estar de acuerdo o no frente a una idea, situación o pensamiento trae consigo una serie de acciones o competencias que deben desarrollarse para poder estar en capacidad de decidir y presentar mi postura frente a dicho acontecimiento o suceso; de esta manera aparecen la capacidad de inferir, relacionar, diferenciar, interpretar deducir, solo por mencionar algunas, como competencias necesarias para poder adoptar una postura, bien sea a favor o en contra de lo que plantea el texto, y defender con argumentos un punto de vista.

Bajo esta perspectiva se desarrolló una secuencia de 10 talleres los cuales tienen la intención de que los estudiantes a través de la modelación aprendan a dar su punto de vista frente a un tema determinado, cada una de estas sesiones de trabajo poseen una estructura similar pero con una secuencia didáctica clara en cada uno de los talleres, a partir de la cual se establece un propósito bien delimitado, una etapa de modelación, finalizando con actividades que los estudiantes deben realizar siempre bajo la premisa de ponerse de acuerdo o no frente al texto, no solo diciendo sí o no sino defendiendo dicha posición con argumentos claros. Esta secuencia didáctica (VER ANEXO 1) le permite a los alumnos partir

de la observación en un primer momento del docente (modelación) para luego poder imitar o mejorar los procesos observados en pos de realizar un análisis claro de lo que se plantea, dentro de estos talleres se cuenta con la observación de videos con noticias de actualidad, secuencias de imágenes, lecturas de textos argumentativos, problemáticas sociales de su contexto, esta última se convierte en el detonante de este proyecto, puesto que se pretende que a partir de sus vivencias los alumnos puedan desbordarse en la interpretación de su contexto inmediato permitiéndoles desarrollar la capacidad de argumentación de una manera casi que natural, pues se considera que es desde lo cotidiano que se deben desarrollar los procesos de enseñanza.

9.1.Pruebas de comprensión lectora

Para esta prueba se contó con 45 estudiantes. La prueba estaba conformada por un total de 15 preguntas cuya finalidad era determinar otras variables que se supone influyen en los resultados de las Pruebas Saber como lo son las múltiples opciones, hoja de respuestas, la complejidad de los textos o su gran contenido, adicionalmente se salta a la pregunta seis en el cuestionario pero se incluye en la hoja de respuestas; el fin fue mirar el nivel de concentración y disposición para la prueba.

Pretest

Dicho ejercicio, como se mencionó anteriormente, estaba constituido por 15 preguntas distribuidas por cada nivel de desempeño con un plus adicional; las preguntas de nivel crítico en su totalidad hacen parte del componente pragmático el cual es la razón de ser de esta propuesta. A continuación se muestra el esquema de cada nivel de desempeño por su número de interrogantes (VER TABLA 1).

Cabe resaltar que durante la aplicación de la prueba de entrada algunos estudiantes se mostraron resistentes al observar las lecturas planteadas, para el desarrollo de las preguntas; sin embargo la gran mayoría se dispusieron a leer y tratar de responder, se pudo evidenciar

que ninguno de los estudiantes utilizó resaltador o una hoja adicional para realizar el trabajo, pero se mostraron muy concentrados con el tipo de lectura seleccionado.

Nivel de desempeño	cantidad de preguntas por nivel	Componente por nivel
Literal	4	Semántico y sintáctico
Inferencial	6	Semántico y sintáctico
Critico	5	Pragmático

Tabla 1. Resumen de la prueba.

	Número de la pregunta	Estudiantes que acertaron
Nivel literal	2	21
	3	20
	8	30
	10	15
Nivel inferencial	4	3
	5	1
	7	19
	11	14
	12	8
Nivel critico	13	13
	1	33
	9	12
	14	13
	15	10
	16	10

Tabla 2. Resultados del pretest.

La tabla anterior muestra los resultados que obtuvieron los alumnos en el pretest o prueba de entrada, las preguntas 2, 3, 8 y 10 correspondían al nivel literal. Se puede observar que 21 estudiantes respondieron acertadamente al interrogante 2, veinte al 3, 30 al 8 y 15 al 10, lo que permite reconocer que los estudiantes, en su mayoría, localizan con facilidad ideas puntuales de un texto y pueden recordar pasajes, competencias específicas de este nivel de lectura.

Los interrogantes 4, 5, 7, 11, 12, 13 pertenecen al nivel inferencial, en este segmento de la prueba tres estudiantes respondieron de manera acertada la pregunta número 4, uno la 5, diecinueve la 7, catorce la 11, ocho la 12 y trece la 13. Lo anterior muestra que, en la medida en que se avanza en los niveles de lectura, los estudiantes presentan mayores dificultades para responder preguntas de este tipo, ya que para hacerlo requieren de ciertas habilidades que no han desarrollado como la capacidad de inferir, predecir, anticipar, entre otras.

Las preguntas 1, 9, 14, 15, 16 correspondían al nivel crítico, con relación a este segmento treintaitrés estudiantes respondieron de manera correcta el interrogante 1, doce el 9, trece el 14, diez el 15 y diez el 16; cabe recordar que la pregunta 6 fue eliminada del cuestionario pero incluida en la hoja de respuesta, esto con el fin de determinar si en ocasiones estos errores tienen influencia en el resultado de las pruebas o evaluaciones, afortunadamente no se presentó ningún caso.

Para el último nivel, los estudiantes acertaron más preguntas, en algunos casos, pero en otros fueron muchos los que no respondieron de la mejor manera. Para responder a este tipo de interrogantes es necesario que los alumnos tengan la capacidad de argumentar a partir del establecimiento de relaciones de causa y efecto y de la diferenciación y categorización de elementos, lo que les permitirá leer de manera crítica y por consiguiente presentar argumentos de manera clara y coherente.

Postest

Para la realización de la prueba de salida se contó sólo con 40 estudiantes esto por motivos de fuerza mayor manifestado por los docentes del grado quinto. Los resultados se muestran en el gráfico siguiente:

	Número de la pregunta	Estudiantes que acertaron
Nivel literal	2	16
	3	19
	8	22
	10	19
Nivel inferencial	4	6
	5	15
	7	13
	11	12
	12	19
Nivel Crítico	13	17
	1	35
	9	12
	14	10
	15	11
	16	10

Tabla 3. Resultados del postest.

La figura No. 3 representa los resultados del postest y muestra la siguiente información: las preguntas 2, 3, 8 y 10 correspondían al nivel literal, donde se puede

observar que dieciséis estudiantes respondieron acertadamente el interrogante 2, diecinueve el 3, veintidós el 8 y diecinueve el 10.

Los interrogantes 4, 5, 7, 11, 12, 13 pertenecen al nivel inferencial, en este segmento de la prueba seis estudiantes respondieron de manera acertada a la pregunta número 4, quince la 5, trece la 7, doce la 11, diecinueve la 12 y diecisiete la 13.

Las preguntas 1, 9, 14, 15, 16 correspondían al nivel crítico. Con relación a este segmento treintaicinco estudiantes respondieron de manera correcta el interrogante 1, doce el 9, diez el 14, once el 15 y diez el 16; cabe señalar que igual que el pretest la pregunta 6 fue eliminada del cuestionario pero incluida en la hoja de respuestas.

Durante el postest se evidenció un cambio significativo en las respuestas dentro del nivel crítico, el cual tiene que ver con la capacidad de argumentación. Los resultados son el producto de una serie de talleres orientados bajo la estrategia de acuerdos y desacuerdos, los cuales ayudaron al desarrollo de habilidades que permiten a los estudiantes leer de manera crítica para mejorar su capacidad de elaborar argumentos sobre lo entendido. Por otro lado, las preguntas que hacen parte del nivel inferencial mostraron variación en la cantidad de estudiantes que acertaron algunas preguntas. Lo anterior evidencia que conforme se tienen el nivel crítico en la lectura los otros niveles están incluidos.

Pretest vs Postest

Se hace necesario realizar un análisis comparativo entre la prueba de entrada y la de salida, esto con el propósito de observar en términos de resultados los avances que tuvieron los estudiantes durante la implementación de la estrategia de acuerdos y desacuerdos frente al texto. Dicha información se muestra en la siguiente tabla.

Niveles de lectura	Número de la pregunta	Número de estudiantes que respondieron correctamente en el pretest	Número de estudiantes que respondieron correctamente en el postest	Diferencia de estudiantes por cada pregunta (pre-pos)
Literal	2	21	16	-5
	3	20	19	-1
	8	30	22	-8
	10	15	19	+4
Inferencial	4	3	6	+3
	5	1	15	+14
	7	19	13	-6
	11	14	12	-2
	12	8	19	+11
	13	13	17	+4
Crítico	1	33	35	+2
	9	12	12	0
	14	13	10	-3
	15	10	11	+1
	16	10	10	0

Tabla 4. Pretest vs postest.

Los valores de la última columna corresponden a la diferencia entre los resultados de cada pregunta de las dos pruebas realizadas. Se entiende que el número será negativo si para dicha pregunta en la prueba de entrada fueron más los estudiantes que respondieron

correctamente en relación con la prueba de salida y es positivo siempre y cuando hayan sido más los estudiantes que acertaron en la pregunta en el postest. Por ejemplo, para la pregunta 2 los resultados arrojan (-5), lo que significa que fueron más los estudiantes que respondieron correctamente esta pregunta en el pretest que en el postest, sin embargo esto no quiere decir que sea malo puesto que puede ser que estos estudiantes se hallan movilizado a un nivel superior (inferencial o crítico).

Si se observa detenidamente el nivel inferencial fueron más los estudiantes que respondieron acertadamente en el postest, lo anterior como consecuencia de la aplicación de las sesiones de trabajo a través de la estrategia de acuerdos y desacuerdos.

Para el nivel crítico el cual representa básicamente lo concerniente a esta estrategia puesto que la argumentación está enmarcada dentro de este rango, los resultados muestran que para la pregunta 1= +2, 9 = 0, 14= -3, 15= +1, 16 = 0; es decir que para el postest, en la primera pregunta, dos estudiantes se unieron al grupo que respondieron acertadamente. Esta variación positiva evidencia que la estrategia de acuerdos y desacuerdos surtió efecto en ese número de estudiantes que durante el pretest habían respondido erradamente; lo mismo sucedió en la pregunta quince, la cual fue respondida acertadamente por un estudiante más. Por otra parte, para las preguntas 9 y 16 no hubo variación, a diferencia de la pregunta 14 a la que tres estudiantes menos respondieron acertadamente con relación al pretest, estableciendo un igual número de aciertos y desaciertos al comprar ambas pruebas. Lo anterior evidencia que se movilizaron estudiantes de acuerdo con las respuestas en cada prueba. Cabe resaltar que durante el postest sólo se contó con 40 estudiantes por causas de fuerza mayor.

9.2.Observación participante: análisis por categorías.

9.2.1. Comprensión lectora en el aula

Para realizar el análisis de los procesos que llevan a la comprensión lectora se utilizó un diario de campo durante cada una de las sesiones de trabajo de igual manera una rúbrica de evaluación, esta última solo en el inicio, intermedio y al final, durante todas las sesiones de trabajo se aplicó el diario de campo; es de resaltar la apatía que tienen los estudiantes

por la lectura más aún cuando miran la cantidad del texto sin pensar en la calidad del mismo, por ejemplo en la segunda sesión con una lectura sobre el bullying los estudiantes se mostraron apáticos una vez la lectura avanzaba, les pareció más significativa la imagen que estaba en ella; sin embargo durante el desarrollo de esta estrategia se procuró que las lecturas fueran de interés para los estudiantes o relacionadas con su contexto inmediato, esto se puede evidenciar en la sesión número uno con la temática del paro cívico en el Chocó, los estudiantes se mostraron participativos y atentos a la hora de mirar el video. La intención era mostrarles que la lectura no es más que una mirada alrededor de sus vidas y lograr que esa relación entre alumno y texto se vaya consolidando.

Durante la aplicación de cada uno de los talleres, los cuales mostraban realidades muy sentidas de los niños y niñas, se evidenció el interés por las lecturas y posteriormente para dar su punto de vista o presentar sus argumentos. Esto es lo que hace diferente esta estrategia de acuerdos y desacuerdos: los textos tienen que ver con situaciones del contexto de tal manera que esto toque la “fibra” de los alumnos y puedan desbordarse con argumentos que pueden ir mejorando con el paso del tiempo. Lo anterior se evidencia en la rúbrica de la sesión No. 5 (VER ANEXO 1.5) cuando se muestra que el estudiante relaciona partes del texto con su cotidianidad; es importante precisar que la lectura no se realiza solo cuando tenemos un texto escrito, las imágenes, el entorno, una canción, una noticia etc., son elementos que permiten dar un punto de vista previa observación y análisis de los mismos. El diario de campo de la sesión 5 muestra cómo los estudiantes durante esta actividad prestaron una mayor atención, estableciendo relaciones entre lo observado y lo cotidiano; de otro lado el comprender lo que se observa, lo que se lee y escucha requiere de procesos mentales claros y relacionados entre sí: diferenciar, establecer relaciones, sintetizar, analizar son solo algunas acciones de pensamiento que están en juegos para poder comprender, es así como los talleres están organizados de tal manera que propendan por el desarrollo de estas competencias. La sesión número uno es una mezcla muy peculiar entre imágenes, videos y trabajo en equipo, lo que facilitó la participación de los estudiantes.

No obstante, los estudiantes objeto de estudio poseen una lectura no muy fluida, la entonación es casi inexistente. La primera rúbrica evidencia esta falta de fluidez al leer. Mientras leían no eran capaces de subrayar o anotar las palabras desconocidas o las ideas

principales, se les dificulta lanzar una hipótesis de lo leído y defender su posición con argumentos claros anexos y no son capaces de organizar un párrafo de manera coherente; sin embargo, se les hace fácil decir que están o no de acuerdo con lo que dice el texto, lo que observan en una caricatura o lo que presenta un noticiero, además de que pueden recordar pasajes del texto leído, localizar ideas puntuales y describir ideas y pasajes del texto sin necesidad de ver imágenes. En la última rubrica en el apartado de autocorrección se puede observar que los estudiantes algunas veces realizan predicciones y son capaces de confrontar sus hipótesis al pedirles, durante una actividad, que se anticipen al final de un cuento después de haber leído sólo un apartado o que partiendo la lectura presenten un título para el texto. Una vez se confrontan sus afirmaciones con las reales, están en capacidad de revisarlas y retractarse si es necesario siempre y cuando los argumentos sean claros.

9.2.2. La argumentación en la escuela

En cuanto a la capacidad de estos estudiantes para dar su punto de vista sobre un tema en especial y defender su posición con soportes o argumentos de peso, se puede decir que no se evidenciaron en la prueba de entrada; sin embargo, como se mencionó en el apartado anterior, se les hace fácil asumir una postura frente a un texto después de leerlo y decir si están de acuerdo o no con la idea o el mensaje que este nos presenta. Cuando se enfrentan a preguntas como “¿estás de acuerdo con el proceso de paz?” su respuesta puede ser sí o no, si se les pregunta “¿por qué estás de acuerdo?” sus respuestas suelen ser las mismas: porque si o porque no me gusta, lo cual es una muestra clara de la falta de capacidad para presentar argumentos claros, razón por la que en la primera rúbrica se muestra claramente que los estudiantes del grado quinto carecen de algunas competencias que les permitan presentar argumentos claros sobre un tema así sea este conocido por ellos.

De otro lado, cuando son temas que tocan sus sentimientos o su contexto más próximo (familia, la escuela, su programa favorito, etc.), su punto de vista es de tener en cuenta. En la sesión No. 7 se quiso tratar un tema que tocara la fibra de los alumnos, fue así como se seleccionó la violencia intrafamiliar, los estudiantes se mostraron muy participativos, ejemplificando la exposición con situaciones que suceden en su entorno, pero de igual

manera se les hace difícil defender su posición e incluso, mucho más, plasmar en un papel, de manera coherente, lo que tienen para decir al respecto.

Desde el punto de vista metodológico, se presentó a los estudiantes una situación en particular: una lectura, una imagen, una noticia, una canción o un video, y a través de una pregunta inicial se buscó evidenciar su percepción sobre el mismo: “¿estás de acuerdo con lo observado, con lo que dice el autor, con lo que plantea la canción, con lo que sucedió en este lugar?”, y luego el interrogante que se esperaba detonara la capacidad argumentativa de los alumnos: “¿por qué estás de acuerdo o no?”. Desde el punto de vista de los investigadores, la argumentación parte de la posibilidad que tienen los seres humanos de estar o no de acuerdo con algo, pero, mucho más importante, es aun cuando con argumentos claros y convincentes tiene la facilidad de defender su posición y poder convencer a otros con lo que dice; todos estos interrogantes están inmersos en los talleres, lo que les permite esta secuencia es poder desarrollar competencias encaminadas a la argumentación, si se realiza una comparación entre cada una de las rúbricas se puede observar el avance significativo que tuvieron los estudiantes durante todo este proceso (VER ANEXOS 2.1, 2.2 Y 2.3).

Es así como esta estrategia de acuerdos y desacuerdos presenta una secuencia didáctica muy peculiar: en una primera instancia consistió en permitirle al estudiante que dijera si estaba o no de acuerdo frente a algo; luego el poder expresar los motivos de esa decisión y, por último, generar el espacio para que trate de convencer a sus compañeros haciendo que su postura prevalezca o sea asumida como la mejor. Cada uno de los talleres dan cuenta de este mecanismo, se puede evidenciar en la rúbrica final que los estudiantes han desarrollado competencias que antes no tenían, ahora son capaces de localizar ideas puntuales en un texto, subrayan las palabras desconocidas y relatan de manera clara y coherente los sucesos que se mencionan en la lectura.

9.2.3. Estrategia de acuerdos y desacuerdos

En cuanto a la estrategia de acuerdos y desacuerdos frente al texto, cabe resaltar la importancia que ha tenido dentro de esta propuesta, durante las sesiones de trabajo, darle la posibilidad a los estudiantes de que se pongan de acuerdo o no con la postura de un texto, lo que les permite, inicialmente, poder decidir, por sí solos, de acuerdo con sus conocimientos o apreciaciones sobre lo que leen, observan o escuchan por diversos medios.

La importancia de tomar una postura frente a un texto permite presentar razones a través de argumentos, pero también permite conocer la posición de otros frente a la misma situación. Lo anterior permite establecer relaciones de diferencias, confrontar los propios argumentos hasta el punto de cambiar de posición o de llegar a convencer a otros con argumentos; es así como durante las sesiones de trabajo los estudiantes después de leer y adoptar una postura frente a lo que presentaba el texto, tuvieron la oportunidad de darla a conocer ante sus compañeros siempre bajo la línea de los argumentos.

Uno de los elementos importantes evidenciados fueron los debates que propició esta situación en la medida que los estudiantes siempre creen tener la razón, pensando que sólo la posición asumida por ellos era la correcta e iniciando discusiones en las que se debió moderar la intervenciones de cada uno dentro de la clase.

10. ANALISIS Y DISCUSIÓN

Con el ánimo de mejorar la comprensión de textos argumentativos en los niños del grado quinto de la Institución Educativa Agropecuaria Bernardino Becerra Rodríguez, se desarrollaron 10 talleres como técnicas, la comprensión lectora y la observación participante. Los instrumentos de recolección de datos que se utilizaron fueron: diario de campo, talleres, pretest y postest y una rúbrica de evaluación que permitió mirar los avances a lo largo de las sesiones.

Para una primera fase se aplicó a los estudiantes 15 preguntas tomadas de las cartillas de grado 5 de 2013 organizadas por el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), esto en el marco de la prueba de entrada (pretest). Con base en los resultados del pretest se diseñaron una serie de talleres, paso seguido se elaboró una rúbrica como instrumento de evaluación, diseñada a partir de los referentes teóricos con el fin de establecer relaciones entre el problema de investigación y los resultados.

Por otro lado, Cassany (2006) en sus “22 técnicas para la lectura crítica” en el último ítem denominado “de las interpretaciones”, propone los acuerdos y desacuerdos frente al texto como una estrategia; es importante resaltar que en la rúbrica utilizada en la última sesión es evidente que los estudiantes son capaces de defender su posición dando su punto de vista con argumentos, lo anterior es un elemento importante para poder estar de acuerdo o no con lo que se lee dentro de un contexto determinado, de esta manera se pueden relacionar con uno de los apartados de Cassany (2006). Desde otra mirada, una concepción psicolingüística, declara que el significado en el proceso de lectura se elabora en la mente del sujeto, utilizando como andamiaje para esto la información aportada por el texto y otro componente, responsabilidad del lector, su conocimiento previo. En la búsqueda de la coherencia y sentido de lo expresado en el texto leído, lo que conlleva a que ahora el significado no sea unificado para todos los lectores sino que responda a la interpretación subjetiva de cada individuo; de tal forma que no habrían modelos interpretativos mejores o más correctos que los demás, en tanto cada uno sería plausible en la medida que refleja la interpretación del lector particular.

En relación con los resultados, la estrategia de acuerdos y desacuerdos frente al texto, orientadas a situaciones reales de los estudiantes, permiten que este despierte el interés por la lectura y que a la vez confronte sus conocimientos con los que le proporciona el texto, dándole la posibilidad de ponerse o no de acuerdo con lo que se le presenta, pero bajo la premisa de los argumentos.

Desde este punto de vista, el aprendizaje no estaría limitado a una concepción lingüística, sino que implicaría el desarrollo de habilidades cognitivas, premisa que se pone en evidencia en ocasiones cuando el niño es capaz de deducir el tema o mensaje de un texto con solo leer el título, debido a que sus presaberes se activan y le permiten establecer relaciones entre lo leído y sus vivencias, esto en relación con lo que dice el modelo interactivo sobre la comprensión lectora, donde se defiende la tesis que el significado no está albergado en el texto, ni en el lector y tampoco en el contexto, sino que depende de la adecuada interacción entre estos tres factores (Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, 1998).

Por otra parte, cuando se habla de niveles de lectura se hace alusión a los niveles literal e inferencial, desde donde se define la posición del lector gracias a elementos como la formulación de hipótesis y la elaboración de argumentos en relación con un tema determinado. Con respecto a esto, Lerner (1984) dice:

Concebimos la comprensión de la lectura de un texto como la reconstrucción de su significado a partir de la consideración de pistas contenidas en el texto en cuestión. Dicha reconstrucción se lleva a cabo mediante la ejecución de operaciones mentales que realiza el lector para darles sentido a las pistas encontradas. Se trata de un proceso esencialmente dinámico que quien lee desarrolla a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que suministra el texto (p.13).

Realizar ejercicios de comprensión después de leer es un elemento que puede facilitar a los estudiantes a comprender lo leído. Subrayar y buscar palabras desconocidas, releer el texto, señalar ideas principales, entre otros, son estrategias que ayudan a descifrar el texto, de acuerdo con Hurtado, Serna y Sierra (2001). En esta medida es que durante la lectura de un texto, e incluso después, el lector reevalúa el significado de la información constantemente, enriqueciéndolo constantemente con nueva información, manera en la que se

comprueba que el lector, a la vez que adquiere nuevos conocimientos, está enriqueciendo los conocimientos previos en torno a un tema (Goodman, 1982).

La argumentación es el mecanismo que relaciona la información concreta con las abstracciones y generalizaciones; es decir, es el proceso que relaciona datos, siguiendo las reglas del pensamiento crítico, para obtener información nueva (Álvarez, 2005). Con base en esta premisa se puede decir que la argumentación le permitirá a los estudiantes apropiarse de información nueva y relevante, de igual forma mediante la estrategia de acuerdos y desacuerdos la capacidad de reflexión y de análisis crítico está en juego a cada momento, puesto que se requiere de argumentos sólidos para defender una posición y que esta prevalezca por encima de otras, siempre y cuando esta sea coherente y razonable.

Para concluir este apartado, es relevante reconocer la importancia de la rúbrica diseñada bajo la perspectiva de las teorías mencionadas anteriormente, esta se constituyó en la herramienta que dio una visión clara de los avances de los estudiantes en coherencia con cada una de las actividades desarrolladas; de igual manera se deben mencionar las 22 *técnicas para la lectura crítica* (2006) de Cassany, después de realizar un análisis de cada uno se escogió la técnica número 19 del ítem de las interpretaciones y se tomaron los acuerdos y desacuerdos. La razón que motivó esta selección fue la necesidad de contar con una herramienta que permitiera despertar el interés de los estudiantes por la lectura comprensiva. Lo anterior no quiere decir que las otras estrategias que se mencionaron en el capítulo 7 no sean importantes o relevantes; sin embargo, se considera esta como la que más aporta a esta tesis.

Con la situación del contexto en que viven los estudiantes de la institución, se debe lograr que despierten el amor por la lectura comprensiva y mucho más aun la capacidad de defender su punto de vista a partir de los argumentos, cuando se les pregunta a los alumnos si están de acuerdo o no con la postura de alguien o con lo que les plantea la idea central de este texto, les resulta muy fácil decir sí o no; no obstante cuando se les pedía que justificaran su respuesta o dijeran por qué, se quedaban cortos; sin embargo, después de la intervención se evidenció un cambio significativo en los estudiantes, ya que se volvieron más participativos y capaces de defender su postura.

Bajo la premisa anterior se considera a los acuerdos y desacuerdos frente al texto una estrategia pertinente para desarrollar la capacidad de argumentación del niño en la escuela mucho más cuando se tocan sus emociones con lecturas que hablen de su contexto o entorno inmediato. Lo anterior permitió realizar un análisis del proceso investigativo y llegar a las conclusiones que se presentan a continuación.

CONCLUSIONES

Con el propósito de dar cumplimiento a lo planteado en el objetivo general y los objetivos específicos, este primero orientado a mejorar la comprensión de textos argumentativos en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Agropecuaria Bernardino Becerra Rodríguez, se utilizaron varios instrumentos: pretest y postest, diario de campo y una rúbrica de evaluación; con base en lo anterior resultaron las siguientes categorías de análisis; la comprensión lectora en el aula, la argumentación en la escuela y la estrategias de acuerdos y desacuerdos frente al texto, para esto contamos con una muestra de 45 estudiantes de quinto grado de la institución.

Para la prueba de entrada se aplicó un test de quince preguntas distribuidas así: los interrogantes 2,3,8,10 corresponden al nivel literal y al componente sintáctico; los 4,5,11,12,13,7 corresponden al nivel inferencial y al componente semántico; los 1,9,14,15,16 corresponden al nivel literal al componente pragmático, para esta aplicación se contó con un total 45 estudiantes como muestra en la Institución Educativa Agropecuaria Bernardino Becerra Rodríguez.

Después de analizar detalladamente la problemática a través del diagnóstico arrojado por las evaluaciones externas de los estudiantes del grado 5, se planteó la siguiente pregunta: ¿cómo mejorar la comprensión de textos argumentativos en los estudiantes del grado 5 de la Institución Educativa Agropecuaria Bernardino Becerra Rodríguez a partir de la estrategia de acuerdos y desacuerdos? Para resolver dicho interrogante se plantearon un objetivo general y tres objetivos específicos.

El objetivo general de esta investigación se cumplió gracias a la aplicación de cada una de las secuencias realizadas con los estudiantes y la implementación de la estrategia de acuerdos y desacuerdos, los estudiantes mostraron avances; por ejemplo, son capaces de defender sus posiciones con argumentos, cuando leen subrayan las palabras desconocidas, son capaces de relacionar lo leído con situaciones de su cotidianidad, son capaces de ponerse o no de acuerdo con una posición y defenderla, formular hipótesis frente algunas situaciones, realizan ejercicios de comprensión después de realizar ejercicios de lectura, y

alguna vez confrontan sus argumentos ante los expuestos por el autor, estos se pueden evidenciar en los apuntes de las rúbricas de evaluación utilizadas (VER ANEXOS 2.1, 2.2 Y 2.3) de igual manera se plantearon tres objetivos orientados al desarrollo de la propuesta de investigación; el primero objetivo que era caracterizar los procesos de comprensión lectora que presentan los estudiantes del grado 5 para entender textos argumentativos en la Institución Educativa Agropecuaria Bernardino Becerra Rodríguez, se llevó a cabo a través del diagnóstico del contexto educativo, revisión de los resultado de las pruebas SABER del grado quinto en años anteriores, revisión de las evaluaciones internas todo esto para el área del lenguaje.

Después de aplicar las sesiones de trabajo y realizar el pretest y el postest se pudo evidenciar que algunos estudiantes se movilaron dentro de los niveles de lectura. En muchos casos fueron más los estudiantes que acertaron la preguntas en la prueba de salida con relación a la prueba de entrada, por lo cual se concluye que la estrategia de acuerdos y desacuerdos frente al texto es una herramienta que se puede utilizar en la institución en aras de lograr que la comprensión lectora y la capacidad de argumentación mejore en los alumnos. Además, se contemplará como un insumo para el trabajo de los docentes, puesto que se puede trabajar de manera transversal en todas las áreas e enseñanza, convirtiéndose en una estrategia referente dentro de los elementos indispensables del currículo institucional en coherencia con el modelo pedagógico.

Diseñar una estrategia didáctica que permita afianzar la comprensión lectora de textos argumentativos, fue el segundo objetivo específico, bajo esta premisa se eligió la estrategia de acuerdos y desacuerdos tomada de las “22 técnicas de lectura crítica” Cassany (2006) y se diseñaron 10 sesiones de trabajo en talleres con una secuencia didáctica que permitió dar cumplimiento al mismo.

Para finalizar, en relación con el último objetivo específico, evaluar los avances, durante y después de la implementación de las estrategias gracias a los instrumentos como lo son el diario de campo, que permitió realizar un seguimiento permanente a el desarrollo de las actividades y la rúbrica, la cual facilitó evaluar los avances de los estudiantes en tres momentos importantes de la implementación: el inicio de los talleres, en el intermedio y la última aplicación, gracias a estos pudimos realizar un seguimiento periódico de la

investigación en cada uno de sus momentos. Inicialmente, durante la aplicación de la prueba de entrada, se observó cierto desinterés por parte de los estudiantes, especialmente evidente cuando se veían avocados a lecturas que para ellos eran demasiado largas; sin embargo, una vez se iniciaron las sesiones de trabajo dicho interés fue mejorando: se notaba en la puntualidad para los trabajos y la disposición.

Conforme avanzaban las sesiones los estudiantes empezaron a utilizar estrategias para realizar una lectura comprensiva: señalaban ideas centrales dentro del texto, buscaban palabras desconocidas, debatían en sus grupos de trabajo e indagaban sobre las dudas que se presentaban durante la actividad. Estos elementos fueron indispensables para lograr los resultados obtenidos.

De otro lado cabe resaltar que durante el proceso investigativo se presentaron situaciones que no permitieron que el trabajo se llevara a cabo de la mejor manera. A continuación se mencionan:

- ✓ El acceso a la información a través de la web, el sitio o contexto no cuenta con los elementos necesarios para facilitar la investigación por medio del internet para acceder a la bibliografía necesaria que nos permitiera enriquecer el mismo.
- ✓ El fluido eléctrico intermitente en esta zona.
- ✓ Los espacios para la aplicación de la sesiones; los salones de clases de estos grados no estaban lo suficientemente dotados con las herramientas necesarias que permitieran llevar a cabo de la mejor manera el trabajo con los niños.
- ✓ La problemática social; en ocasiones se vieron interrumpidas las sesiones por paros armados y mineros de la región, de igual manera algunos de los niños faltaron en alguna sesión por encontrarse trabajando con sus padres.

Por otra parte, fueron también muchas las fortalezas que encontramos en este proceso investigativo, a continuación las más relevantes:

- ✓ La disponibilidad de los estudiantes para cada una de las sesiones de trabajo

- ✓ El apoyo de los docentes del grado quinto para el trabajo con los alumnos y el abrirnos las puertas de sus salones
- ✓ Los espacios tanto físico como de tiempo que nos brindaron los directivos docentes para el desarrollo de las actividades.
- ✓ El acompañamiento permanente la asesora y la capacidad de retroalimentación permanente.
- ✓ La responsabilidad del equipo de investigadores en la realización de los trabajos asignados.

Para terminar, se puede decir que esta estrategia de acuerdos y desacuerdos para la mejorar la comprensión de textos argumentativos en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Agropecuaria Bernardino Becerra Rodríguez, arrojó resultados favorables en la medida en que se cumplieron los objetivos, obteniéndose así la respuesta a la pregunta de investigación.

RECOMENDACIONES

A continuación se plantean una serie de recomendaciones que se consideran debe tener en cuenta la institución para mejorar los procesos de comprensión de textos argumentativos en los estudiantes:

- ✓ Actualización del currículo de lenguaje de acuerdo a los lineamientos curriculares propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN).
- ✓ Incluir la estrategia de acuerdos y desacuerdo como parte de las actividades a desarrollar dentro de las prácticas de aula de los docentes.
- ✓ Actualizar la biblioteca con lecturas apropiadas para los niños de acuerdo a sus necesidades e intereses.
- ✓ Implementación y ejecución del proyecto de lectoescritura y su articulación con la estrategia de acuerdos y desacuerdos.
- ✓ Los docentes deben propender por hacer de sus clases espacios de reflexión donde se tenga la comprensión como elemento importante en el desarrollo de los procesos independientemente del área de enseñanza.
- ✓ Escoger las lecturas conforme a las recomendaciones de los lineamientos curriculares y las necesidades del contexto.

De igual manera se hacen algunas recomendaciones a las personas que deseen investigar sobre la argumentación en la escuela:

- ✓ Es necesario agotar las fuentes bibliográficas para tener mayores puntos de referencia a la hora de abordar los referentes.
- ✓ A los docentes que investiguen sobre la argumentación, trabajar con un enfoque mixto de investigación, el cual les puede dar mayores posibilidades en la medida que los instrumentos cualitativos y cuantitativos permiten trabajar más a fondo una situación en particular.
- ✓ No dejar de lado referentes como Goodman y Cassany cuando de argumentación se trata.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, A. (2005). *Escribir en español. España*: Universidad de Oviedo.
- Aranguren, D. (1986). *Instructivo del diario de campo*. Bogotá: Fundación Universitaria Monserrate. Facultad de Trabajo Social.
- Benejam, P. (1997). "La selección y secuenciación de los contenidos sociales". En Pilar Benejam, P. y Pagès, J. (coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria*. Horsori: Universitat de Barcelona, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Braslavsky, B. (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. En *Lectura y Vida*, 21 (4), pp. 32-43.
- Bruno de Castelli, E. (1993). Fundamentos teóricos para el diseño de un programa de entrenamiento en estrategias de lectura. *Revista Letras* 53, pp. 51-62.
- Caballero, E. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria* (tesis de maestría). Medellín: Universidad de Antioquia.
- Camps, A. (1995). Aprender a Escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación* (26), pp. 51-63.
- Camps, A. y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, (26), pp. 5-8.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2006). *Tras las Líneas. Sobre la Lectura Contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Colombia.

- Congreso de la Republica de Colombia. (8 de Febrero de 1994). *Ley 115. Ley General de Educación*. Bogotá: Congreso de la Republica.
- Creswell, J. y Plano-Clark, V. (2006). *Designing and conducting mixed methods research*. housand Oaks: CA: Sage Publications.
- Cuencas, M. (1995). Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, (26), pp. 23-37.
- Decroly, O. (1928). *La Práctica de los test de inteligencia*. Bruselas.
- DeMunck, V. C. & Sobo, E. J. (Eds.) (1998). *Using Methods in the Field: A Practical Introduction and Casebook*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.
- Desbordes, F. (1995). *Concepciones sobre la escritura en la antigüedad Romana*. Barcelona: Gedisa.
- Diseño de investigaciones. (s.f.). Disponible en: <http://www.mey.cl/apuntes/disenosunab.pdf>
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Revista Comunicación, Lenguaje y educación* (26), pp. 56-77.
- Fernandez, A. (2010). Rúbricas: qué son, cómo se diseñan y herramientas Tic pra su elaboración. *Docencia Universitaria*, 8 (1).
- Forgette-Giroux, S. (2001) Arubric for scoring postsecondary academic skills. *Practical Assesment, Research and evaluation*. Disponible en: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=7&n=18>
- Freeman, Y. y Serra, M. (1997). Alternativas positivas para la enseñanza tradicional de la lectura. *Lectura y Vida*, año 18 (2) junio.
- Goodman, K. (1982). El proceso de lectura: Consideraciones a Través de la Lengua. En Ferreiro, E. (comp.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México: Editorial Siglo XXI.

- Guy Brassat, D. (1995). Elementos para una didáctica de la argumentación en la escuela. *Revista Comunicación, Lenguaje y Educación*, (26), pp. 41-49.
- Hernández, F. (2005). Comprensión y producción de textos argumentativos polifónicos desde un discurso referido. *Revista Lenguaje*, (33), pp. 41-69.
- Hernández, R. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Interamericana Editores S. A.
- Hurtado, R. (1998). Lengua viva: Una propuesta constructivista para la enseñanza de la lectura y la escritura en niños de preescolar y primer grado de educación Básica Primaria. Medellín: Instituto de Educación No Formal.
- Hurtado, R., Serna, D y Sierra, L. (2001). *Lectura con Sentido*. Copacabana: Normal Superior María Auxiliadora.
- ICFES. (2015). *Informe de resultados del grado quinto de la Institución Educativa Agropecuaria Bernardino Becerra Rodríguez*. Disponible en; <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>
- _____. (2016). *Informe de resultados del grado quinto de la Institución Educativa Agropecuaria Bernardino Becerra Rodríguez*. Disponible en; <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>
- Importancia de la Lectura. (s.f.). Obtenido de <http://www.importancia.org/lectura.php#ixzz3F5cxmqWm>
- León, J. (1991). La comprensión y el recuerdo de los textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y el lector. *Infancia y Aprendizaje*, (56), pp. 51-76.

- Lerner, D. (1984). La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético. *Lectura y Vida*, 6 (4). Recuperado de <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4>.
- López, G. (1999). Los profesores universitarios y la lectura: hacia la búsqueda de lectores autónomos. *Revista Lenguaje* (27), pp. 7-33.
- López, G. (2003). Uso de Estrategias Metacognitivas en la comprensión de textos escritos. *Revista Lenguaje* (31), pp. 119-141.
- Mateos, M. (1994). *Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación*.
- Mejía. (1995). *Recrea la lectura*. Ministerio de Educación Nacional.(s.f.).www.colombiaaprende.edu.co/html/competencias/1746/w3-article-243909.html (archivo no disponible).
- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Santa Fe de Bogotá: Magisterio.
- MEN. (5 de Junio de 1996). Resolución 2343 de 1996. *Diseño de Lineamientos Generales de los Procesos Curriculares del Servicio Público Educativo*. Bogotá, Colombia.
- Monografias.com. (s.f.). Obtenido de: <http://www.monografias.com/trabajos81/que-es-leer/que-es-leer.shtml#ixzz3F5drUUtD>
- Monografías.com. (s.f.). Obtenido de: <http://www.monografias.com/trabajos15/investigacion-accion/investigacion-accion.shtml>
- Parodi, G. (2002). Comprensión y producción lingüística: una aproximación al discurso argumentativo escrito. *Revista Letras N°63. Universidad Experimental Libertador, Venezuela*, 7-36.
- Parodi, G. (1999). ¿Existe influencia de la variable económica en la comprensión del texto escrito? *Revista Lenguaje* (27), pp. 91-106.

- Pinzas, J. (2001). *Leer pensando: introducción a la visión contemporánea de la Lectura*. Perú: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial.
- Portela, L. (2002). Un experiencia Docente en comprensión de textos argumentativos. *Separata Revista Educación y Pedagogía* (32), pp. 171-191.
- Presidencia de Colombia y Ministerio de Educación Nacional. (3 de Agosto de 1994). *Decreto 1860 de 1994*. Bogota, Colombia. Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf
- Rincón, G. (2003). ENTRE - TEXTOS: La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión de textos escritos en experiencias innovadoras de educación primaria del Valle del Cauca. *Revista Lenguaje* (31), pp. 143-160.
- Santiesteban, E y Velásquez, K. (2011). Modelo cognitivo para la enseñanza de la comprensión lectora. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3 (27). Disponible en: <http://www.eumed.net/rev/ced/27/snva.htm>
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó/ICE.
- Vygotsky, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade (Publicado Originalmente en 1934).
- Zabala, A. (1998). Las secuencias didácticas y las secuencias de contenido. En *La práctica educativa. Cómo enseñar*, pp. 53-90. Barcelona: Editorial Graó.

ANEXOS

1. SESIONES DE TRABAJO

1.1. SESIÓN No. 1. ANALIZANDO PROBLEMAS DEL CONTEXTO

PROPÓSITO: Analizar la noticia de caracol sobre el paro cívico del Chocó tomando una postura crítica y defendiéndola con argumentos claros.

DESCRIPCIÓN: observa el video del siguiente enlace

MODELACIÓN: proyecte el video que aparece en el siguiente link <https://www.youtube.com/watch?v=f00Gsu0wXhg> (situación en Venezuela) pause o repita el video cada vez que lo considere pertinente o cuando escuche algo significativo. Después de observar el video con los alumnos, presenta tu punto de vista sobre la noticia tratando de dar una posición que genere controversia e indicando claramente el porqué de tu postura, por ultimo pide la opinión de dos o tres estudiantes (15 minutos).

ACTIVIDADES: proyecte el video <https://www.youtube.com/watch?v=jLj-e1ZeyXk> ahora organice a los estudiantes en grupos de tres, pídale escojan un relator, moderador y un secretario, explícales que deben discutir entre ellos lo observado en la noticia teniendo como punto de partida las siguientes preguntas:

¿Qué entiendes sobre lo que hemos visto?

¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con las acciones emprendidas por el pueblo chocoano?

¿Por qué está de acuerdo o porque está en desacuerdo?

¿Nos pueden dar un ejemplo otro país, departamento, municipio que afronte una situación similar o parecida? Relátennos lo que sucede en dicho lugar.

¿Qué crees que pasaría si el chocó decide de nuevo ir a paro?

¿Por qué crees que son importantes las protestas de las comunidades?

Por ultimo recuerda explicarles claramente que deben tratar de convencer a los otros grupos para que estén de acuerdo con su posición.

Luego cada grupo tiene 5 minutos ayuda a cada grupo repartiendo la imagen siguiente para dar mayor claridad, reparte hojas de papel y lápices por si desean anotar algo

MATERIALES: Video beam, computador, recorte de revistas, hojas de papel boom, marcadores, lápices

1.2. SESION No. 2. ANALIZANDO LA TESIS DEL AUTOR

PROPOSITO: identificar la tesis del autor tomando una posición frente al tema, con la intención de convencer a los compañeros para que apoyen mis argumentos

MODELACIÓN: proyecte a los estudiantes la lectura titulada “**evolución de los medio de comunicación**” <http://fabulasmundomagico.blogspot.com.co/2009/11/evolucion-de-los-medios-de-comunicacion.html> Lea utilizando normas de lectura, fluidez, vocalización, signos de puntuación etc. vuelva a hacer la lectura, mientras lees señale las frases u oraciones que le llaman la atención e indique a los estudiantes porque lo hace, ahora anote en el tablero las palabras desconocidas y con la ayuda del diccionarios busca su significado, explícales la importancia de hacer esto. **(10 Minutos)** paso seguido explique el tema, después presente sus argumentos **(se sugiere generar controversia para despertar el sentido crítico de los estudiantes)** Una vez termine permita que dos o tres estudiantes den su punto de vista **(15 minutos)**

DESCRIPCIÓN: en esta actividad es necesario que todos y cada uno de los estudiantes de forma individual pueda descubrir cual s la posición del escritor y desde luego sienten una postura frente a su tesis, para esto contarán con una lectura y una imagen sobre el bullying.

ACTIVIDAD: ahora reparta a cada estudiante una hoja con la lectura e imagen, dígales que tienen 15 minutos para entender la lectura y dar su opinión frente a lo que quiere decir el autor en el texto, recuérdelos que tienen que defender su posición explicando el porqué de la misma.

Para esto realice las siguientes preguntas:

¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con el bullying?

¿Por qué está de acuerdo o porque está en desacuerdo?

¿Me puedes dar un ejemplo de cuando existe bullying?

¿Qué pasaría crees que pasaría si en tu colegio te matonean?

¿Por qué es importante conocer sobre el bullying?

Una vez terminen ubíquelos en una mesa redonda e inicie el conversatorio.

MATERIALES: Lecturas, hojas de papel bond, marcadores, lápices, diccionarios.

1.3. SESIÓN No. 3: INTERPRETANDO VALORES

PROPÓSITO: Interpretar y analizar a través de la lectura los valores.

MODELACIÓN: El docente lee una lectura a los estudiantes resaltando la idea principal y subrayando las palabras desconocidas encontradas en el texto. En este cuento, 'Las conejitas no saben respetar', los niños se darán cuenta de que la falta de respeto y las burlas hacia los demás pueden provocar heridas imborrables.

ACTIVIDAD: reparto la lectura a cada estudiante para que la lean detenidamente y en ella resalten la idea principal y subrayen todas las palabras desconocidas que encuentren, luego se les da una hoja en blanco para que ellos plasmen su opinión de acuerdo al tema, después cada una de estas se debate en una mesa redonda partiendo de las siguientes preguntas:

¿Qué entiendes sobre lo leído?

¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con lo que hacía Séfora y Serafina a los otros animales?

¿Por qué está de acuerdo o porque está en desacuerdo?

¿Nos pueden dar un ejemplo de una situación similar de la vida real? Relátenos lo que sucede en dicho lugar.

¿Qué crees que pasaría si en tu casa o comunidad no se practicaran valores?

¿Por qué crees que es importante la práctica de valores en una comunidad?

MATERIALES: hojas de papel bond, resaltadores, lápices.

1.4. SESIÓN No 4. JUSTIFICO MIS RESPUESTAS

PROPOSITO: Exponer argumentos que sustenten la idea principal del texto y defender una opinión.

MODELACION: Proyecta a los estudiantes el texto llamado cuento sobre la contaminación el río sucio, lea con fluidez, resalte las ideas principales del texto, en un extremo del tablero escriba las palabras desconocidas. Al finalizar la lectura exponga su punto de vista y pregunte a tres o cuatro estudiante el punto de vista de ellos y defiendan sus opiniones.

ACTIVIDAD

Organice a los estudiantes en grupos de 4 participantes, asigne en cada grupo roles para trabajo en grupo: Vocero, monitor, líder y secretario. Informe a los estudiantes que cuentan con 25 minutos para la realización de la actividad y controle el tiempo, entregue el texto mi súper plantita. Pida a los estudiantes que a medida que lean subrayen las palabras desconocidas, plantee las siguientes preguntas:

¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con el cuidado del medio ambiente?

¿Por qué está de acuerdo o porque está en desacuerdo?

¿Me puedes dar un ejemplo de cuando existe cuidado del medio ambiente?

¿Qué crees que pasaría si en tu colegio no existiera cuidado del medio ambiente?

¿Por qué es importante conocer sobre el cuidado del medio ambiente?

Una vez terminen ubíquelos en una mesa redonda e inicie el conversatorio Para la socialización ubique a los estudiantes en mesa redonda, pida al vocero de cada grupo que en cinco minutos lea las respuestas y expongan sus argumentos referentes al texto.

MATERIALES: Fotocopias, lápiz, papel bon, marcador, proyector o televisor, computador, lápiz.

1.5. SESIÓN No. 5. PROPONGO MI PUNTO DE VISTA

PROPÓSITO: Expresar y proponer tu punto de vista sobre la lectura.

MODELACIÓN: Projete el video que aparece en el siguiente link https://www.youtube.com/watch?v=gQNhM1ZB_jg,(discriminación),pause o repita el video cada vez que considere pertinente o cuando escuche algo significativo. Después de observar el video con los alumnos, presenta tu punto de vista sobre lo observado, tratando de dar una posición que genere controversia e indicando claramente el porqué de tu postura, por ultimo pide la opinión de 2 o 3 estudiantes (20 minutos).

ACTIVIDAD: Ahora reparta a cada estudiante una hoja con la lectura, dígales que tienen 20 minutos para entender la lectura y dar su opinión frente a lo que quiere decir el autor en el texto, recuérdelos que tienen que defender su posición explicando el porqué de la misma.

Para esto realice las siguientes preguntas:

¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con la discriminación racial?

¿Por qué está de acuerdo o porque está en desacuerdo?

¿Me puedes dar un ejemplo de cuando existe la discriminación racial?

¿Qué crees que pasaría si en tu colegio existiera la discriminación racial?

¿Por qué es importante conocer sobre la discriminación racial?

Una vez terminen ubíquelos en una mesa redonda e inicie el conversatorio.

MATERIALES. Video vean, computador, hojas de papel boom, marcadores, lápices.

1.6. SESIÓN No. 6. ARGUMENTANDO SOBRE EL IMPACTO DE LA TECNOLOGÍA

PROPÓSITO: Analizar y argumentar a través de un texto e imágenes la influencia de la tecnología en la familia.

MODELACIÓN: El docente leerá el texto titulado la convivencia familiar realizando las pautas correspondientes con los signos de puntuación y escribirá las palabras más relevantes de la lectura en el pizarrón.

ACTIVIDAD: Leamos el siguiente texto en forma individual (fotocopia). El docente pedirá a los estudiantes que formen grupos de 5 personas, donde cada grupo debe nombrar un secretario, un relator, un moderador.

Les pedirá a los estudiantes que reflexionen sobre el siguiente interrogante durante 20 minutos y luego expresen sus consideraciones al interior del grupo.

Para esto realice las siguientes preguntas:

¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con la tecnología?

¿Por qué está de acuerdo o porque está en desacuerdo?

¿Me puedes dar un ejemplo de cuando se utiliza la tecnología correctamente?

¿Qué crees que pasaría si se la da un mal uso a la tecnología?

¿Por qué es importante conocer sobre el uso de la tecnología?

Una vez terminen ubíquelos en una mesa redonda e inicie el conversatorio.

MATERIALES: Video beam, Computador, hojas de papel boom, marcadores, lápices.

1.7. SESIÓN No. 7. ANALIZO Y ARGUMENTO

PROPÓSITOS:

- Analizar y argumentar frente a un texto o una imagen dependiendo su punto de vista.
- Hallar las palabras disfrazadas en un texto.

MODELACIÓN: proyecte a los estudiantes la lectura titulada “violencia intrafamiliar” <http://juanjoayala17.blogspot.com.co/2012/10/maltrato-intra-familiar-texto.html?m=1> Lea utilizando normas de lectura, fluidez, vocalización, signos de puntuación etc. vuelva a hacer la lectura, mientras lees señale las frases u oraciones que le llaman la atención e indique a los estudiantes porque lo hace, ahora anote en el tablero las palabras desconocidas y con la ayuda del diccionarios busca su significado, explícales la importancia de hacer esto (10 Minutos). Paso seguido explique el tema, después presente sus argumentos (se sugiere generar controversia para despertar el sentido crítico de los estudiantes). Una vez termine permita que dos o tres estudiantes den su punto de vista (15 minutos).

MATERIALES: Computador, copias, video vean, marcadores, diccionario.

1.8. SESIÓN No. 8. ANALIZANDO PROBLEMAS DEL CONTEXTO

PROPÓSITO: Comprender, interpretar, analizar, argumentar y proponer en forma oral su opinión acerca del texto.

MODELACIÓN: proyecte a los estudiantes la lectura titulada “**La contaminación ambiental**” <http://contaminacion-ambiente.blogspot.com.co/2006/10/que-es-la-contaminacion-ambiental.html?m=1> Lea utilizando normas de lectura, fluidez, vocalización, signos de puntuación etc. vuelva a hacer la lectura, mientras lees señale las frases u oraciones que le llaman la atención e indique a los estudiantes porque lo hace, ahora anote en el tablero las palabras desconocidas y con la ayuda del diccionarios busca su significado, explícales la importancia de hacer esto (10 Minutos). Paso seguido explique el tema, después presente sus argumentos (se sugiere generar controversia para despertar el sentido crítico de los estudiantes). Una vez termine permita que dos o tres estudiantes den su punto de vista (15 minutos).

ACTIVIDAD: Los niños leerán el texto individualmente para luego entablar un conversatorio donde todos participen partiendo de las siguientes preguntas.

¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con acciones que contribuyan a la contaminación ambiental?

¿Por qué está de acuerdo o porque está en desacuerdo?

¿Me puedes dar un ejemplo de cuando se produce contaminación ambiental?

¿Qué crees que pasaría si en el colegio o en tu casa no ayudaran a disminuir la contaminación ambiental?

¿Por qué es importante conocer sobre la contaminación ambiental?

Luego se construirán compromisos que ayuden a mitigar la contaminación Ambiental y se diseñaran una cartelera para fijarla en el aula.

MATERIALES: copias, cartulina, marcadores, colbon, tijeras.

1.9. SESIÓN No. 9. INTERPRETANDO IMÁGENES

PROPÓSITO: interpretar el significado de imágenes haciendo uso de los valores a través de la técnica acuerdos y desacuerdos.

MODELACIÓN: proyecte a los alumnos un video <https://www.youtube.com/watch?v=7yVeJbwGdZ8> sobre los 5 valores más importantes en la educación de un niño, pause o repita el video cada vez que lo considere pertinente o cuando escuche algo significativo. Después de observar el video con los alumnos, presenta tu punto de vista sobre el video tratando de dar una posición que genere controversia e indicando claramente el porqué de tu postura, por ultimo pide la opinión de dos o tres estudiantes.

ACTIVIDADES: entregue a los estudiantes una hoja de papel en donde se ilustren unas imágenes de los valores, ahora organice a los estudiantes en grupos de tres, pídale que escojan un relator, moderador y un secretario, explícales que deben discutir entre ellos lo observado en las imágenes teniendo como punto de partida las siguientes preguntas:

¿Qué entiendes sobre lo visto en las imágenes?

¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con las acciones evidenciadas en las imágenes?

¿Por qué está de acuerdo o porque está en desacuerdo con ellas?

¿Nos pueden dar un ejemplo de tu entorno familiar, escolar o social en donde hayas evidenciado esas situaciones similares o parecidas? Relátennos lo que sucede en dicho lugar.

¿Qué crees que pasaría si vivieras una situación parecida?

¿Por qué crees que son importantes la práctica de unos buenos valores en tú comunidad?

Por ultimo recuerda explicarles claramente que deben tratar de convencer a los otros grupos para que estén de acuerdo con su posición.

Luego cada grupo tiene 5 minutos ayuda a cada grupo repartiendo las imágenes siguientes para dar mayor claridad, reparte hojas de papel y lápices por si desean escribir algo.

MATERIALES: videos, video vean, lecturas, humano, computador, lápices, marcadores, televisor, resaltador papel.

1.10.SESIÓN No. 10. ESTABLECIENDO RELACIONES CAUSA Y EFECTO

PROPÓSITO: establecer relaciones causa-efecto entre varias situaciones proponiendo su punto de vista y argumentando sobre el mismo.

MODELACIÓN: proyecte a los alumnos el siguiente video <https://www.youtube.com/watch?v=J2p90cHWSnc> en el cual se evidencia el fenómeno del calentamiento global, pause o repita el video cada vez que lo considere pertinente o cuando escuche algo significativo. Después de observar el video con los alumnos, presenta tu punto de vista sobre el video tratando de dar una posición que genere controversia e indicando claramente el porqué de tu postura, por ultimo pide la opinión de dos o tres estudiantes.

ACTIVIDAD: entregue a cada alumno una lectura (imágenes) sobre el calentamiento global, ahora organice a los estudiantes en grupos de tres, pídales que escojan un relator, moderador y un secretario, explícales que deben discutir entre ellos lo leído en la lectura teniendo como punto de partida las siguientes preguntas:

¿Estás de acuerdo con las prácticas que ocasionan el calentamiento global?

Explica tu respuesta.

Escribe tu propio concepto sobre calentamiento global.

Analiza la imagen y escribe lo que entiendas de ella.

¿Cuáles crees que son las principales causas del calentamiento global?

¿Explica las consecuencias que trae el calentamiento global?

MATERIALES: Video bean, lápices, hojas de papel boom, marcadores, imágenes.

2. RÚBRICA

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGROPECUARIA BERNARDINO BECERRA RODRÍGUEZ A PARTIR DE LA ESTRATEGIA DE ACUERDOS Y DESACUERDOS

NOMBRE: _____

FECHA:

GRADO: 5

		VALORACIÓN		
	INDICADORES DE EVALUACIÓN	1	2	3
1	RECuento			
1.1	Expresa con facilidad los apartes del texto leído			
1.2	Anota las palabras desconocidas			
1.3	Resalta ideas principales dentro de un escrito			
2	COMPETENCIA LECTORA			
2.1.1	NIVEL LITERAL			
2.1.2	Localiza información puntual en el texto			
2.1.3	Recuerda pasajes y detalles del texto			
2.2	NIVEL INFERENCIAL			
2.2.1	Deduce el tema de un texto con solo leer el título			
2.2.2	Deduce la enseñanza o mensaje de un texto			
3.3	NIVEL CRÍTICO			
3.3.1	Analiza la intención del autor			
3.3.2	Juzga la actuación de los personajes			
3.3.3	Presenta argumentos claros frente a lo leído			
3.3.4	Manifiesta su acuerdo o desacuerdo frente a un tema determinado			
3.3.5	Defiende su posición con argumentos claros			
	Formula hipótesis frente algunas situaciones			
4	PREDICCIÓN			
4.1	Describe personajes y lugares sin necesidad de ver imágenes			
4.2	Establece relaciones entre lo leído y su cotidianidad			
5	EVALUACION			
5.1	Realiza ejercicios de comprensión después de realizar ejercicios de lectura			
5.2	Confronta sus argumentos ante los expuestos por el autor			

6	AUTOCORRECCION			
6.1	Relee el texto para confirmar sus hipótesis			
6.2	Establece diferencias o semejanza entre sus predicciones sobre texto y lo que ocurre realmente			

CONVENCIONES.

1: Nunca

2: Aceves

3: Siempre

2.1. RÚBRICA UTILIZADA EN LA SESIÓN 1

Con esta rúbrica se verificaron los avances o dificultades que presentaron los estudiantes durante la primera sesión de trabajo en la cual debían poner en práctica la estrategia de acuerdos y desacuerdos.

INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRESIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGROPECUARIA BERNARDINO BECERRA RODRÍGUEZ A PARTIR DE LA ESTRATEGIA DE ACUERDOS Y DESACUERDOS

NOMBRE: Analizando Problemas del Contexto

FECHA: 9 DE AGOSTO DE 2017

GRADO: 5 ()

Sesión # 1

	INDICADORES	1	2	3
1	RECUENTO			
1.1	Expresa con facilidad los apartes del texto leído		X	
1.2	Anota las palabras desconocidas	X		
1.3	Resalta ideas principales dentro de un escrito		X	
2	COMPETENCIA LECTORA			
2.1.1	NIVEL LITERAL			
2.1.2	Localiza información puntual en el texto	X		
2.1.3	Recuerda pasajes y detalles del texto		X	
2.2	NIVEL INFERENCIAL			
2.2.1	Deduce el tema de un texto con solo leer el título		X	
2.2.2	Deduce la enseñanza o mensaje de un texto		X	
3.3	NIVEL CRÍTICO			
3.3.1	Analiza la intención del autor	X		
3.3.2	Juzga la actuación de los personajes		X	
3.3.3	Presenta argumentos claros frente a lo leído	X		
3.3.4	Manifiesta su acuerdo o desacuerdo frente a un tema determinado		X	
3.3.5	Defiende su posición con argumentos claros	X		
	Formula hipótesis frente algunas situaciones	X		
4	PREDICCIÓN			
4.1	Describe personajes y lugares sin necesidad de ver imágenes		X	
4.2	Establece relaciones entre lo leído y su cotidianidad	X		
5	EVALUACION			
5.1	Realiza ejercicios de comprensión después de realizar ejercicios de lectura	X		
5.2	Confronta sus argumentos ante los expuestos por el autor	X		
6	AUTOCORRECCION			
6.1	Relee el texto para confirmar sus hipótesis	X		
6.2	Establece diferencias o semejanza entre sus predicciones sobre texto y lo que ocurre realmente	X		

2.2. RÚBRICA UTILIZADA EN LA SESIÓN 5

En la sesión cinco, que corresponde al punto intermedio de la intervención, se evaluó el taller en el cual los estudiantes utilizan la estrategia de acuerdos y desacuerdos partiendo de un video para proponer luego su punto de vista bajo la línea de la argumentación.

**INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGROPECUARIA BERNARDINO BECERRA
RODRÍGUEZ A PARTIR DE LA ESTRATEGIA DE ACUERDOS Y
DESACUERDOS**

NOMBRE: *Propongo mi punto de vista*

FECHA: 6 DE SEPTIEMBRE DE 2017

GRADO: 5

	INDICADORES	1	2	3
1	RECuento			
1.1	Expresa con facilidad los apartes del texto leído	X		
1.2	Anota las palabras desconocidas	X		
1.3	Resalta ideas principales dentro de un escrito	X		
2	COMPETENCIA LECTORA			
2.1.1	NIVEL LITERAL			
2.1.2	Localiza información puntual en el texto	X		
2.1.3	Recuerda pasajes y detalles del texto		X	
2.2	NIVEL INFERENCIAL			
2.2.1	Deduce el tema de un texto con solo leer el título	X		
2.2.2	Deduce la enseñanza o mensaje de un texto		X	
3.3	NIVEL CRITICO			
3.3.1	Analiza la intención del autor	X		
3.3.2	Juzga la actuación de los personajes		X	
3.3.3	Presenta argumentos claros frente a lo leído		X	
3.3.4	Manifiesta su acuerdo o desacuerdo frente a un tema determinado		X	
3.3.5	Defiende su posición con argumentos claros	X		
	Formula hipótesis frente algunas situaciones	X		
4	PREDICCIÓN			
4.1	Describe personajes y lugares sin necesidad de ver imágenes		X	
4.2	Establece relaciones entre lo leído y su cotidianidad		X	
5	EVALUACION			
5.1	Realiza ejercicios de comprensión después de realizar ejercicios de lectura		X	
5.2	Confronta sus argumentos ante los expuestos por el autor		X	
6	AUTOCORRECCION			
6.1	Relee el texto para confirmar sus hipótesis		X	
6.2	Establece diferencias o semejanza entre sus predicciones sobre texto y lo que ocurre realmente		X	

2.3. RÚBRICA UTILIZADA EN LA SESIÓN 10

Rúbrica utilizada para evaluar los alcances; no solo en esta sesión sino durante todo el proceso, razón por la cual en este taller los estudiantes debían establecer relaciones de causa y efecto en una situación determinada.

**INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS
ARGUMENTATIVOS EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO QUINTO DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA AGROPECUARIA BERNARDINO BECERRA
RODRÍGUEZ A PARTIR DE LA ESTRATEGIA DE ACUERDOS Y
DESACUERDOS**

NOMBRE: *Estableciendo Relaciones Causa - Efecto*

FECHA: NOVIEMBRE 8 DE 2017

GRADO: 5

	INDICADORES	1	2	3
1	RECuento			
1.1	Expresa con facilidad los apartes del texto leído			X
1.2	Anota las palabras desconocidas			X
1.3	Resalta ideas principales dentro de un escrito			X
2	COMPETENCIA LECTORA			
2.1.1	NIVEL LITERAL			
2.1.2	Localiza información puntual en el texto			X
2.1.3	Recuerda pasajes y detalles del texto			X
2.2	NIVEL INFERENCIAL			
2.2.1	Deduce el tema de un texto con solo leer el título			X
2.2.2	Deduce la enseñanza o mensaje de un texto			X
3.3	NIVEL CRITICO			
3.3.1	Analiza la intención del autor		X	
3.3.2	Juzga la actuación de los personajes			X
3.3.3	Presenta argumentos claros frente a lo leído			X
3.3.4	Manifiesta su acuerdo o desacuerdo frente a un tema determinado			X
3.3.5	Defiende su posición con argumentos claros		X	
	Formula hipótesis frente algunas situaciones		X	
4	PREDICCIÓN			
4.1	Describe personajes y lugares sin necesidad de ver imágenes			X
4.2	Establece relaciones entre lo leído y su cotidianidad			X
5	EVALUACION			
5.1	Realiza ejercicios de comprensión después de realizar ejercicios de lectura		X	
5.2	Confronta sus argumentos ante los expuestos por el autor			X
6	AUTOCORRECCION			
6.1	Relee el texto para confirmar sus hipótesis			X
6.2	Establece diferencias o semejanza entre sus predicciones sobre texto y lo que ocurre realmente			X

3. DIARIO DE CAMPO

Sesión #:

Fecha: _____

Nombre de la actividad: _____

Responsable: _____

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	OBSERVACIONES

3.1. DIARIO UTILIZADO EN LA SESIÓN 1

Sesión # 1

Fecha: 9/08/2017

Nombre de la actividad: Analizando Problemas del Contexto

Responsable: Santos Mena Muchado

DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES
<p>En un primer momento el docente proyectara una noticia sobre la situación en Venezuela en este primer momento los estudiantes observan el video para luego dar su punto de vista. Luego los estudiantes observaron un nuevo video sobre el paro cívico en el Chocó y con la ayuda de una imagen debieron iniciar el debate argumentando si están de acuerdo o no con lo visto</p>	<p>Los estudiantes se mostraron motivados con la actividad, mientras el video era observado se mostraron atentos, para su participación, una vez pedimos su punto de vista cada estudiante tuvo la posibilidad de intervenir. - Es de resaltar que verbalmente se mostró una fluidez y expresión sin embargo a la hora de escribir se mostraron cortos.</p>

3.2. DIARIO UTILIZADO EN LA SESIÓN 2

DIARIO DE CAMPO

Sesión # ~~1~~ 2 *

Fecha: 15 de Agosto 2017

Nombre de la actividad: Analizando la tesis del autor

Responsable: Daly Sofia Maturin Cordoba

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
<p>Al iniciar la sesión se proyectó una lectura de evolución de los medios de comunicación. Luego se realizó la lectura con fluidez, teniendo en cuenta los signos de puntuación y se identificaron las palabras desconocidas que fueron escritas en el tablero.</p> <p>Los estudiantes desarrollaron la actividad después de cada una de las surcos una charla sobre el tema.</p>	<p>Los estudiantes estaban atentos, motivados en la lectura, dieron sus diferentes puntos de vista respondiendo a los interrogantes referentes a la lectura realizada.</p> <p>La participación fue activa, el trabajo cooperativo todos los estudiantes desempeñaron su rol en el grupo.</p>

3.3. DIARIO UTILIZADO EN LA SESIÓN 3

Sesión # 3

Fecha: 17 de Agosto-2017

Nombre de la actividad: Interpretando Valores.

Responsable: María Reyes, Nimia

DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES
<p>Les haremos una lectura, donde mediante las burlas evidenciamos que no se practica, el valor del respeto, sin pensar en las consecuencias como: abandono, timidez, baja autoestima, aislamiento entre otros.</p>	<p>durante el desarrollo de la actividad los estudiantes en su gran mayoría estuvieron motivados, ya que este tema es conocido por todos por la gran difusión en los medios lo cual facilito para que cada uno diera sus aportes acerca del mismo. Permitiendo una participación activa de todos ellos.</p>

3.4. DIARIO UTILIZADO EN LA SESIÓN 4

DIARIO DE CAMPO

Sesión # 10 4

Fecha: 31 de Agosto 2017

Nombre de la actividad: Justifico Mis Respuestas

Responsable: Daly Sofía Maturín Córdoba.

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
<p>En esta sesión comenzamos con la proyección de una lectura llamada "El Río Sucio", se realizó la lectura teniendo en cuenta los signos de puntuación, se identificaron las palabras desconocidas, las cuales se escribieron en el tablero para consultar sus significados.</p> <p>Luego surgió una charla para plantear las preguntas referentes al tema. Los estudiantes desarrollaron la actividad en grupos de 4 estudiantes donde cada uno desempeña un rol, realizaron la lectura la super plantita</p>	<p>Los estudiantes se mostraron atentos muy motivados con la lectura, participaron activamente en el debate sobre el tema</p>

3.5. DIARIO UTILIZADO EN LA SESIÓN 5

DIARIO DE CAMPO

Sesión # 5

Fecha: Septiembre 6 de 2017

Nombre de la actividad: propongo mi punto de vista

Responsable: Santos Mena Machado

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
<p>En la fase de modelación se proyectará un video sobre la discriminación se pide a los alumnos que observen atentamente una vez se termine, 2 o 3 alumnos darán su punto de vista tomando una posición de acuerdo o en desacuerdo.</p> <p>En la actividad a desarrollar con los estudiante, estos tendrán una lectura individual, la cual deberán analizar para tomar una postura y defenderla durante el conversatorio</p>	<p>Una vez mas se evidencia que nuestros alumnos mejoran su atención cuando se trabaja con elementos audiovisuales, durante este periodo se muestran atentos y al final muy participativos.</p> <p>Para la segunda etapa aún se muestra un poco de apatía para con los procesos de lectura, sin embargo el número de estudiantes con esta conducta disminuye, de igual forma, se muestra que los alumnos están aprendiendo a utilizar algunas estrategias como: subrayar, leer, resaltar y buscar palabras desconocidas</p>

3.6. DIARIO UTILIZADO EN LA SESIÓN 6

Sesión # 6

Fecha: septiembre 20 de 2017

Nombre de la actividad: Argumentando el impacto de la tecnología

Responsable: Arbelis palauis palauis

DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES
<p>Al iniciar esta sesión en la primera fase los estudiantes estaban muy a la expectativa de la lectura (la convivencia familiar) ya que se proyectó en el t.l.v. se realizaron las aplicaciones pertinentes de los signos de puntuación y la escritura en el pizarrón de las palabras desconocidas o poco usadas en nuestro lenguaje. Al terminar la lectura surgió una pequeña charla por parte de los alumnos</p>	<p>Los estudiantes fijan su atención en forma prolongada cuando se les proyecta alguna información y también cuando se cambia de espacio de estudio. Demostraron interés por el ejercicio e imitaron la toma de nota en el tablero. Además se generó un conversatorio bastante sustancioso donde todos participaron.</p>

DESCRIPCIÓN	OBSERVACIONES
<p>Seguimos a realizar la lectura propuesta en papel con (la familia y la tecnología) formamos los grupos respectivos; se resolvieron los interrogantes propuestos y surgió una serie de preguntas las cuales se resolvieron entre todos.</p>	

3.7. DIARIO UTILIZADO EN LA SESIÓN 7

DIARIO DE CAMPO

Sesión # ~~10~~ 7.

Fecha: 24-10-2017.

Nombre de la actividad: Analizando y argumentando

Responsable: Santos Hena Machado

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
<p>Se inicio la actividad observando un video sobre la violencia intrafamiliar, una vez terminado se estableció un dialogo sobre lo observado con preguntas dirigidas.</p> <p>La parte final consistió en realizar una lectura para resolver el cuestionario con base en lo observado en el video y lo leído.</p>	<p>Los estudiantes observaron con dedicación el video, una vez finalizado exponen su punto de vista. Sin embargo aun muestran apatía por la lectura, sin embargo a la hora de dar su punto de vista muestran una mejora significativa.</p>

3.8. DIARIO UTILIZADO EN LA SESIÓN 8

DIARIO DE CAMPOSesión # ~~8~~ 8Fecha: 26/10/2017Nombre de la actividad: Problemas del Contexto (e. ambiental)Responsable: Santos Mena Machado

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
<p>Por medio de dos lecturas los estudiantes deberán participar en un conversatorio donde expondrun su punto de vista sobre lo leído, teniendo como principal insumo los conocimientos previo adquiridos en su contexto inmediato</p>	<p>Con la primera lectura los estudiantes se mostraron un (poco) poco inquietos en cuanto al contenido de la misma. Durante la lectura que les correspondio Cabe resaltar que los estudiantes estan leyendo en voz baja (mentalmente) antes no lo hacian, de igual manera subrayan las palabras desconocidas preguntan por el diccionario una vez se les pide que den su punto de vista la participacion es masiva</p>

3.9. DIARIO UTILIZADO EN LA SESIÓN 9

DIARIO DE CAMPO

Sesión * 09 *

Fecha: 03/11/2017

Nombre de la actividad: Interpretando imágenes.

Responsable: Auz Ordoña Cuesta

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
<p>Se proyectó un video a los estudiantes sobre los 5 valores más importantes en la formación de un niño, luego los niños dieron su punto de vista sobre lo observado lo cual generó controversia entre los mismos, seguidamente se organizaron en grupos de 3 y se les entregó unas imágenes, en donde se trabajaron otros tipos de valores para que las analizaran y respondieran unas interrogantes, luego de esto cada grupo expuso sus puntos de vista.</p>	<p>En el desarrollo de la actividad los alumnos estuvieron muy participativos, cada uno de ellos expuso sus diferentes puntos de vista lo que motivó de discusión al interior del grupo, como también, creó conciencia entre ellos la importancia de la práctica de unos buenos valores para vivir en sociedad.</p>

3.10. DIARIO UTILIZADO EN LA SESIÓN 10

DIARIO DE CAMPO

Sesión ~~11~~ 10

Fecha: 08/11/2017

Nombre de la actividad: Estableciendo Relaciones Causa . Efecto

Responsable: Daly Sofia Maturin Cordoba

DESCRIPCIÓN DE LA ACTIVIDAD	OBSERVACIONES
<p>En esta sesión los estudiantes estuvieron muy activos, motivados en primer lugar se proyectó un video en el cual se evidencian el fenómeno del calentamiento global, después se generó un debate donde los estudiantes dieron sus puntos de vista e indicaron su acuerdo o desacuerdo frente a la postura que dio el docente para generar controversia. Se entregó a los estudiantes una lectura (imágenes) sobre el calentamiento global para que ellos respondieran los interrogantes.</p>	<p>Los estudiantes fijaron su atención en la proyección del video, dieron sus puntos de vista, identificaron las palabras desconocidas y trataron de darles respuestas.</p>

4. TRABAJOS REALIZADOS POR LOS ESTUDIANTES

MI SUPER PLANTITA

Hacia una linda mañana en la ciudad, los pajaritos cantaban en los árboles, el sol salía feliz dispuesto a calentar todo el lugar. Se podía ver a las personas correr a la panadería, sacar a sus mascotas al parque, a los niños subir al microbús hacia la escuela...



...pero en la casa de la familia Torres, uy! Ahí sí que no llegaba la luz, especialmente al cuarto de Pepito, que más que un niño parecía un diablillo, flojo, ocioso, y a veces muy irresponsable.



GRADO: 5A

FECHA: 20 de septiembre de 2017

ESTUDIANTES: Neicy, Johaidy, Bainer, Baren, Haslic

Realiza la lectura mi súper plantita y luego responde las siguientes preguntas.

¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con el cuidado del medio ambiente? no estoy de acuerdo

¿Por qué estás de acuerdo o en desacuerdo?

no estoy de acuerdo porque PePito está contaminando el medio ambiente

¿Me puedes dar un ejemplo de cuando existe cuidado del medio ambiente?

Ejemplo cuando no quemamos basuras cuando no cortamos árboles

¿Qué crees que pasaría si en tu colegio no existe cuidado del medio ambiente?

nos contaminaríamos todos

¿Por qué es importante conocer sobre el cuidado del medio ambiente?

Porque no nos balle a Pasa para que cuidemos el medio ambiente

GRADO: 5.º A

FECHA: miércoles 20 de Sep.

ESTUDIANTES: Cristian Juan Camilo Guillermo
Daniel BRAYAN

Realiza la lectura mi súper plantita y luego responde las siguientes preguntas.

¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con el cuidado del medio ambiente? no estoy de acuerdo porque

¿Por qué estás de acuerdo o en desacuerdo?

estoy de acuerdo porque si
medio ambiente porque nos
sirve para muchas cosas

¿Me puedes dar un ejemplo de cuando existe cuidado del medio ambiente?

debemos cuidar el medio ambiente para
que lo contaminen

¿Qué crees que pasaría si en tu colegio no existe cuidado del medio ambiente?

Podríamos morir no respiramos dañan
el río no podemos lavar el medio
ambiente no podríamos bañarnos en río sucio

¿Por qué es importante conocer sobre el cuidado del medio ambiente?

GRADO: 5-A

FECHA: miércoles 20 de septiembre

ESTUDIANTES: Deiner MARIO deiner sabel

Realiza la lectura mi súper plantita y luego responde las siguientes preguntas.

¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con el cuidado del medio ambiente? estoy de acuerdo porque tenemos que cuidar el medio ambiente para que crezca

¿Por qué estás de acuerdo o en desacuerdo?

estoy de acuerdo porque hay que hacerles agua cuidar el ambiente

¿Me puedes dar un ejemplo de cuando existe cuidado del medio ambiente?

cuando no le hecha basura al río cuando no contamina el AYT

¿Qué crees que pasaría si en tu colegio no existe cuidado del medio ambiente?

yo me salgo de hecha escuela tenemos que estudiar el medio ambiente

¿Por qué es importante conocer sobre el cuidado del medio ambiente?

para cuidar el suelo el medio ambiente es importante

Debemos atajar esta
VIOLENCIA.
NO al bullying.
NO al MIEDO.
¡NO a la ley del
SILENCIO...!

EL BULLYNG

Es parte de un problema viejo: la violencia en la historia de la humanidad. Fue destacado por las ciencias sociales a finales del siglo veinte como una conducta inadmisible, recurrente y creciente en las escuelas. Una vez reconocido, los ejemplos ahora se socializan y visibilizan como si antes no existieran, lo que ha escandalizado al universo, realzado su importancia. Se considera cada vez más como *un asunto en las escuelas que debe preocupar a las sociedades del planeta.*

Sin embargo, el *Bullyng* no refleja adecuadamente, en términos de violencia humana, lo que se vive en la escuela ni en los hogares de los niños de cualquier lugar. La violencia se origina en el mundo adulto y en los ambientes institucionales que a su vez crean el espacio de los niños.

El *Bullyng*, al hablar de cierto tipo de violencia entre niños, esconde persistentemente sus orígenes y los entornos que favorecen la violencia de los padres en los hogares, las discordias en la comunidad y las conductas escolares hostiles, agresivas o indiferentes de profesores y autoridades. Aislado, reducido en su definición y alcances, se banaliza el fenómeno de la violencia generalizada y tampoco posibilita su abordaje en tanto que *Bullyng*. Al no reconocer su origen y causas; al no hablar de la compleja violencia humana en sus diferentes formas, las soluciones que se encuentran son una suerte de placebos que lo convierten en un mal crónico. Simplificado, las soluciones que se presentan como lógicas suelen ser: eliminar la permisividad de los padres y adultos (la llamada falta de límites), vigilar los ambientes escolares, advertir al victimario de las consecuencias de sus actos y proteger a los niños que tienden a ser víctimas. Lo demás no le toca a la escuela, "*nosotros nos dedicamos a enseñar*", suelen repetir profesores y autoridades. Es decir, las

soluciones no eliminan los problemas de violencia, sino que aspiran a controlarlo. La lógica es: evitemos que ciertos niños agresivos se conviertan en golpeadores recurrentes y que otros caigan en la posición de víctimas, como si ese control eliminara la problemática.

¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con el Bullying? NO

¿Por qué está de acuerdo o porque está en desacuerdo? Porque el bullying no es bueno con el bullying pueden hasta matar a cualquier persona

¿Me puedes dar un ejemplo de cuando existe Bullying? cuando una persona esta enojada la molestan les dicen cosas malas

¿Qué pasaría crees que pasaría si en tu colegio te matonean? iría adonde la coordinador o al profesor pero me sentiría mal

¿Por qué es importante conocer sobre el Bullying? Para que no hagan bullying ni a mí ni a cualquier otra persona

NOMBRES: Neicy yuliana Rodriguez Mena

GRADO: 5^a

FECHA: 31 de agosto

soluciones no eliminan los problemas de violencia, sino que aspiran a controlarlo. La lógica es: evitemos que ciertos niños agresivos se conviertan en golpeadores recurrentes y que otros caigan en la posición de víctimas, como si ese control eliminara la problemática.

¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con el Bullyng? NO

¿Por qué está de acuerdo o porque está en desacuerdo? Porque el bullyng no es bueno con el bullyng pueden hasta matar a cualquier persona

¿Me puedes dar un ejemplo de cuando existe Bullyng? cuando una persona esta enojada la molestan les dicen cosas malas

¿Qué pasaría crees que pasaría si en tu colegio te matonean? iría adonde la coordinadora o al profesor pero me sentiría mal

¿Por qué es importante conocer sobre el Bullyng? Para que no tengan buli ni ami ni a cualquier persona

NOMBRES:

Neicy yuliana Rodriguez Mena

GRADO: 5^a

FECHA: 31 de agosto

soluciones no eliminan los problemas de violencia, sino que aspiran a controlarlo. La lógica es: evitemos que ciertos niños agresivos se conviertan en golpeadores recurrentes y que otros caigan en la posición de víctimas, como si ese control eliminara la problemática.

¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con el Bullyng? NO

¿Por qué está de acuerdo o porque está en desacuerdo? Porque el Bullyng no se tolera las violencia

¿Me puedes dar un ejemplo de cuando existe Bullyng? el Bullyng comienza con la groseria el respe ta

¿Qué pasaría crees que pasaría si en tu colegio te matonean? le iria a Ponerle la queja a la profesora porque no les estoy haciendo nada

¿Por qué es importante conocer sobre el Bullyng? Porque si tú no conoces el bulin les puedes tirar las mano

NOMBRES: Cristian Yovanny Rodriguez M.
Xesic Antonio Salas coniz de el loco

GRADO: _____

FECHA: _____

5. PRETEST Y POSTEST

El siguiente documento fue tomado de una prueba estandarizada del MEN, en las Pruebas Saber para el grado quinto, que consta de 15 preguntas.

PREGUNTAS DE SELECCIÓN MULTIPLECON UNICA RESPUESTA

¿JAGUAR O LEOPARDO?

Los jaguares y los leopardos son tan parecidos que es difícil distinguirlos. Sin embargo, los jaguares son en general más grandes que los leopardos. Tienen cuerpo muscular robusto, cabeza ancha, piernas cortas y macizas, y grandes zarpas. Las manchas del jaguar forman anillos circulares con un punto en el centro. A estos patrones se les llama rosetas. Las manchas de los leopardos son más chicas y no tienen el punto central.

Los jaguares son los terceros felinos del mundo, en tamaño. Sólo los leones y los tigres son más grandes que ellos. El jaguar macho pesa entre 120 y 200 libras (de 54 a 90 kg), mientras la hembra por lo común pesa entre 80 y 100 libras (de 36 a 45 kg). Su cuerpo puede llegar a medir más de 7 pies (2 metros) de la nariz a la cola. El leopardo es el miembro más pequeño de la familia de “grandes felinos”: gatos que rugen y no ronronean. Los leopardos pueden pesar entre 65 y 180 libras (de 29 a 82 kg). Su longitud varía entre 5 y 7 pies (de 1,5 a 2 metros). En general, los machos son dos veces más grandes que las hembras.

Tanto los jaguares como los leopardos tienen cachorros que parecen negros al nacer. En vez de la piel amarilla de los adultos, la de ellos es café negruzca, con manchas negras. El pelaje de manchas doradas de los jaguares y leopardos adultos les ayuda a confundirse con su entorno. Cuando brilla el sol a través de pastizales y hojas, produce un patrón moteado de oscuridad y luz, semejante al que se ve en el pelaje de los grandes felinos. Esto ayuda a los gatos a ocultarse, tanto de depredadores como de su presa.

El leopardo y el jaguar tienen largos bigotes que les permiten sentir su camino mientras andan al acecho de la presa en la oscuridad. El blando acojinado de sus patas y la piel que tienen entre los dedos de los pies les ayudan a caminar con agilidad entre ramitas y hojas. Pueden recoger sus garras mortales dentro de bolsitas especiales de las patas, para

conservarlas afiladas. La cola, tanto del jaguar como del leopardo, es larga y gruesa, y esto les ayuda a conservar el equilibrio cuando se abalanzan sobre la presa. Estas prácticas colas son blancas por abajo, y eso ayuda a los cachorros pequeñitos a seguir a su madre a través de la espesura de la maleza.

Tomado de: Cole, Melisa (2002). *Los jaguares y los leopardos*. China: Thomson Gale.

1. El texto anterior tiene como propósito fundamental:
 - a) Describir las diferencias y semejanzas entre el jaguar y el leopardo.
 - b) Definir los aspectos del hábitat natural de los felinos.
 - c) Informar sobre el tiempo de apareamiento de los felinos.
 - d) Al Argumentar la razón por la cual se considera salvaje el leopardo.

2. Según el texto, los jaguares y los leopardos se pueden confundir con el entorno, gracias a su:
 - a) Peso y tamaño.
 - b) Pelaje de manchas doradas.
 - c) Piel y cola larga.
 - d) Cuerpo grande y robusto.

3. Según el texto, el jaguar y el leopardo se diferencian en:
 - a) El peso y tamaño de sus cuerpos.
 - b) La extensión de sus bigotes.
 - c) Longitud de sus colas.
 - d) El color de sus cachorros.

RESPONDA LAS PREGUNTAS 4 Y 5 DE ACUERDO AL SIGUIENTE TEXTO

¿POR QUÉ BRILLAN LAS ESTRELLAS?

En una noche sin luna podemos reconocer 2500 estrellas a simple vista; con la ayuda de un telescopio, muchos millones. Excepto por los planetas de nuestro sistema solar como Venus y Saturno, todas estas estrellas son soles lejanos, es decir esferas gaseosas, en cuya

superficie reinan temperaturas de muchos miles de grados Celsius y de hasta muchos millones de grados en su interior.

Algunas de ellas brillan diez mil veces más fuertes que el Sol, otras tienen menos luz que nuestro astro central. Pero hay algo que todas las estrellas tienen en común: en lo profundo del interior producen energía nuclear, principalmente en la transformación del hidrógeno en helio. Esta fuente casi inagotable de energía les da una vida muy larga: nuestro sol vivirá 10.000 millones de años. La energía que se produce en el centro de una estrella se transporta hacia fuera y desde la superficie de la estrella se emite en forma de rayos UV, rayos X, radiaciones, luz, calor y ondas hertzianas.

Muchas estrellas mueren mediante violentas explosiones. De ellas quedan solo pequeñas esferas de materia extremadamente densa, a las que se conoce como “enanas blancas”, “estrellas de neutrones”. Nuestro sol se convertirá algún día en una de esas enanas blancas.

Tomado de: Uberlacker, Erich, (2005). *Física moderna*. México: Altea.

4. El texto anterior se titula ¿POR QUÉ BRILLAN LAS ESTRELLAS? Porque:
 - a) Informa acerca de la fuente energética y vital del sol.
 - b) Describe por qué explota una estrella y sus consecuencias.
 - c) Argumenta cómo y cuando el Sol se convertirá en estrella.
 - d) Explica la razón del principio luminoso de estos astros.

5. En la expresión “esta fuente casi inagotable de energía les da una vida muy larga: nuestro sol vivirá 10.000 millones de años”, el uso de los puntos permite incluir una información que:
 - a) Especifica el tiempo de vida del sol.
 - b) Aclara de donde proviene la energía del Sol.
 - c) Informa sobre los elementos de las estrellas.
 - d) Describe la producción de energía nuclear.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 6 Y 7 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

A ENREDAR LOS CUENTOS

— Érase una vez una niña que se llamaba Caperucita Amarilla.

— ¡No, Roja!

— ¡Ah!, sí, Caperucita Roja. Su mamá la llamó y le dijo: “Escucha, Caperucita Verde...”

— ¡Que no, Roja!

— ¡Ah!, sí, Roja. “Ve a casa de tía Diomira a llevarle esta piel de patata”.

— No: “Ve a casa de la abuelita a llevarle este pastel”.

— Bien. La niña se fue al bosque y se encontró a una jirafa.

— ¡Que lío! Se encontró al lobo, no a una jirafa.

— Y el lobo le preguntó: “¿Cuánto es seis por ocho?”.

— ¡Qué va! El lobo le preguntó: “¿Adónde vas?”.

— Tienes razón. Y Caperucita Negra respondió...

— ¡Era Caperucita Roja, Roja, Roja!

— Sí, y respondió: “Voy al mercado a comprar salsa de tomate”.

— ¡Qué va!: “Voy a casa de la abuelita, que está enferma, pero no recuerdo el camino”.

— Exacto. Y el caballo dijo...

— ¿Qué caballo? Era un lobo.

— Seguro. Y dijo: “Toma el tranvía número setenta y cinco, baja en la plaza de la Catedral, tuerce a la derecha, y encontrarás tres peldaños y una moneda en el suelo; deja los tres peldaños, recoge la moneda y cómprate un chicle”.

— Tú no sabes explicar cuentos en absoluto, abuelo. Los enredas todos. Pero no importa, ¿me compras un chicle?

— Bueno: toma la moneda.

Y el abuelo siguió leyendo el periódico.

Tomado de: Rodari, Gianni. (2002). *Cuentos por teléfono*. Barcelona: Editorial Juventud.

6. Las rayas (-) en el texto se usan para diferenciar:

- a) La voz del abuelo y del narrador.
- b) La voz del abuelo y la jirafa.
- c) La voz de los personajes y la de Caperucita Roja.
- d) La voz de los personajes y del narrador.

7. Los otros nombres que le da el abuelo a Caperucita Roja son:

- a) Caperucita Amarillo, Caperucita Amarilla y Caperucita Negra.
- b) Tía Diomira, Caperucita Negra, y Caperucita Verde.
- c) Caperucita Verde, Caperucita Rosada y Caperucita Negra.
- d) Tía Diomira, Caperucita Amarilla y jirafa.

RESPONDA LA PREGUNTA 8 CON BASE EN EL SIGUIENTE TEXTO

EL MAR COMO ESPACIO VITAL

En el mar, al igual que en tierra firme, viven plantas y animales. Sin embargo, a pesar de que el espacio vital del mar es cien veces mayor que el de tierra firme, alberga escasamente una octava parte de las especies de animales y plantas que conocemos, alrededor de 250.000.

Asimismo, los animales del mar tienen una estructura mucho más sencilla que los de tierra firme, y hay poca diferencia entre unos y otros. Algo similar ocurre con las plantas marinas.

Las condiciones de vida en el mar son más uniformes y estables que las de la tierra, donde reinan los contrastes en las condiciones del medio ambiente externo. Pensemos simplemente en los calores del trópico y los fríos del Ártico, en los quemantes desiertos, los infinitos pantanos y las selvas impenetrables. A esto sumémosle las variaciones de la temperatura, durante el día y cada estación del año. Los habitantes del mar no tienen que adaptarse a tales condiciones de su medio ambiente.

Aun así, en el mar existen seres vivientes muy diferentes. Los más diminutos, las bacterias, son más pequeños que la milésima parte de un milímetro. Los más grandes, la ballena azul, pueden pesar hasta 150 toneladas. Por su parte, las plantas marinas más grandes, el alga gigante o alga Kelp, puede medir hasta 50 metros de largo. El promedio de

individuos pertenecientes a las especies de peces que viven en los mares también es enorme, cerca de 10.000 millones de animales.

Los científicos subdividen a los habitantes marinos en tres grandes grupos. El primero vive encima o directamente encima de la superficie del mar; se le denomina bentos y a él pertenecen plantas fijas en el suelo marino (algas y pasto marino), almejas, caracoles, cangrejos y lombrices. El segundo grupo, el necton, está compuesto por los animales del mar con mayor desarrollo. Entre ellos se cuentan los peces, moluscos (pulpos) y mamíferos marinos: ballenas y focas. Ellos mismos buscan su ubicación en el mar y son capaces de nadar contra las corrientes.

El tercer grupo, el plancton (que en griego significa “errante”) vive en mar abierto. A este grupo pertenecen animales diminutos y plantas que, por ser tan ligeros, viven suspendidos en el agua.

Tomado de: Crummener, Rainer (2004). *Oceanografía*. México.

8. El texto puede considerarse:

- a) Adecuado para informarse sobre las especies que habitan el mar.
- b) Inadecuado para clasificar las especies que viven en el mar.
- c) Adecuado para proteger a las especies que habitan en el mar.
- d) Inadecuado para mostrar las diferencias entre los seres que viven en el mar.

9. Juliana debe escribir un texto en el que liste cosas que hace regularmente en el colegio. El texto que está escribiendo Juliana dice: *En el colegio por lo general....”*

¿Qué debe seguir escribiendo Juliana?

- a) Me baño, desayuno, cojo el bus, llego al colegio.
- b) Leo, trabajo en grupo, expongo un tema, escribo.
- c) Ceno, leo, investigo, duermo, expongo, camino.
- d) Escribo, juego futbol, desayuno, duermo, corro.

10. Un amigo te pide que le señales la idea que hay repetida en esta nota antes de publicarla en el periódico del colegio:

“El día 8 de enero se dañó uno de los columpios del patio grande y aun no lo han arreglado. Tenemos entonces un riesgo que perjudica la seguridad de los alumnos y hace poco segura la diversión y la vida escolar”

Tú le dices que la idea repetida es:

- a) La diversión.
- b) La vida escolar.
- c) La poca seguridad.
- d) La fecha.

11. El director del periódico escolar pidió informar de manera clara y completa sobre los eventos de la próxima semana cultural. Para que los estudiantes asistan a las actividades de u interés, lo fundamental es incluir información sobre:

- a) La importancia que tiene la semana cultural.
- b) El lugar la fecha y la hora de cada evento.
- c) Los patrocinadores que presentan cada evento.
- d) La historia de la semana cultural en tu colegio.

12. Tu estas lejos de casa y tu mamá te ha pedido que por medio de un escrito le cuentes detalladamente las características del pueblo al que fuiste de paseo con tus amigos del colegio. Para hacerlo necesitas redactar un texto:

- a) Expositivo.
- b) Argumentativo.
- c) Instructivo.
- d) Descriptivo.

13. “Un extraterrestre vino a visitar el planeta tierra y se asombró al ver que los humanos nos bañábamos. Él también quería bañarse y le pidió a Fredy un estudiante de quinto, que le dijera por escrito los pasos para uno bañarse. Fredy señaló los siguientes pasos:

1. Abrir la ducha.
2. Quitarse la ropa.

3. Secarse con una toalla.
4. Enjabonarse y enjuagarse.
5. Mojarse.

Para que el extraterrestre pueda bañarse correctamente, el orden adecuado de los pasos sería:

- a) 1,5,2,3,4.
- b) 2,3,4,1,5.
- c) 2,1,5,4,3.
- d) 4,3,2,1,5.

14. Tu profesor quiere que escribas un texto en el que señales cuál es tu programa de televisión favorito y por qué. En el texto que vas a escribir debes presentar:

- a) Una descripción de los programas de televisión.
- b) Un argumento que explique tu gusto por un programa.
- c) Una enumeración de las películas de los sábados.
- d) Una narración del capítulo de un programa.

15. Mario Díaz, estudiante de 5°, quiere vender sus textos escolares de grado cuarto para poder comprar los de quinto. Como primero debe ofrecer sus textos, puso el siguiente aviso clasificado en la cartelera del colegio:

Vendo textos de ciencia y lenguaje de 4°.

Interesados, buscarme en el salón de 5°.

Mario Díaz

Frente al texto de Mario tú dirías que:

- a) No es adecuado porque no está dirigido a nadie.
- b) Cumple con el tema y el propósito propuesto.
- c) Se debe quitar la segunda línea porque no es importante.
- d) No cumple con el propósito y no es clara la información.