

La Teoría de las Seis Lecturas como Estrategia Didáctica para el Fortalecimiento de las Competencias Ciudadanas Comunicativas y Emocionales en Estudiantes de Cuarto Grado del Colegio Magdalena Ortega de Nariño.

Uriel Mauricio Moreno Botiva

Laura Jimena Sánchez Jara



Universidad Libre

Facultad de Ciencias de la Educación

Programa Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades e Idiomas

Bogotá – 2021

**Teoría de las Seis Lecturas como Estrategia Didáctica para el Fortalecimiento
de las Competencias Ciudadanas Comunicativas y Emocionales en Estudiantes de
Cuarto Grado del Colegio Magdalena Ortega de Nariño.**

Uriel Mauricio Moreno Botiva

Laura Jimena Sánchez Jara

**Trabajo de grado para obtener el título de Licenciados en Educación Básica
con énfasis en Humanidades e Idiomas**

Asesora: María del Pilar Barbosa



Universidad Libre

Facultad de Ciencias de la Educación

Programa Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades e Idiomas

Bogotá – 2021

Dedicatoria

A Dios, Padre Celestial, por guiarme en innumerables ocasiones para la elaboración de esta investigación y durante mi proceso de aprendizaje de mi carrera. Gracias a su ayuda incondicional, he podido superar varios retos y he cumplido uno de mis mayores sueños: obtener el título de licenciado.

A mis padres Bárbara y Arnulfo, por brindarme amor, cuidados, grandes valores, apoyo en mis metas y principalmente: por financiar mis estudios en la Universidad Libre. A ustedes dedico cada uno de mis logros y es un honor para mí poder representarlos en otros ámbitos.

A mi hermana Michell, a mi familia cercana y a mis amigas por infundirme ánimo en los momentos difíciles, llenar todos mis días de alegría y motivarme a construir una mejor versión de mí mismo.

Uriel Mauricio Moreno Botiva

A mis padres Basilio y Maritza, quienes con su amor y esfuerzo me han apoyado en cada paso que doy y nunca han dejado de confiar en mí, además de enseñarme valores de vida para ser la persona que soy, mis logros siempre serán para ellos.

A mi familia, porque siempre tienen una palabra de ánimo y amor, además me han acompañado en todo mi proceso de construcción personal, ellos siempre están en mi corazón y son mi motor de vida.

A mi novio Sebastián, por nunca dudar de mi grandeza personal y apoyarme en todo momento, además de ser un impulsor de sueños. Finalmente, quiero dedicar esta tesis a mis

amigos, quienes me han dedicado momentos inolvidables y han sido testigos de cada esfuerzo por alcanzar este logro.

Laura Jimena Sánchez Jara

Agradecimientos

A Dios, Padre Celestial, por inspirarme en las ideas que llevaron a cabo este trabajo de grado.

A Laura Sánchez, por su dedicación, creatividad y actitud positiva. He tenido la fortuna de contar con el apoyo de la mejor compañera de trabajo.

A mi asesora María del Pilar Barbosa, por su comprensión, los conocimientos compartidos y su excelente labor orientadora. Ha sido todo un honor contar con su guía y sus consejos.

A los docentes de la Universidad Libre, especialmente a Claudia Franco (a quien agradezco profundamente su orientación inicial de esta investigación y su sabiduría pedagógica) y Pedro Antonio López (a quien siempre estaré agradecido por despertar en mi interior el amor por la literatura y el sentimiento humano de mi vocación).

Finalmente, a la docente titular Magda Liliana Jiménez por su colaboración significativa en las sesiones y por ayudarnos a incentivar el gusto por la lectura propuesta en las estudiantes.

Uriel Mauricio Moreno Botiva

Agradezco a Dios por iluminar mi camino y llenarme de sabiduría y amor por lo que hago. De igual forma, agradezco a mi compañero de tesis Mauricio Moreno, porque gracias a sus ideas, entrega y dedicación hemos alcanzado satisfactoriamente los objetivos propuestos de esta investigación. Además, de enseñarme tantas cosas que me han ayudado a potenciar mis habilidades como futura docente.

A mi asesora y profesora María del Pilar Barbosa, por acompañar cada paso en este proyecto y guiarnos durante todo el proceso además de compartirnos su sabiduría y su amor a la profesión docente.

De igual manera, a la Universidad Libre y a mis docentes, en especial a la profesora Claudia Franco, quien, con sus conocimientos y apoyo, ayudaron a consolidar las bases de este proyecto, además de ser un modelo para seguir en mi vida profesional.

Finalmente, quiero agradecer enormemente al colegio Magdalena Ortega de Nariño y a su personal docente, por permitirnos llevar a cabo este proyecto. A las estudiantes del grado cuarto y a su docente titular Liliana, por confiar en nosotros y darnos la oportunidad de acercarnos a esta linda profesión.

Laura Jimena Sánchez Jara

Tabla de contenido

Introducción	1
1. Capítulo 1: Planteamiento del problema	2
1.1. Descripción de la situación problémica	2
1.2. Pregunta de investigación	4
1.3. Objetivos	4
1.3.1. Objetivo general	5
1.3.2. Objetivos específicos	5
1.4. Justificación	5
1.5. Antecedentes de investigación	8
2. Capítulo 2: Marco de referencia teórica	14
2.1. Pedagogía conceptual	14
2.2. Competencias	18
2.2.1. Competencias ciudadanas	20
2.2.2. Competencias ciudadanas comunicativas	21
2.2.2.1. Comprensión de lectura	23
2.2.2.2. Capacidades lectoras	24
2.2.2.3. Variables de comprensión de lectura	26
2.2.2.4. Niveles de logro en estudiantes de cuarto grado	28
2.2.3. Competencias ciudadanas emocionales	28
2.2.3.1. Empatía	30
2.2.3.2. Comprensión emocional	32
2.2.3.3. La teoría de Daniel Goleman	32
2.2.3.4. Desarrollo emocional de los niños de 9 a 12 años	35
2.3. Unidad didáctica	38
3. Capítulo 3: Marco metodológico	42

3.1. Paradigma de investigación	42
3.2. Enfoque de investigación	42
3.3. Población	42
3.4. Muestra	43
3.5. Instrumentos para la recolección de datos	45
3.5.1. Diario de campo	45
3.5.2. Encuestas	45
3.5.3. Entrevista	46
3.5.4. Misiones del héroe	46
3.5.5. Observación	47
3.6. Propuesta pedagógica	47
3.6.1. Objetivos	47
3.6.2. Modelo de secuencia	48
3.6.3. Descripción de actividades	53
3.6.3.1. Unidad temática 1, competencias ciudadanas comunicativas	54
3.6.3.2. Unidad temática 2, competencias ciudadanas emocionales	58
3.7. Análisis de resultados	61
3.7.1. Análisis del diagnóstico	62
3.7.1.1. Encuesta de Google Forms: “La lecto – escritura y tu”	63
3.7.1.2. Encuesta de Google Forms: “Las emociones”	63
3.7.1.3. Entrevista con la docente titular	64
3.7.1.4. Misiones del héroe	65
3.7.2. Análisis de la propuesta pedagógica	65
3.7.2.1. Unidad temática 1, competencias ciudadanas comunicativas	66
3.7.2.2. Unidad temática 2, competencias ciudadanas emocionales	81
4. Conclusiones	94

5. Recomendaciones	100
6. Referencias bibliográficas	102
7. Apéndices	107

Índice de figuras

Figura 1:	25
<i>Capacidades lectoras</i>	
Figura 2:	49
<i>Tipos de actividades del recorrido del héroe</i>	
Figura 3:	52
<i>Tipos de actividades de las misiones del héroe</i>	

Índice de tablas

Tabla 1:	54
<i>Seguimiento de la sesión número uno de la primera unidad temática</i>	
Tabla 2:	55
<i>Seguimiento de la sesión número dos de la primera unidad temática</i>	
Tabla 3:	57
<i>Seguimiento de la sesión número tres de la primera unidad temática</i>	
Tabla 4:	58
<i>Seguimiento de la sesión número uno de la segunda unidad temática</i>	
Tabla 5:	60
<i>Seguimiento de la sesión número dos de la segunda unidad temática</i>	
Tabla 6:	67
<i>Análisis de los pasos de la teoría de las seis lecturas en la sesión uno de la primera unidad temática</i>	
Tabla 7:	68
<i>Análisis de la empatía y la comprensión emocional en la sesión uno de la primera unidad temática</i>	
Tabla 8:	71
<i>Análisis de los pasos de la teoría de las seis lecturas en la sesión dos de la primera unidad temática</i>	
Tabla 9:	72
<i>Análisis de la empatía y la comprensión emocional en la sesión dos de la primera unidad temática</i>	
Tabla 10:	76
<i>Análisis de los pasos de la teoría de las seis lecturas en la sesión tres de la primera unidad temática</i>	

Tabla 11:	78
<i>Análisis de la empatía y la comprensión emocional en la sesión tres de la primera unidad temática</i>	
Tabla 12:	82
<i>Análisis de los pasos de la teoría de las seis lecturas en la sesión uno de la segunda unidad temática</i>	
Tabla 13:	83
<i>Análisis de la empatía y la comprensión emocional en la sesión uno de la segunda unidad temática</i>	
Tabla 14:	88
<i>Análisis de los pasos de la teoría de las seis lecturas en la sesión dos de la segunda unidad temática</i>	
Tabla 15:	89
<i>Análisis de la empatía y la comprensión emocional en la sesión dos de la segunda unidad temática</i>	

INTRODUCCIÓN

A partir de las sesiones de la práctica docente investigativa surge el interés por las competencias ciudadanas comunicativas y emocionales. En el curso de habilidades lecto-escritas en español del colegio Magdalena Ortega de Nariño, se han identificado dificultades en la comprensión lectora y las competencias emocionales en estudiantes de cuarto grado (**ver la problemática en el planteamiento del problema**). Teniendo en cuenta lo anterior, se propone una unidad didáctica basada en la teoría de las seis lecturas (que pertenecen al modelo de la pedagogía conceptual de Miguel de Zubiría) y las nociones sobre la empatía y la comprensión emocional (expuestas por Daniel Goleman), para fortalecer las competencias ciudadanas comunicativas y emocionales.

La presente investigación está orientada en el paradigma de la Investigación Acción con un enfoque cualitativo. En lo que respecta al objetivo de implementar en el aula la teoría de las seis lecturas, la empatía y la comprensión emocional, se plantea un trabajo participativo durante la clase y extra-clase. Para ello, se sugiere la elaboración de actividades basadas en la lectura del libro de literatura juvenil *Percy Jackson y el ladrón del rayo* (**ver la propuesta didáctica en el marco metodológico**). Puesto que incentiva el ejercicio lector, fomenta la imaginación y trata temas de interés para las estudiantes como: la mitología griega, la familia, la amistad, los viajes y los buenos valores.

CAPÍTULO 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A continuación, se presenta el capítulo 1 de la investigación que aborda la descripción del problema, la pregunta de investigación, los objetivos (el general y los específicos), la justificación, los antecedentes (organizados según su procedencia institucional, local, nacional e internacional).

1.1. Descripción de la situación problémica

La práctica docente en la que se basa esta investigación se lleva a cabo en el colegio Magdalena Ortega de Nariño. Ha sido mediada por los recursos de las TIC en dos grupos de Habilidades Lecto-Escritas en español. En este espacio académico se reúnen treinta y seis estudiantes de cuarto A y treinta y cuatro estudiantes de cuarto B, con el fin de reforzar a través de actividades lúdicas los procesos de lectura y escritura. En el transcurso de las sesiones organizadas, se han evidenciado dificultades en la comprensión lectora a través de la implementación de los instrumentos de investigación (ver instrumentos de recolección de datos en el capítulo 3).

En un principio, se percibe que la mayoría de las estudiantes manifiestan que la lectura es una actividad que les gusta más o menos y es funcional. No obstante, hay varios comentarios que describen las dificultades lectoras: *“muchas veces confundo las letras”*; *“que me distraigo mucho cuando leo”*; *“identificar las palabras más complicadas por su significado”*; *“conocer la idea principal de la lectura, muchas veces me toca leer más de una vez”*; *“se me dificulta leer textos muy largos”*; y *“lo más difícil para mí es leer como donde hay muchos personajes y muchas situaciones a la vez”*. (Se puede encontrar estos y otros comentarios en el **apéndice A**)

En segunda instancia, se tiene en cuenta la entrevista con la docente titular, la cual enfatiza en las siguientes dificultades que presentan las estudiantes en la clase de Habilidades Lecto-Escritas: la ausencia de cadencia y de articulación correcta en la lectura en voz alta; los problemas para identificar información determinada en un texto para luego interpretarla; y el poco vocabulario de las estudiantes (lo que hace difícil la comprensión de un texto). Al mismo tiempo, la docente titular indica que las estudiantes deben fortalecer la lectura inferencial, la identificación de palabras desconocidas, la comprensión global y local de un texto y el uso de estrategias de comprensión (ver **apéndice B**). Además, la docente señala una lista de estrategias que ha utilizado para desarrollar la comprensión lectora en los cursos cuarto A y cuarto B (ver **apéndice C**).

Enseguida, las estudiantes realizan las misiones del héroe (ver el modelo de secuencia de la propuesta didáctica en el capítulo 3). Tras la realización de cinco de estas, se evidencian las dificultades que han sido mencionadas por las estudiantes y la docente previamente, en concreto: 3 de las 19 estudiantes que suelen participar en esta actividad logran identificar el suceso principal del capítulo; la mayoría menciona detalles generales sobre el lugar hechos y muy pocas indican específicamente el sitio; a algunas de ellas les cuesta determinar los personajes importantes y comprender aspectos literales de la lectura; casi todas tienen dificultades con la interpretación de fragmentos de información implícita; y tres casos aislados comunicaron su inconformidad con los ejercicios debido a la carencia de hábitos de lectura.

En cuanto a las competencias ciudadanas emocionales de las estudiantes, se opta por aplicar la encuesta “las emociones” (ver instrumentos de recolección de datos). Si bien predominan las respuestas de mayor carga positiva (en este caso es “siempre”), cabe resaltar

las preguntas cuatro, cinco, seis, ocho y diez (ver los respectivos apéndices **D, E, F, G y H**) donde el porcentaje de la respuesta de mayor carga positiva es inferior al cincuenta por ciento. Esto significa que varias estudiantes poseen dificultades con: establecer nuevos vínculos sociales, adaptarse a un nuevo grupo de trabajo, reflexionar antes de hablar, pensar por qué alguien podría encontrarse de mal humor y percatarse cuando una persona está triste o enojada.

Finalmente, la docente titular menciona sobre la convivencia de las estudiantes que no ha presenciado ninguna situación conflictiva o de intolerancia en los cursos de cuarto A y cuarto B, ya que invita a las alumnas a no juzgar sus opiniones, ni sus gustos o comportamientos. No obstante, en el mismo **apéndice C** se puede apreciar que la docente cuenta con un mayor número de estrategias para el desarrollo de comprensión lectora que aquellas relacionadas con las competencias emocionales en sus clases.

1.2. Pregunta de investigación

¿De qué manera la implementación de una unidad didáctica basada en la teoría de las seis lecturas puede fortalecer las competencias ciudadanas comunicativas y emocionales en estudiantes de cuarto grado del colegio Magdalena Ortega de Nariño?

1.3. Objetivos

Teniendo en cuenta la descripción del problema y las necesidades de la población, se plantean los siguientes objetivos para trabajar en la presente investigación:

1.3.1. Objetivo general

Fortalecer las competencias ciudadanas comunicativas y emocionales a partir de la implementación de una unidad didáctica basada en la teoría de las seis lecturas para las estudiantes de cuarto grado del colegio Magdalena Ortega de Nariño.

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar el nivel de apropiación de las competencias ciudadanas comunicativas y emocionales en estudiantes de cuarto grado del colegio Magdalena Ortega de Nariño.
- Diseñar una unidad didáctica enfocada en la teoría de las seis lecturas para fortalecer las competencias ciudadanas comunicativas y emocionales.
- Implementar dicha unidad didáctica para fortalecer las competencias ciudadanas comunicativas y emocionales.
- Evaluar los resultados obtenidos de la implementación de la unidad didáctica basada en la teoría de las seis lecturas.

1.4. Justificación

De acuerdo con los últimos resultados de las pruebas PISA 2018 (ICFES, 2020), cerca del 1% de los estudiantes poseen un nivel de lectura superior (que comprende los niveles 5 o 6). Por su parte, las pruebas Saber once (ICFES, 2019) del año 2018 indicaron respecto a la lectura crítica dos aspectos: en primer lugar, los puntajes han permanecido prácticamente invariables desde el año 2014, alrededor de los 50 - 60 puntos, lo cual no señala un puntaje alto, pero tampoco bajo. En segundo lugar, las instituciones privadas suelen poseer un mejor puntaje que las instituciones públicas (**ver apéndice I**)

En adición a lo anterior, el DANE implementó una encuesta en el 2017 (DANE, 2017) con el fin de determinar los hábitos de lectura de los colombianos a partir de los cinco años (**ver apéndice J**). De este estudio se concluye que: a nivel nacional, los colombianos leen 2.7 libros al año. Teniendo en cuenta las cifras mencionadas, se puede apreciar con gran preocupación, la necesidad de fortalecer las habilidades lectoras, así como también el pensamiento crítico y su importancia en el entorno social.

Respecto a este entorno social, la labor docente también debe atender aspectos del desarrollo comunicativo y emocional de los estudiantes de primaria, teniendo en cuenta que en esta etapa ocurren aprendizajes de gran relevancia para su formación personal y social. En este sentido, intervienen las competencias ciudadanas, las cuales promueven habilidades acerca de cómo actuar apropiadamente según diversas situaciones sociales y cotidianas.

En esta investigación, se hace énfasis en las competencias ciudadanas comunicativas y emocionales. Las primeras son definidas, según Silva y Chaux (2005), como aquellas que “permiten a los ciudadanos entablar diálogos constructivos y comprender aquellas ideas que los demás desean comunicar”. Por otro lado, estos mismos autores consideran las competencias ciudadanas emocionales como “las capacidades necesarias para identificar las emociones propias y las de los otros y responder a ellas de forma constructiva”.

Entre las competencias ciudadanas comunicativas, se encuentra la adecuada comprensión de lectura en sus diferentes niveles (de la cual se hace referencia en los párrafos anteriores). En cuanto a las competencias ciudadanas emocionales, destacan la empatía y la comprensión emocional. Ambas cumplen una función fundamental en el ambiente educativo, pues permiten valorar las emociones de sus compañeros, asimilar los motivos por los cuales actúan de esa manera, aprender a respetarlos y así, evitar conflictos. En este sentido, las competencias ciudadanas emocionales son necesarias para Colombia, un país donde

cohabitan distintas culturas y se debe promover el respeto, el diálogo y la tolerancia. Por lo tanto, las competencias emocionales brindan herramientas para generar comportamientos sociales simpáticos, una convivencia pacífica y la solución de problemas

En este orden de ideas, cabe mencionar ahora el modelo pedagógico empleado en esta investigación: la pedagogía conceptual. Donde no solo es importante la construcción del pensamiento, sino también la formación personal del estudiante en cuanto a: las dimensiones del ser, el hacer y el saber. Puesto que no basta con formar ciudadanos críticos cuando estos no están dispuestos a favorecer a la comunidad que los rodea. Asimismo, se propone implementar una unidad didáctica basada en uno de los postulados de este modelo: la teoría de las seis lecturas, expuesta por Miguel de Zubiría (1996). Gracias a esta teoría, es posible aproximar a los estudiantes a otros niveles de comprensión lectora distintos al literal (como lo son el nivel inferencial y el crítico). De esta manera, se contribuye a la formación de estudiantes participativos, inferenciales, críticos y transformadores.

Ahora bien, en este trabajo de grado se plantea una unidad didáctica basada en la lectura del libro *Percy Jackson y el ladrón del rayo*. Se selecciona la literatura juvenil en lugar de la infantil o de otro tipo, puesto que: a) el léxico es simple, sin llegar a ser coloquial; b) se presentan situaciones características de la preadolescencia sumergidas dentro de un marco social; c) pone en práctica el pensamiento crítico, la creatividad y las habilidades artísticas. La metodología de esta propuesta didáctica se propone desarrollar actividades de lectura (en los tres niveles), escritura, artísticas y de reflexión emocional con cada uno de los capítulos de la novela. Así pues, el impacto que se pretende generar con la aplicación es orientar a los estudiantes hacia un desarrollo del ser en los componentes social y personal. Además de motivar a los estudiantes a leer de manera consciente y crítica.

1.5. Antecedentes de la investigación

Para fundamentar la propuesta de la presente investigación, se recurre a la búsqueda de dos antecedentes institucionales, uno local, dos nacionales y uno internacional. Dichos antecedentes se mencionan a continuación:

Respecto a los dos primeros, ambos han sido obtenidos del repositorio de la Universidad Libre de Bogotá. El primero se titula “*Propuesta didáctica a partir de textos narrativos para fortalecer los procesos de comprensión de lectura en los estudiantes de cuarto básica de primaria en el Colegio Distrital Marco Tulio Fernández*”. Este trabajo de grado es entregado el 18 de noviembre del año 2018, para aspirar al título de licenciado en educación básica con énfasis en humanidades e idiomas. La autora es Paula Andrea Ferro Hernández.

Ella plantea la siguiente pregunta problema: “¿cómo mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de cuarto básica de primaria en el Colegio Distrital Marco Tulio Fernández?” Para responder esta incógnita, la autora orienta su trabajo en el paradigma de la investigación-acción con un enfoque cualitativo. Cabe resaltar que el aspecto principal de este trabajo es la propuesta didáctica planeada para mejorar la comprensión lectora en los niveles literal, inferencial y crítico. Además de implementar actividades que relacionen el contenido de los textos con el entorno y las vivencias de los estudiantes.

Dicho lo anterior, el trabajo de Paula Ferro es una referencia significativa para la presente investigación, puesto que sugiere cómo abordar los tres niveles de comprensión lectora con los estudiantes. Asimismo, indica un modelo de planeación de una propuesta didáctica donde se implementen textos narrativos de manera adecuada y pertinente a las

sesiones. Adicionalmente, se identifican conceptos en común entre el trabajo y esta investigación, puesto que se recurre a él como documento que favorece a la redacción del marco teórico.

En cuanto al segundo antecedente institucional, este se titula *“La unidad didáctica para el fortalecimiento de la competencia emocional en el ciclo I del colegio Marco Tulio Fernández”* el cual fue elaborado por la estudiante de la licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades e idiomas de la universidad libre: Paula Roperó. Esta investigación tiene como objetivo fortalecer las competencias emocionales en el aula de clase, mediante la aplicación de una secuencia didáctica.

Partiendo del objetivo planteado, Paula Roperó desarrolla tres unidades didácticas enfocadas en la teoría de las competencias emocionales de Daniel Goleman. Haciendo un recorrido progresivo, mediante un trabajo literario, donde propone trabajar en los siguientes aspectos: el conocimiento emocional, el autocontrol y la empatía. Bajo la perspectiva de la literatura, expuesta en el aula de clases como un medio para fortalecer las competencias emocionales de los estudiantes, la investigación demostró ser una herramienta eficaz para cumplir con los objetivos propuestos.

Gracias a este proyecto de grado, se sentaron las bases conceptuales de la presente investigación, haciendo hincapié en los constructos teóricos relacionados con el conocimiento emocional y la empatía, basados en la teoría de Daniel Goleman, la cual ha sido un referente clave para el desarrollo conceptual y factual de este proyecto investigativo. Así mismo, se han tomado como referencia algunas ideas y técnicas de desarrollo metodológico, como los instrumentos de investigación utilizados, que han servido como fundamento procedimental del presente proyecto.

Por otro lado, se tiene en cuenta el antecedente local encontrado en el repositorio de la Universidad de la Salle: *“Teoría de las seis lecturas, aplicada al proceso de lecto – escritura en el área de lengua castellana en estudiantes de grado quinto (5ª) de básica primaria.”* Es elaborado por Nury Rubiela Rojas Piragauta, estudiante de pregrado del programa licenciatura en español y lenguas extranjeras. La pregunta de investigación consiste en analizar si la teoría de Miguel de Zubiria puede contribuir a desarrollar competencias lecto-escritas en estudiantes de quinto de primaria, a través de talleres de codificación, categorización y análisis metalingüísticos.

En este trabajo que aborda la investigación-acción con un enfoque cualitativo, se busca fortalecer varias competencias que potencien el análisis y la interpretación de textos, a través de los trabajos por proyectos (los cuales están inmersos en un currículo emancipador de contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales). Esta es la razón por la cual el trabajo enfoca su aplicación en la construcción del estudiante como ser social, emocional y crítico.

En relación con la presente investigación, se consideran significativas algunas observaciones e indicaciones realizadas durante la aplicación de la teoría de las seis lecturas en el aula, analizando los beneficios y las limitaciones de esta herramienta en el proceso de lectura de los estudiantes de quinto grado. De igual manera, aporta documentos de información sobre la pedagogía conceptual y la teoría de las seis lecturas para la redacción del marco teórico.

Enseguida se encuentran los antecedentes nacionales. El primero de ellos hace parte del repositorio de la Universidad de Antioquia y tiene por título: *“Los textos narrativos como medio para movilizar las competencias ciudadanas comunicativas de los niños en la solución*

pacífica de conflictos en el aula”. Este es un trabajo de grado de maestría en educación de lenguaje y literatura. Las autoras son Maribel Ruiz Henao, Luz Adriana Serna Torres y Gladys Natalia Ramírez Botero. Ha sido publicado en el 2018 e implementado en las instituciones educativas San Antonio y Ana Gómez de Sierra, ubicados en el municipio de Rionegro, Antioquia.

Este trabajo lleva a cabo una investigación cualitativa de corte etnográfico para responder a la pregunta problémica: “¿en qué medida se movilizan las competencias ciudadanas comunicativas en los niños del grado segundo de las I.E. Ana Gómez de Sierra y San Antonio para la resolución de conflictos, cuando se aplica una configuración didáctica basada en talleres pedagógicos con textos narrativos?” La propuesta didáctica mencionada consiste en la implementación de 11 talleres, de los cuales: nueve son dirigidos a los estudiantes y dos a los padres de familia (el primero introduce este proyecto y el otro lo finaliza).

De este trabajo se destaca la propuesta de abordar los textos narrativos como una herramienta para enseñar las competencias ciudadanas comunicativas. Se considera una decisión acertada dedicar una sesión inicial para analizar la situación de la población, para luego compararla con aquella que se evidencia en la sesión final. Además, se aporta información detallada sobre las competencias ciudadanas que contribuyen a la redacción del marco teórico.

Posteriormente, el segundo antecedente nacional obtenido es: “*Fortalecimiento de la comprensión lectora por medio de una unidad didáctica en el marco de la enseñanza para la comprensión*”. Ha sido elaborado por Nori Emilce Martín Beltrán, para acceder al título de Magíster en pedagogía de la Universidad de la Sabana (ubicada en Chía, Cundinamarca).

Este trabajo es publicado en el 2016 y desarrollado con estudiantes de quinto grado del colegio Codema. La autora orienta su investigación a fortalecer las habilidades lectoras de los alumnos que indicaron bajos resultados en las Pruebas Saber Quinto.

Teniendo en cuenta esta problemática, se plantea la pregunta de investigación: “¿cómo incide la implementación de una unidad didáctica con énfasis en la evaluación continua dentro del marco de Enseñanza para la Comprensión, en los procesos de comprensión lectora en los estudiantes de grado quinto del Colegio Codema IED?” Para resolver esta incógnita, la autora aborda la investigación-acción educativa con un enfoque cualitativo. En adición a lo anterior, se plantea una propuesta didáctica aplicada durante cuatro meses que fomente la comprensión de lectura, las habilidades comunicativas y la elaboración de textos.

Habiendo dicho lo anterior, este trabajo es pertinente para la presente investigación, puesto que brinda fuentes bibliográficas sobre los conceptos de comprensión de lectura y unidad didáctica. Asimismo, se proponen actividades para fortalecer las competencias comunicativas (principalmente aquellas que se relacionan con el medio escrito) y desarrollar la lectura en los niveles inferencial y crítico. No obstante, el aporte primordial de este trabajo se refleja en las sugerencias para construir y evaluar una unidad didáctica.

En último lugar se presenta el antecedente internacional, el cual pertenece a la Universidad de Valladolid, de la facultad de filología y letras. Se titula: “*Acercamiento a la actualidad del aula en Cultura Clásica: propuesta didáctica con literatura juvenil. Unidad didáctica para Cultura Clásica en 3º de la E.S.O.*” Con este trabajo se aspira al título máster en profesor de educación secundaria obligatoria y bachillerato. La autora, Marta García Prada, es licenciada en filología clásica y publica este trabajo en el 2015.

Ella propone incluir la lectura de libros juveniles para facilitar el aprendizaje de los contenidos en la asignatura de cultura clásica. Así pues, la autora implementa la lectura de las sagas de *Percy Jackson y los dioses del Olimpo* y *Percy Jackson y los dioses romanos*, pues ambas cumplían con las necesidades del currículo y de sus estudiantes. A partir de entonces, plantea una unidad didáctica que aborda quince temáticas, cada una de ellas divididas en tres trimestres y tratadas en tres sesiones.

Este antecedente internacional tiene gran importancia para la presente investigación, pues a partir de él se ha vislumbrado la iniciativa de planear una unidad didáctica basada en el libro *Percy Jackson y el ladrón del rayo*. También aporta algunas preguntas orientadoras, junto a un cuaderno mítico que profundiza los mitos principales expuestos en la lectura. Además de lo anterior, este trabajo demuestra que los estudiantes se motivaron por aprender contenidos de la asignatura gracias al libro de literatura juvenil, e incluso, se cautivaron por la actividad de lectura.

CAPÍTULO 2. MARCO DE REFERENCIA TEÓRICA

A continuación se mencionan los pilares teóricos de la presente investigación, los cuales son: **la pedagogía conceptual** (donde se trata la teoría de las seis lecturas); **las competencias** (sus constructos teóricos y los autores que los postulan) ; **las competencias ciudadanas comunicativas** (donde se hace referencia a diversos factores de la comprensión de lectura); **las competencias ciudadanas emocionales** (en concreto, la empatía y la comprensión emocional); y **la unidad didáctica** (principalmente, sus componentes a tener en cuenta).

2.1. Pedagogía conceptual

La pedagogía conceptual es un modelo pedagógico propuesto por Miguel De Zubiría y Julián De Zubiría, quienes han dedicado parte de su vida a entender y atender las necesidades del sistema de educación, especialmente en Colombia. Este modelo pedagógico propone la labor educativa bajo procedimientos que formen en el ser, el saber y el hacer. Por esta razón, la pedagogía conceptual no es solo un modelo pedagógico, es un modelo de carácter formativo, es decir, que su principal objetivo es formar para la vida y el trabajo, fomentando la integración significativa de los sistemas de la mente: las competencias afectivas, cognitivas y expresivas, lo que le permite al estudiante desarrollar potencialidades, construyendo seres talentosos, competentes y que aporten de manera activa a la comunidad en la que se desempeñan.

Este modelo pedagógico considera la evolución del entorno en el que vivimos, haciendo énfasis en la necesidad de aplicar nuevas técnicas en la educación que sirvan para el progreso y financiamiento de las habilidades cognitivas, psicológicas, sociales y

comunicativas del ser humano, teniendo en cuenta que los modelos tradicionales ya no son compatibles con el estilo de vida de las personas y sus requerimientos y más en una época en la que vivimos donde se debe apostar por la formación integral, para que aporte y construya su entorno, a partir de la adquisición de habilidades de la mente.

Las capacidades que se tienden a desarrollar bajo la perspectiva de este modelo son: La formación en las capacidades afectivas, parte de la necesidad de construirse en el ser. “Demasiadas evidencias muestran que el eje de la vida lo arman las competencias afectivas para interactuar con otros (interpersonales), consigo mismo (intrapersonales) y al interior de grupos (socio grupales)”. (De Zubiría, 2007) Los problemas actuales del mundo, requieren estrategias pedagógicas que promuevan los valores encaminados a la búsqueda de sí mismo y su papel dentro de la sociedad, para la construcción de un lugar mejor. Esto significa educar en competencias ciudadanas, donde los estudiantes tienen un rol activo en la sociedad, propiciando valores importantes en esta, como el respeto, la responsabilidad y la tolerancia.

En este sentido, podemos incluir aquí la teoría de la inteligencia emocional, y es que en los últimos años se ha venido desarrollando esta teoría respecto a los niveles cognitivos que alcanza una persona, dando total importancia al manejo de sus emociones como parte de estructuración de cadenas cognitivas, para la adquisición de nuevos aprendizajes. Esto es un aspecto clave en la teoría de los hermanos De Zubiría, quienes proponen el desarrollo emocional, bajo una serie de elementos como: autoconocimiento, autocontrol, automotivación, empatía y habilidades sociales.

Por otro lado, tenemos la formación cognitiva, que educa desde el saber, incluye prácticas educativas donde los estudiantes sean capaces de construir conocimientos a partir

de las estructuras de pensamiento, esto significa educar en el talento, “la pedagogía conceptual exige explorar, identificar, fundamentar y canalizar el o los talentos de cada niño y niña, buscando hacerlo a futuro el mejor trabajador posible: un TALENTO CREATIVO”. (De Zubiría, 2007)

Aquí Miguel De Zubiría nos indica la importancia de explorar la creatividad de conocimientos, es decir bajo las estructuras del pensamiento, innovar y crear nuevas estrategias de acuerdo con el talento que desean desarrollar. “El sistema cognitivo permite al individuo traducir la información perceptual en nociones o pensamientos, la clasificación, orden y estructura. Para ello recurre a sus elementos constitutivos: los instrumentos de conocimiento y las operaciones intelectuales”. (Vega y Guerra, 2009)

La formación cognitiva, no solo debe centrarse en la adquisición de conocimientos teóricos, se necesita tener un nivel crítico y capaz de construir nueva información a partir de la relación con el entorno y con el otro, esto indica que el estudiante aprende significativamente en una continua experimentación social.

Finalmente, para lograr que el estudiante se forme integralmente, se debe formar desde la capacidad expresiva, es decir incluir los actos comunicativos desde el hacer. Con el propósito de que el estudiante pueda expresar sus ideas y sus pensamientos a través de la oralidad o la textualidad, esto demuestra la importancia del desarrollo de habilidades comunicativas dentro del aula de clases, procurando una educación constituida bajo las necesidades de la sociedad.

A través del desarrollo integral de estas capacidades, el estudiante podrá alcanzar los objetivos de este modelo pedagógico, basados en la educación para la vida y el trabajo,

enfaticando en el crecimiento personal y social, donde las capacidades formativas van más allá de la teoría. Esto nos brinda un rumbo a seguir, dentro del proceso de implementación de la propuesta pedagógica basada en la lectura, para que el estudiante no solo fortalezca capacidades cognitivas, si no también integre las competencias ciudadanas, desde el ámbito afectivo y también haga una reflexión crítica del texto, desde el ámbito expresivo.

- **Teoría de las seis lecturas**

La pedagogía conceptual da gran importancia al desarrollo de las habilidades de comprensión lectora, dentro de un proceso crítico e interpretativo. La lectura no solo debe verse como la interpretación de palabras, es captar y analizar el mensaje, para luego ser capaz de emitir juicios de valor al respecto, generando ideas nuevas, al asociarlas con un conjunto de experiencias y vivencias propias.

Aquí Miguel De Zubiría (1996), nos propone una teoría centrada en la interpretación y la comprensión crítica del texto, haciendo un recorrido por distintas etapas, que van desde la más simple a la más compleja. Esta es la clasificación que él propone:

- **Lectura fonética:** Aquí se pretende que el estudiante haga un análisis a nivel fonético, es decir, pueda hacer descomposición de palabras en sílabas o en grafías (este es un nivel básico de lengua).
- **Decodificación primaria:** Aquí se realiza un reconocimiento lexical, donde el estudiante es consciente del significado de palabras contenidas en el texto.
- **Decodificación secundaria:** El estudiante reconoce las proposiciones contenidas en el texto. Esto significa un análisis de tipo sintagmático. Encontrar las proposiciones subyacentes en las frases.

- **Decodificación terciaria:** el estudiante señala las ideas principales del texto, dentro de un proceso lógico y semántico.
- **Lectura categorial:** Esta etapa se centra en identificar la tesis y el fin comunicativo del texto, teniendo como base las etapas realizadas anteriormente.
- **Lectura metasemántica:** finalmente, el estudiante compara y contrasta la obra leída con experiencias personales y con el entorno en el que vive. Esta etapa se centra más que todo en la contextualización de la lectura, dentro de una relación con el medio.

El objetivo de plantear esta teoría en la implementación de la propuesta didáctica ofrece unas etapas a nivel metalingüístico que son fundamentales para la comprensión crítica y analítica de los textos. Esto permite que tanto los estudiantes como los docentes, creen un entorno de análisis e interpretación de la lectura desde las operaciones más básicas a unas más complejas.

2.2. Competencias

La definición de competencia dentro de un ámbito educativo se puede interpretar como la capacidad de una persona de realizar alguna actividad, abarcando no solo una habilidad física, también una habilidad mental. En este orden de ideas, podemos contextualizar el concepto de competencia dentro de los conocimientos, aptitudes, actitudes y personalidad de cada persona, es así cómo relacionamos las competencias como la forma en la que se resuelven distintas tareas dentro de un entorno definido, haciendo uso de habilidades, conocimientos y experiencias. Es por esto, que se afirma que las competencias se adquieren de forma diferente, teniendo en cuenta las relaciones y las conexiones realizadas a partir de las experiencias, los conocimientos y los diferentes contextos.

A lo largo de la historia, el ser humano se ha ido adaptando dentro de un proceso evolutivo, que supone el desarrollo de capacidades que garanticen la supervivencia y respondan a las diferentes necesidades, esto implica a la vez un proceso que va más allá de lo cognitivo y es en este orden de ideas, que podemos referirnos a alcanzar ciertos desempeños que van en pro de un ideal o de una meta, y para lograrlo, es necesario la ejecución de una serie de acciones determinadas que respondan a una demanda ya sea personal o social. Teniendo esto en cuenta, podemos afirmar que el desarrollo de competencias se da diferente en cada ser humano, ya que como mencionamos anteriormente, dependemos del contexto individual y así mismo de las conexiones cognitivas que el sujeto ha desarrollado a lo largo de su vida.

Las competencias se van desarrollando de forma gradual, es decir nos referimos a un proceso que hace el ser humano que consta de distintas fases, la primera de ellas es establecer relaciones con su entorno, donde se evidencian las necesidades tanto individuales como sociales, desde aquí podemos mencionar las competencias básicas, dentro de las cuales se destacan: la interacción con el medio que lo rodea, la convivencia armónica dentro de un grupo social y la producción del lenguaje. Otra de las fases, es el conocimiento adquirido, este puede darse de forma transversal por medio de una educación formal, o bien por medio de una educación autónoma. Esta fase pretende, no sólo la transmisión de saberes, sino también la praxis y la resolución de problemas cotidianos.

Cuando se estudia el concepto de competencia a profundidad, no se puede tomar un solo referente para hacerlo, ya que se dejarían de lado ciertas connotaciones que permiten abordar su significado desde una perspectiva más compleja. Es así como la competencia se puede entender como “el conjunto de capacidades adaptativas cognitivo – conductuales para

responder a las demandas que se producen en el entorno y a las necesidades propias que emergen” (Frade, 2009). Y remontándonos a la teoría de Noam Chomsky, con su competencia lingüística y su fascinación por el lenguaje humano, define la competencia como “el dominio de los principios que gobiernan el lenguaje; y la actuación como la manifestación de las reglas que subyacen al uso del lenguaje” (Trujillo, 2001). Y es así como el concepto de competencia se toma como el dominio de principios establecidos dentro de una puesta en práctica. Un concepto muy similar es el otorgado por Piaget, quien a diferencia de Chomsky, señala que dichos principios se encuentran subordinados dentro de una lógica de funcionamiento particular y no a una lógica, sin embargo, ambos autores coinciden con tomar el concepto bajo la perspectiva del contexto, siendo esta abstracta y universal (Helmre, 2014).

2.2.1. Competencias Ciudadanas

El ministerio de educación define a las competencias ciudadanas como “el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en la sociedad democrática” (MEN, 2011). Esto sugiere la importancia de una formación en valores que contribuyan al desarrollo social e individual.

Las competencias ciudadanas, son el referente de actitudes que se deben alcanzar para la sana convivencia, promoviendo valores integradores que aporte a la construcción del Estado Social de Derecho, promoviendo valores éticos y fomentando las relaciones interpersonales. La educación juega un papel muy importante en el desarrollo de las competencias ciudadanas, pues desde el aula de clase debemos velar por la formación de

seres íntegros. Tal como lo indica el artículo 67 de la constitución Política de Colombia, “la educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia” (Corte constitucional, 1991)

Así pues, la práctica de valores, conocimientos y estrategias de socialización, se incluyen dentro del aula de clase, tomando como referencia histórica, filosófica y política la constitución. Como señala el artículo 41 de la Constitución política de Colombia:

En todas las instituciones de educación, oficiales o privadas, serán obligatorios el estudio de la Constitución y la Instrucción Cívica. Así mismo se fomentarán prácticas democráticas para el aprendizaje de los principios y valores de la participación ciudadana. (Corte constitucional, 1991)

2.2.2. Competencias ciudadanas comunicativas

El ámbito de las competencias ciudadanas comunicativas está relacionado estrechamente con tres disciplinas: la primera de ellas es la lingüística, ya que una de sus ramas se ocupa de investigar cómo son adquiridas y desarrolladas las habilidades del lenguaje; enseguida se encuentra la psicología, puesto que estudia el comportamiento como factor de expresión de los humanos; y la tercer disciplina es la pragmática, pues reconoce la importancia del contexto comunicativo y los elementos que participan en él como condiciones que modifican el proceso de comunicación.

Tomando la perspectiva lingüística, cabe mencionar el concepto de *competencia lingüística* que propone Noam Chomsky en oposición a la relación inalterable de estímulo-respuesta sugerida por Skinner. Esta se entiende como “el conocimiento tácito de la estructura de la lengua (...) que está necesariamente implícito en lo que el hablante-oyente

ideal puede expresar”. De esta manera, el autor considera a la competencia como un conjunto de “capacidades y disposiciones para la interpretación y la actuación” (Chomsky, 1965). No obstante, esta definición se enfoca únicamente en el ámbito lingüístico y debido a ello, no garantiza una comunicación apropiada.

Tiempo después, Dell Hymes propone desde una postura psico-social su definición de este término, considerándolo como “una actuación comunicativa acorde a las demandas del entorno” (1971). Es decir, se trata de una capacidad de formular enunciados gramaticalmente correctos y que también son socialmente apropiados. Ahora bien, en el componente psicológico, Piaget (1981) se apoya en su teoría del desarrollo cognitivo para explicar que el desarrollo de la competencia comunicativa requiere la reflexión de los aprendizajes y el uso de operaciones mentales por parte del sujeto. En lo que respecta a la óptica pragmática, la competencia comunicativa puede demostrarse cuando el hablante emplea diferentes funciones de la lengua para expresarse en un contexto específico.

Habiendo dicho lo anterior, se entiende que la competencia ciudadana comunicativa es “una serie de procesos, saberes y experiencias de diversos tipos que el emisor-receptor deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación” (Ruiz, Serna y Ramírez, 2018). Cabe mencionar que según Ruiz y Chaux (2005), esta competencia se divide en dos niveles: uno de ellos aborda el contenido comunicado (aquello que es necesario comprender), mientras que el otro trata los aspectos intersubjetivos (vinculados con las relaciones interpersonales, que facilitan a las personas entenderse entre sí). En la presente investigación se hace énfasis en el nivel de contenido comunicado, puesto que permite en el aula de clases: “abren opciones de expresión y reconocimiento de las propias identidades y favorecen la capacidad de comprender al otro” (Ruiz y Chaux, 2005).

Esta competencia también permite establecer diálogos constructivos con otros hablantes. En un aula de clase, su aplicación conlleva a: expresar respetuosamente un punto de vista, evitar las ofensas verbales en una conversación, compartir temas de interés común y solucionar conflictos pacíficamente.

2.2.2.1. Comprensión de lectura. Para definir este concepto, cabe traer a colación la concepción de la lectura. De acuerdo con Solé, se trata de “aquel proceso mental que el lector debe realizar para emitir hipótesis y verificar estas mismas a través de los patrones textuales” (1987). Dicho proceso requiere de múltiples análisis simultáneos e interactuantes de la información presentada por un texto. A su vez, para analizar el contenido es necesario que el estudiante ponga en práctica varias operaciones mentales (de tipo cognitivo, perceptivo y lingüístico), sus habilidades y destrezas.

Por lo tanto, parafraseando a Zuleta en su libro *Sobre la lectura* (2005), es el lector quien decide qué información es relevante, cómo interpretar los códigos e intenciones de los textos y de qué manera estos se relacionan con su propia perspectiva. De tal suerte que el propósito del estudiante es “formar una idea total del texto en lugar de un significado individual de palabras u oraciones (...) combinada con el conocimiento previo del lector.” (Kintsch y Van Dijk, 1978) Así pues, al alumnado le corresponde un rol activo y participativo en el momento de llevar a cabo la lectura y, en consecuencia, no puede ser sometido a los ejercicios tradicionales que repiten la información del texto ni tampoco, debe imponerse en ellos la lectura como una actividad académica obligatoria.

Al respecto, cabe mencionar las reflexiones de los autores Bruno Bettelheim y Karen Zelan en su libro *Aprender a leer*, donde “la lectura no es simplemente una obligación, sino una práctica social que le permite al niño conocer un mundo de experiencias que lo despojan

de la ignorancia y lo acercan a la realidad” (2005). Una vez que se reconoce la importancia de la lectura y se es consciente de la necesidad de involucrarse en ella (ya sea mediante las reflexiones, experiencias o sentimientos), surge la auténtica comprensión lectora. Teniendo en cuenta lo anteriormente dicho, se puede considerar a este término como “un proceso cognitivo, lingüístico y social en el que el lector construye significados en diversos tipos de texto y en diferentes situaciones comunicativas considerando su experiencia, saberes previos, su propia visión y los detalles textuales” (Boccio y Gildemeister, 2016).

Por otro lado, la comprensión de lectura implica un conjunto de habilidades y capacidades, como indica Teresa Colomer (1997) a continuación: “La interacción entre el texto y el lector incluye (...) el dominio de los procesos inferenciales en los niveles inferiores del texto, la capacidad de entender globalmente el texto y la capacidad de entenderlo más allá de su información estricta”. Partiendo desde esta perspectiva, la escuela puede emplear varias estrategias que orienten al desarrollo apropiado de la comprensión lectora. Citando algunos ejemplos, es posible delimitar algunos objetivos antes del ejercicio lector, proponer actividades motivantes que brindan un contexto general sobre la lectura, e incluso, promover el hábito de leer varias veces un texto (tal como sugiere la teoría de las seis lecturas).

2.2.2.2. Capacidades lectoras. Según los autores Karim Boccio y Rosario Gildemeister “son las habilidades que el estudiante despliega al momento de enfrentarse con una tarea planteada en un ejercicio de comprensión de lectura” (2016). De este modo, hay un conjunto de capacidades que se ponen a prueba al momento de leer: la primera de ellas es localizar información literal del texto, en donde se ubica detalles que están presentes en la lectura de manera explícita; enseguida se encuentra inferir información, en la cual se construyen ideas o relaciones de significado recurriendo a la información expuesta con el

fin de reponer las lagunas informativas de un texto); y en tercer lugar hay que reflexionar y evaluar la forma del texto, para ello se analiza los recursos formales propuestos por el autor para determinar la estructura e intención de su obra.

Figura 1

Capacidades Lectoras



Tomado del libro de Karim Boccio y Rosario Gildemeister Programa leer es estar adelante (2017).

A su vez, cada una de estas tres capacidades cuenta con una serie de indicadores que demuestran el nivel de lectura y de progreso. En lo que atañe a localizar información literal, se tiene en cuenta: la identificación de detalles explícitos, el reconocimiento de secuencias de hechos o acciones y la construcción de relaciones de orden temporal. Continuando con la capacidad de inferir información, es necesario deducir múltiples elementos del texto como lo son: el propósito de una acción, el significado de una palabra o expresión en un contexto, el

tema central, la idea principal de un párrafo, las virtudes y defectos de un personaje, la moraleja o lección, la intención del autor, las razones que sustentan un punto de vista del autor, el público o destinatario del texto y las semejanzas y diferencias contrastadas con otros textos ya leídos.

En cuanto a la capacidad de reflexionar y evaluar la forma de un texto, se considera en un primer momento los recursos formales que usa el autor con la finalidad de proveer de significado su texto e influir en el receptor (por ejemplo: el estilo y el uso de signos de puntuación). Luego, se tiene en cuenta el modo en que el autor emplea ideas o afirmaciones para sustentar su punto de vista sobre el contenido general, los recursos formales y de carácter retórico del texto. Después, es posible analizar la estructura de la lectura para determinar si la organización de las ideas está relacionada con el tipo de texto y la intención del autor.

2.2.2.3. Variables de comprensión de lectura. Los autores Mayor, Suengas y González (2004) clasifican las variables de comprensión de lectura en tres grandes grupos: contextuales, subjetivas y de actividad. Cada una de ellas aborda a su vez un conjunto específico de subvariables, las cuales son las siguientes:

- Las variables contextuales: se enfocan en considerar los textos empleados en el ambiente escolar, familiar y sociocultural. En lo que respecta al entorno escolar, los autores Wigfield y Asher (1984) destacan tres tipos de vínculos: docente-estudiante (en el cual el profesor genera un nivel de expectativa dependiendo del desempeño académico de su alumno), estudiante-docente (donde el grado de motivación del alumno depende de la preocupación del profesor por su proceso de aprendizaje) y

estudiante-estudiante (aquí priman los conocimientos, valores y metas que comparten y establecen los compañeros.

Continuando con el entorno familiar, se centra en las lecturas que realizan los niños en sus hogares y por su cuenta. Para Wigfield y Asher (1984) este es uno de los ambientes más importantes, puesto según el tipo de familia los estudiantes pueden: tener acceso al material literario, relacionarse con sus particularidades (como, por ejemplo: la portada, la estructura, los personajes, etc.) y motivarse por la lectura (gracias a la lectura conjunta con los padres o los ánimos que ellos brindan a sus hijos). Acerca del entorno sociocultural, Alliende y Condemarín (1990) señalan como factores culturales influyentes los modelos de conducta, la calidad del lenguaje, las estrategias lectoras y el interés por la lectura.

- Las variables subjetivas: en ella desempeñan un papel importante las estrategias de aprendizaje, la motivación y la memoria de trabajo. Sobre la primera subvariable, Pinzás (2003) percibe que tales estrategias pueden ser cognitivas (en las cuales el estudiante destaca la información esencial, la ilustra en esquemas y luego la reúne en un resumen) o metacognitivas (que se refieren a la supervisión de los conocimientos y la regulación propia del aprendizaje). Ahora bien, la motivación influye según su naturaleza intrínseca o extrínseca y si el ambiente cercano del estudiante valora el éxito escolar. En cuanto a la memoria de trabajo, Defior la define como “un espacio en donde la nueva información es almacenada y permanece allí por un periodo breve” (1996). Permite elaborar hipótesis, plantear preguntas y realizar inferencias del texto.
- Las variables de actividad: se refieren al tipo de texto y la adecuación de metas y recursos del lector. Doroteo Zapata señala en su libro *Actitudes hacia la lectura*

(2017) que los estudiantes suelen preferir los textos narrativos, pues están más familiarizados con ellos y con sus componentes. No obstante, los textos expositivos representan una dificultad ya que las temáticas expuestas deben vincularse con los conocimientos y experiencias previos. Además, se necesita llevar a cabo un proceso riguroso de inferencia del contenido. Por otro lado, en la segunda subvariable el lector debe ser consciente de lo que demanda una lectura antes de iniciarla y cuáles metas que plantearse para comprenderla.

2.2.2.4. Niveles de logro en estudiantes de cuarto grado. Teniendo en cuenta los estándares internacionales que describen los autores Karim Boccio y Rosario Gildemeister (2016) en cuanto a la comprensión lectora, los estudiantes de cuarto grado deben: 1). Localizar y relacionar información explícita (por ejemplo, la causa de una acción y la secuencia temporal), repetida literalmente o mediante sinónimos presentes en distintas partes de la lectura; 2). Deducir información a partir de conexiones sugeridas por el texto y complementadas en experiencias y conocimientos previos; 3). Inferir el significado de palabras desconocidas a partir de las claves que ofrece el texto.; 4). Indicar relaciones que demuestran la comprensión del sentido global, como: el tema central o ideas secundarias a partir de información explícita e implícita.; 5). Reconocer características y estructuras del documento escrito.

2.2.3. Competencias ciudadanas emocionales

Las competencias emocionales son las capacidades necesarias para identificar las emociones propias y las de los otros y responder a ellas de forma constructiva. En los últimos años, las competencias emocionales han cobrado un rol fundamental en las propuestas

educativas alrededor del mundo. En gran parte, porque varios estudios han demostrado que la formación cognitiva no es suficiente para lograr un impacto sobre la vida en sociedad. Algunos de ellos han demostrado que la educación precaria en las competencias emocionales puede llevar a graves problemas de adaptación social.

En este sentido, se consideran principalmente dos tipos de competencias emocionales: las de identificación y manejo de las propias emociones; y las de identificación y respuesta empática ante las emociones de los demás. Las primeras buscan que las personas sean capaces de tener un dominio sobre las propias emociones. Se trata de que cada persona pueda comprender sus propias emociones y tener control de sus respuestas a las mismas.

El manejo de las emociones propias es importante dado que perderlo puede conducir a que las personas se hagan daño a sí mismos o les hagan daño a otros. Así mismo, la identificación de las emociones es un requisito fundamental para lograr manejarlas adecuadamente. Lo anterior implica contar con habilidades como: nombrar la emoción o emociones que se están sintiendo, distinguir distintos niveles de intensidad de la emoción y reconocer el tipo de situaciones que usualmente generan dichas reacciones emocionales.

El segundo tipo de competencias emocionales propuestas por Chaux y Ruiz (2005) es la identificación y respuesta empática ante las emociones de los demás. Aquí destaca principalmente la empatía, entendida como la capacidad de sentir algo parecido o compatible con lo que puedan estar sintiendo otras personas. Para esto es fundamental poder identificar y nombrar adecuadamente los estados emocionales de los otros. Pero la empatía no se limita solamente a la identificación cognitiva de las emociones de los demás. También requiere involucrarse con los estados emocionales de otras personas (compartir el dolor ajeno, o su

alegría). Este involucramiento empático favorece el cuidado y la preocupación por el bienestar de los seres humanos y permite una mejor convivencia.

2.2.3.1. Empatía. Es un concepto que ha tomado popularidad recientemente en el campo de la docencia junto a las nociones de inteligencia emocional y educación emocional. Martin Hoffman (1992) la define como “una respuesta afectiva más acorde con la situación de otro que con la de uno” capaz de desarrollarse desde temprana edad, ello implicaría una actitud positiva y solidaria hacia la sociedad. Por su parte, el profesor y psicólogo Enrique Chau (2008) percibe a la empatía como: “la capacidad para sentir lo que otros sienten, es decir, una conexión emocional para sentir algo similar o compatible con la situación que están viviendo otras personas”. Es por esta razón que Chau considera a la empatía como una de las competencias ciudadanas más importantes para la formación de estudiantes.

Cabe mencionar ahora la definición de Daniel Goleman (1997), un estudioso en temas emocionales, sobre la empatía: “es la conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones ajenas. Las claves de la empatía consisten en darse cuenta de lo que sienten los demás sin necesidad de que lleguen a decírnoslo”. De esta manera, las personas con gran capacidad de empatía son capaces de leer las indicaciones no verbales (como gestos, agitación, cambios en el tono de voz, etc.) con gran precisión y determinar cómo actuar al respecto. Según Goleman, la empatía involucra cuatro competencias:

- La comprensión de los otros: implica ser sensible y comprender los puntos de vista de los demás. Además de permanecer atento a las señales emocionales y tener una escucha activa.

- El desarrollo de los otros: se trata de reconocer y recompensar la fortaleza y los logros de los demás. Esto permite promover esperanzas y ofrecer confianza a las personas de alrededor.
- El aprovechamiento de la diversidad: hace referencia a respetar y saber relacionarse con personas que cuentan con un punto de vista, costumbres y formación diferentes, entendiendo que la diversidad permite obtener conocimiento enriquecedor, percibir las posturas y modo de vida de otras culturas y establecer vínculos de confianza. Para ello, se deben afrontar los prejuicios, estereotipos y la intolerancia.
- La conciencia política: se requiere ser capaz de advertir e interpretar con facilidad las relaciones emocionales del grupo de manera interna o externa. Las personas que disponen de una rica red de relaciones suelen reconocer y comprender perfectamente lo que ocurre a su alrededor.

La empatía es, en conclusión, la capacidad de captar lo que otra persona piensa y necesita. Es la conexión sincera con un sentimiento como si fuera propio (a pesar de que no sea lo mismo que uno pensaría o sentiría en la misma situación) sintiendo a la vez el deseo de consolar y de ayudar. Significa ir más allá de la focalización de uno mismo e implica dejar de lado la imagen del “yo” para abrirse a los demás. Esta capacidad predispone no solo a sentir el sufrimiento, sino también compartir la dicha y participar de la alegría de otra persona. En adición, los estudios de Hoffman (2002) han demostrado que la empatía contribuye a que las personas se preocupen por ayudar a quienes lo necesitan, eviten herir a otros física o psicológicamente, o busquen el perdón y la reconciliación con otros cuando se dan cuenta que han hecho daño.

2.2.3.2. Comprensión emocional. Según Chaux (2008), la comprensión emocional implica principalmente tres procesos: reconocer emociones propias y en otros, lograr nombrarlas e identificar los eventos que las desencadenan. En el aula se pueden desarrollar actividades emocionales para tales fines como lo son: animar a los niños a distinguir las situaciones que desencadenan en ellos mismos o en otros una determinada emoción; o bien proponer a los estudiantes un escenario determinado y preguntarles cómo se sentirían en ese momento para luego comparar las respuestas entre compañeros de clase.

Cabe mencionar que para incluir la comprensión emocional a la clase es importante que el maestro posea nociones claras de las emociones y ofrezca ejemplos de cuando las haya experimentado. Este tipo de actividades resultan motivantes y significativas para los niños, pues buscan ampliar el reconocimiento y el lenguaje emocional, así como su comprensión sobre lo que genera emociones en ellos y en las demás personas. Los anteriores requisitos son fundamentales para el desarrollo de la empatía.

2.2.3.3. La teoría de Daniel Goleman. Basándonos en las investigaciones del psicólogo estadounidense Daniel Goleman, hablaremos de la teoría de la inteligencia emocional y como esta se puede incluir dentro del aula de clases para el beneficio personal y social del ser humano. Goleman define la inteligencia emocional como “la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los de los demás, de motivarnos y de manejar adecuadamente las relaciones” (Goleman, 1997).

Teniendo en cuenta el concepto anteriormente citado, se puede hacer referencia en dos grandes ejes, el primero de ellos como una construcción propia del ser, donde nosotros seamos conscientes de nuestros sentimientos y de esta forma poder controlarlos y manejarlos

de forma apropiada según la situación, esto permitirá un mayor conocimiento de nosotros mismos y de cierta manera contribuirá positivamente al desarrollo psicosocial, afectivo y cognitivo.

Por otro lado, un segundo eje, es la identificación de los sentimientos de las personas que nos rodean, en este sentido prestamos total atención a la interpretación, la expresión y la empatía, siendo esta última un pilar fundamental en el desarrollo de esta investigación, por su valor dentro de la sana convivencia. Ambos ejes se complementan de la mejor manera, pues para reconocer sentimientos en otras personas, debo tener conciencia de mis propios sentimientos y poder manejarlos.

En este sentido la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman obtiene cierta relevancia dentro del currículo educativo, en el sentido de una necesidad de la sociedad para comprender y dominar los sentimientos propios y expandir la percepción que se tiene de los sentimientos de la sociedad. Esto permite la conservación cultural y la sana convivencia.

En este apartado vamos a construir la teoría de Daniel Goleman y a la vez considerar los aportes de esta para el desarrollo de la investigación. Para iniciar, examinemos los puntos clave de la teoría de Daniel Goleman. En una primera parte el psicólogo estadounidense, habla de la conciencia emocional del ser y el autocontrol emocional, esto significa tener una conciencia propia de los estados de ánimo y los pensamientos relacionados con estos. En este sentido el autor busca destacar la importancia de conocerse a sí mismo para poder establecer relaciones entre cómo nos sentimos y cómo nos comportamos. En esta primera parte, es

fundamental la percepción que tenemos respecto a los sentimientos propios y la forma en como actuamos frente a distintas situaciones de la vida diaria.

Con esta primera parte, buscamos orientar nuestra investigación hacia una reflexión propia del ser, donde las estudiantes sean capaces de reconocer en sí mismas los sentimientos que le generan ciertas vivencias comunes y transformar dichos sentimientos en actitudes que resulten fructíferas para su desarrollo personal, cognitivo y social.

En una segunda parte de la teoría de Goleman, hablamos de una competencia social, vista como “la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas, lo que implica habilidades sociales, capacidad de comunicación, empatía, respeto, asertividad, etc.” (Goleman, 1997). Esta segunda parte de la teoría destaca al ser dentro de su dimensión social, luego de tener un conocimiento propio y un autocontrol de emociones, lo cual nos da como resultado un paso más allá y es la conciencia del otro. En un mundo, donde la sociedad juega un papel importante y fundamental en el desarrollo psicoafectivo del ser humano, es importante crear nuevas formas de experiencia donde se contribuya a mejorar significativamente las relaciones y fortalecer los lazos afectivos.

Esto se logra, a partir de la comprensión de los sentimientos del otro y su posterior interiorización. Este punto es fundamental en la construcción armónica de la sociedad y en este sentido, la evolución del ser humano dentro de la misma, donde se crean cadenas mentales de experiencias propias y comunes, para mejorar la percepción del mundo.

Una tercera parte de la teoría de Daniel Goleman es la competencia para la vida y el bienestar, en este sentido él lo define como: “La habilidad para afrontar satisfactoriamente los desafíos de la vida, adoptando comportamientos apropiados y responsables. Dentro de

esta competencia podemos incluir la habilidad para fijar objetivos realistas, toma de decisiones, búsqueda de recursos y ayuda, etc.” (Goleman, 1997). Como vemos los dos puntos anteriores tiene como finalidad la emancipación del ser, que es a lo que se refiere esta última parte, donde el ser humano sea capaz de tomar decisiones propias sin afectarse a sí mismo, no afectar a los que lo rodean. Una toma de decisiones basada en el manejo y el control de las emociones propias y en el reconocimiento y afinidad hacia los sentimientos de otros.

Dicho esto, destacamos la educación emocional dentro del aula de clase, como la forma en la que los estudiantes pueden contribuir al desarrollo de un país, teniendo en cuenta que según estudios “la inteligencia o cociente intelectual parece que predice el 20% de los factores determinantes de éxito; el 80% restante parece que depende en gran medida de la Inteligencia Emocional” (Greenberg, 2002). Esto refuerza la teoría de Goleman, al situar la inteligencia emocional como el factor más importante en el desarrollo personal y social de los estudiantes, para contribuir al crecimiento y fortalecimiento de la cultura de un país y su progreso dentro del mundo actual.

2.2.3.4. Desarrollo emocional de los niños de 9 a 12 años. Hablar de emociones implica un constructo teórico bastante amplio que abarca los conceptos propios que hace el ser de acuerdo con su visión del mundo, en este sentido, hablar de emociones implica establecer constructos impredecibles que definen las respuestas inconscientes e inmediatas generadas por una información sensorial que llega al cerebro. Estas respuestas son producidas por el sistema nervioso central (SNC) y las hormonas.

Según Zaccagnini las emociones son:

Una compleja combinación de procesos corporales, perceptivos y motivacionales que producen en las personas un estado psicológico global, que puede ser positivo o negativo, de poca o mucha intensidad y de corta o larga duración, y que genera una expresión gestual que puede ser identificada por las demás personas. (Zaccagnini, 2004)

Teniendo en cuenta la definición anteriormente citada, podemos describir a las emociones como un conjunto de reacciones que involucran lo cognitivo (percepción), lo fisiológico (procesos corporales) y lo conductual (motivación). Es decir, una emoción siempre va a generar cambios en nuestro cuerpo y esto a su vez servirá de guía comunicativa para la comunidad que nos rodea. Igualmente, podemos analizar las emociones de forma global de acuerdo con su cualidad emocional, duración e intensidad.

Es así como las emociones no pueden definirse fácilmente, al tratarse de un proceso individual del ser que involucra una configuración basada en las vivencias, así como lo describen Darder y Bach (2006) que definen las emociones “como el conjunto de patrones y respuestas corporales, cognitivas y a la vez conductuales que adoptamos y aplicamos las personas ante aquello que nos ocurre y también ante aquello que creamos o proyectamos. Son algo más que respuestas simples a estímulos puntuales, son funciones cerebralmente complejas, que imprimen una tonalidad afectiva determinada a la persona y configuran un talante o una manera de ser. En ellas se conjugan lo innato, lo vivido y lo aprendido” (Darder y Bach, 2006).

Teniendo en cuenta el concepto global de las emociones, centraremos este apartado en el desarrollo emocional de los niños entre 9 y 12 años. Para esto partamos de las

implicaciones que tiene el desarrollo emocional, como la clave para entender más a fondo el tema. La información sensorial que recibimos a lo largo de nuestras vidas trae consigo implicaciones de tipo constructivas y más aún en la edad de la niñez, donde empezamos a enlazar ciertas acciones y estímulos que recibimos del medio para así transformarlo en información emocional. Es decir, haremos una clasificación emocional de acuerdo con las vivencias y las bases que hemos creado con el entorno.

Es así como la definición de Darder y Bach toma sentido, por un lado, el innatismo de las emociones, como una función de reacción propia del ser ante un estímulo, lo cual se ve reflejado en la fisiología; seguido a esto, las vivencias que son únicas para cada persona y se establecen de acuerdo con la experimentación dentro de un contexto propio; y finalmente, lo aprendido, donde destacamos las creencias y la cultura. En un sentido más amplio, cuando hablamos del desarrollo emocional debemos tener en cuenta estos tres conceptos claves que nos permitirán establecer de forma global ciertas directrices de acuerdo con la edad.

Durante la infancia, los niños empiezan a tener conciencia de sus emociones y las causas de estas. Desde muy temprana edad, ellos comienzan a “reconocer en la expresión facial diferentes emociones y a reaccionar de acuerdo con lo que observan en la expresión de los demás” (Izard, 1994). A medida que crecen, se van estableciendo cambios en la forma de expresar las emociones, que deriva en la experiencia y en la maduración del ser. Esto conlleva a cambios importantes en cuanto a la comprensión emocional (propia y social), la regulación de emociones (manejo y control) y a la respuesta ante esas emociones (empatía).

El desarrollo emocional de los niños entre 9 y 12 años se ve establecido de acuerdo con la etapa de vida en la cual se encuentran, en este caso hablamos de la segunda infancia o

la niñez intermedia, que es una fase previa a la adolescencia. Durante esta etapa, el niño establece relaciones más fuertes con su círculo social externo a la familia (compañeros o amigos), es en esta etapa que se empiezan a suscitar cambios en la mentalidad, por un lado, la conciencia de su cuerpo cobra más importancia (como lo ven los demás) y, por otro lado, las relaciones interpersonales pueden dar lugar a la comparación y al cuestionamiento de normas establecidas en su entorno familiar.

Gracias a los nuevos vínculos que el niño crea en esta etapa, se dan características propias de la edad, las cuales giran en torno a una aceptación social en su ambiente. En cuanto a las emociones, se ven cambios respecto a la forma de expresar sus sentimientos con su familia, ya que los amigos toman gran protagonismo y la escuela se vuelve su nuevo hogar. Según afirma Piaget (1952) el niño o la niña pasa a oscilar de una moral de respeto y de sumisión al adulto a otra moral de respeto mutua, que alcanzará su desarrollo a medida que se vaya consolidando el grupo.

Por esta razón, en esta etapa es fundamental que el niño reciba apoyo por parte de sus padres y sus maestros, que puedan servir como guía en ese descubrimiento del ser. Por otro lado, al tener relaciones interpersonales fuertes y complejas, la percepción de las emociones toma significados más elaborados. En este sentido, se empiezan a establecer relaciones de igualdad, que de cierta manera permiten la comprensión de las emociones del otro y posteriormente la empatía. De igual forma, se empieza a tener una conciencia de su interior, al recibir estímulos sensoriales nuevos, como el amor, la envidia, la tristeza, etc. Bajo una perspectiva social.

2.3. Unidad didáctica

Según Escamilla, la unidad didáctica es:

Una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso. (Escamilla, 1993)

Teniendo en cuenta el concepto expuesto por Amparo Escamilla, podemos definir a la unidad didáctica como una herramienta de planificación donde se integran los elementos del proceso educativo, sirviendo como guía para el docente, con el fin de abarcar las distintas necesidades de la comunidad educativa considerando los distintos tipos de aprendizaje, el contexto educativo (nivel de desarrollo cognitivo, nivel sociocultural, proyecto curricular y recursos) y planteando desde el principio unos objetivos claros que me sirvan como fundamento para la creación de la unidad didáctica.

Todo proceso de enseñanza- aprendizaje que implique una planeación por parte del docente, se considera una unidad didáctica, pues es en este momento cuando el docente a partir de un contenido, se plantea objetivos para alcanzar y para hacerlo, necesita un desarrollo que incluya actividades y la posterior evaluación. Todo esto, contemplando un espacio y tiempo determinado, y a la vez los recursos y materiales que incluirá.

La elaboración de una unidad didáctica debe contemplar ciertos aspectos claves para que sus resultados sean los esperados. En primer lugar, el docente deberá analizar algunas características propias de la comunidad educativa a la cual va dirigida la unidad didáctica, es decir, características como el currículo académico, los conocimientos previos y saberes de los estudiantes y a la vez su contexto, ya que es a partir de experiencias que los estudiantes alcanzan niveles cognitivos más amplios.

En segundo lugar, tras el análisis poblacional y educativo, el docente deberá determinar los contenidos a trabajar y a la vez las habilidades que espera que el estudiante sea capaz de conseguir, estableciendo actividades que permitan el completo desarrollo de estas a través de criterios metodológicos claros. Finalmente, se deben establecer pautas claras de evaluación, en las que se puedan determinar la eficacia del proceso de enseñanza – aprendizaje.

Teniendo en cuenta los aspectos nombrados anteriormente, la unidad didáctica debe contener los siguientes elementos:

- **Objetivos:** Plantear una meta que pretende cumplirse en un lapso definido de tiempo.
- **Contenidos:** Teniendo en cuenta el currículo, se propone distintos conceptos y saberes que están ligados a un programa académico ya trazado, según las normas establecidas, que responden a las necesidades individuales y sociales de los estudiantes.
- **Metodología:** Para facilitar el proceso de enseñanza - aprendizaje, se debe tener una metodología clara, teniendo en cuenta el método de enseñanza y las diferentes estrategias educativas planteadas por el docente.

- Evaluación: Hacer un seguimiento del proceso educativo, teniendo en cuenta los objetivos planteados al principio de cada unidad didáctica, este seguimiento se hace de forma continua con el fin de mejorar las habilidades cognitivas y conductuales.
- Además, de cada uno de estos elementos se debe tener una justificación clara, es decir por qué estoy realizando esta unidad didáctica. Y también, tener claro una temporalidad, es decir el tiempo que dedicaré a cada una de las actividades propuestas.

CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Paradigma de Investigación

El paradigma investigativo que se considera apropiado teniendo en cuenta los objetivos propuestos es: la Investigación Acción. Dicha herramienta metodológica es entendida como una indagación, en donde el investigador enfrenta las problemáticas sociales para “mejorar las prácticas educativas o la comprensión de las mismas” (Kemmis,1990). Así pues, es ideal porque permite: estudiar una problemática; reconocer las necesidades de una población; a partir de ello, realizar un plan de acción que refuerce conocimientos y habilidades; y analizar los resultados para determinar el impacto del plan de acción. Sumado a lo anterior, este tipo de investigación se destaca por un enfoque sociocrítico.

3.2. Enfoque de Investigación

En cuanto al enfoque de investigación, se selecciona el cualitativo. Es aquel que se basa en el ejercicio de la observación y el análisis, con el fin de estudiar el comportamiento de los estudiantes en un entorno determinado. En esta investigación se requiere de dicho enfoque, puesto que se pretende determinar de qué manera contribuye la implementación de una unidad didáctica al desarrollo de la comprensión lectora y las competencias ciudadanas emocionales en las estudiantes de los cursos 4A y 4B de Habilidades Lecto-Escritas.

3.3. Población

La presente investigación toma como población al grado cuarto del colegio público femenino Magdalena Ortega de Nariño. Lo componen los cursos cuarto A (con treinta y seis estudiantes registradas en lista) y cuarto B (con treinta y cuatro estudiantes registradas en lista). Ambos cursos asisten cada jueves durante una hora en el horario matutino a las clases

de habilidades lecto - escritas en español. Se trata de un espacio académico que, en un principio, fue establecido para fortalecer la comprensión lectora y la habilidad escrita en estudiantes con un bajo desempeño en la asignatura de lengua castellana. Teniendo en cuenta esta condición, durante el primer nivel de la Práctica Docente Investigativa se realizaron ejercicios a fines con los grados cuarto (cursos A y B) y quinto (A y B).

No obstante, la institución ha decidido aumentar los cupos para dichas clases. Gracias a la razón anterior, a partir del segundo nivel de la Práctica Docente Investigativa, se han propuesto actividades relacionadas con la lectura y la escritura para todas las estudiantes que conforman el grado cuarto (sin considerar su desempeño académico). Un poco más de la mitad de los cursos asisten continuamente a las sesiones. Las edades de las estudiantes varían entre los nueve y los doce años. Estos grupos se destacan por el cumplimiento a las reglas de oro de la virtualidad, en concreto: la puntualidad, el uso del chat con fines académicos, levantar la mano para participar en clase, el respeto a puntos de vista diferentes, la tolerancia ante fallas tecnológicas y el cumplimiento de asignaciones.

3.4. Muestra

Para delimitar la población (grado cuarto del colegio Magdalena Ortega de Nariño, jornada mañana) y seleccionar un número de estudiantes, se tiene en cuenta el tamaño de muestras comunes en estudios cualitativos. Entre ellos, destaca el grupo de enfoque, puesto que permite elegir a un determinado grupo de individuos que pertenecen a una misma población. De acuerdo con Hernández Sampieri (2014), el grupo de enfoque posee entre siete y diez integrantes por grupo poblacional. Teniendo en cuenta lo anterior, la presente investigación escoge siete estudiantes de cuarto A y siete estudiantes de cuarto B, dando como resultado catorce estudiantes que serán tomadas en cuenta en el análisis de datos.

Ahora bien, la muestra elegida es de tipo diversa o de máxima variación, pues si bien las estudiantes evidencian dificultades con la comprensión lectora, la empatía y la comprensión emocional, el grado de dificultad varía en cada una de ellas. Puesto que el propósito de esta investigación consiste en fortalecer las competencias ciudadanas comunicativas y emocionales de las estudiantes del grado cuarto, es importante tomar en cuenta los distintos niveles de comprensión lectora y los grados de empatía y comprensión emocional. Es por esta razón que se identifica la muestra en este tipo, porque “se busca mostrar distintas perspectivas y representar la complejidad del fenómeno estudiado, o bien documentar la diversidad para localizar diferencias y coincidencias, patrones y particularidades” (Hernández Sampieri, 2014).

Cabe mencionar también que esta muestra pertenece al tipo no probabilístico o dirigido. Cuyos elementos “no dependen de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o los propósitos del investigador” (Johnson, 2014, Hernández-Sampieri et al., 2013 y Battaglia, 2008). En este sentido, el procedimiento depende de las decisiones del investigador y de los criterios investigativos que se establecen. Teniendo en cuenta lo anterior, los siguientes son los criterios cualitativos que caracterizan la selección de la muestra:

- Las estudiantes que participan en la aplicación de la propuesta pedagógica, es decir: estudiantes que asisten constantemente a las sesiones; que participan activamente en clase; y que han elaborado todas las actividades de las misiones del héroe.
- Además, se encuentran las estudiantes que podrían reforzar su grado de empatía y comprensión emocional.

- Dos estudiantes que poseen un nivel de comprensión de lectura alto, tres estudiantes que dominan algunos aspectos de la comprensión de lectura, pero aún deben desarrollar ciertas habilidades y dos estudiantes que deben fortalecer su bajo nivel de comprensión lectora.

3.5. Instrumentos para la recolección de datos

Los siguientes son los instrumentos de recolección de datos que sirven como herramienta para el presente trabajo de grado. La elección de estos atiende a los criterios del tipo de investigación y los objetivos planteados. Además de la correspondiente conceptualización teórica, se indica enseguida la utilidad de dichos instrumentos para el proyecto.

3.5.1. Diario de campo

Mediante él se puede recolectar las actividades propuestas para abordar de manera lúdica la lectura del libro Percy Jackson y el ladrón del rayo. Este formato permite “llevar registros y elaborar anotaciones durante los eventos o sucesos vinculados con el planteamiento.” (Hernández Sampieri, 2014) De esta forma, es posible determinar si la propuesta es atractiva, lúdica y está contribuyendo al desarrollo de la comprensión lectora y las competencias ciudadanas emocionales. En caso de que ocurra lo contrario, el formato permite reflexionar sobre los puntos débiles y hallar una solución.

3.5.2. Encuestas

Consisten en “un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir” (Chasteauneuf, 2009). Dentro de estas variables se encuentran: determinar el nivel de comprensión de lectura de las estudiantes al inicio del curso, recolectar comentarios sobre

los aspectos más difíciles de la lectura y las situaciones donde las estudiantes hacen uso de la empatía y la comprensión emocional. En la presente investigación se implementan dos encuestas, las cuales son: la encuesta de Google Forms “la lecto-escritura y tú”, cuyo propósito es identificar los gustos y la cercanía que las estudiantes poseen por la lectura y escritura. En segundo lugar, se encuentra la encuesta de Google Forms “las emociones”, en donde se plantean 10 preguntas de respuesta cerrada sobre la empatía, el reconocimiento de emociones y los vínculos sociales.

3.5.3. Entrevista

“Se define como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados).” (Hernández Sampieri, 2014) Resulta útil para recolectar el punto de vista de la docente titular de cuarto grado sobre el nivel de comprensión de lectura y la manera en la que las estudiantes hacen uso de las competencias ciudadanas emocionales en el aula. Cabe mencionar que el tipo de entrevista que se emplea en esta investigación es estructurada, pues en ella “el entrevistador realiza su labor siguiendo una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta” (Hernández Sampieri, 2014).

3.5.4. Misiones del héroe

Se trata de una serie de ejercicios de elaboración propia, sobre la comprensión de lectura literal e inferencial basados en la lectura del libro *Percy Jackson y el ladrón del rayo*. Cada semana se entrega a las estudiantes un nuevo capítulo acompañado de nuevos ejercicios de comprensión, los cuales serán desarrollados individualmente mediante la herramienta de Bloc de Notas de la plataforma Microsoft Teams. La recolección y el análisis de los

resultados de dichas misiones permite señalar la presencia de cambios (positivos o negativos) en el proceso del desarrollo de la comprensión lectora e, igualmente, determinar si las estudiantes entienden los sucesos del libro y los asocian con las competencias ciudadanas emocionales.

3.5.5. Observación

Se trata de “adentrarnos profundamente en situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente.” (Hernández Sampieri, 2014) Gracias al uso constante de este instrumento durante las sesiones y la realización de las misiones del héroe es posible percibir el comportamiento de las estudiantes en el desarrollo de las actividades propuestas, la manera en la que interactúan entre ellas y cómo trabajan en equipo. La observación realizada es de tipo no estructurada o libre, ya que no se tienen en cuenta técnicas o caracteres especiales para su ejecución. Además, teniendo en cuenta el enfoque cualitativo, es la más acertada puesto que "en ella se trata de observar sin tener en cuenta categorías o indicadores que guíen el proceso; careciendo de control temporal y llevando a cabo registros libres y globales de los acontecimientos” (Campos y Lule, 2012).

3.6. Propuesta pedagógica: “entrenando héroes lectores”

En el siguiente apartado, se presenta la propuesta pedagógica aplicada a las estudiantes del grado cuarto del colegio Magdalena Ortega de Nariño. Esta propuesta se titula “entrenando héroes lectores”, teniendo en cuenta las actividades planeadas en torno a la lectura del libro *Percy Jackson y el ladrón del rayo*. A continuación, se encuentran los objetivos, el modelo de secuencia y la descripción de actividades.

3.6.1. Objetivos

- Objetivo general: Reforzar la comprensión lectora y el grado de empatía y comprensión emocional, a partir de la implementación de las misiones del héroe y las actividades realizadas durante la clase, basadas en la teoría de las seis lecturas y la reflexión emocional para las estudiantes de los cursos 4A y 4B del colegio Magdalena Ortega de Nariño.
- Objetivos específicos:
 - Establecer un vínculo entre el libro seleccionado, Percy Jackson y el ladrón del rayo, y las estudiantes mediante el acercamiento de las temáticas abordadas y los personajes.
 - Proponer actividades en clase y extra - clase relacionadas con la comprensión lectora, la empatía y la comprensión emocional para fortalecer las competencias ciudadanas comunicativas y emocionales de las estudiantes.
 - Evaluar y retroalimentar el proceso de fortalecimiento de las competencias ciudadanas comunicativas y emocionales en las estudiantes de 4A y 4B.

3.6.2. Modelo de secuencia

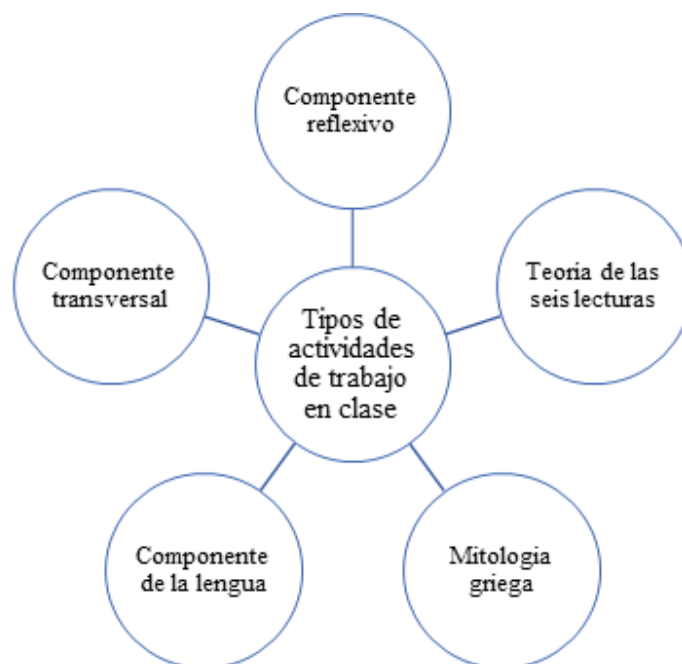
La presente unidad didáctica está dividida en dos componentes. El primero de ellos aborda al recorrido del héroe, es decir, las actividades en clase. Cada una de las sesiones toma como base uno de los capítulos del libro *Percy Jackson y el ladrón del rayo*. Se plantea una propuesta llamativa, la cual involucra a las estudiantes en un viaje fantástico por medio de la lectura y también las invita a crear lazos de empatía con los diversos personajes y sus vivencias. Ello genera como resultado un trabajo gradual y motivador, que propicia espacios de reflexión, aprendizaje y desarrollo de habilidades lectoras.

Dicho lo anterior, cada una de las sesiones cuenta con un nombre llamativo, que hace alusión a un suceso principal que los protagonistas enfrentan en el capítulo. Cabe mencionar la estructura de las sesiones: para comenzar, se toma como punto de partida una pequeña introducción, la cual está encaminada a preparar a las estudiantes para los temas que se van a tratar y las actividades que se van a trabajar. Para ello, se realizan juegos y reflexiones, donde las estudiantes participan activamente guiadas por el docente.

Enseguida de la introducción se encuentra el desarrollo de la clase. A continuación, se presenta un esquema que compila los diferentes tipos de actividades realizadas durante la sesión y su respectiva explicación:

Figura 2

Tipos de Actividades del Recorrido del Héroe



Elaboración propia

- **Componente reflexivo:** en este espacio, las estudiantes consideran diferentes situaciones presentadas en el capítulo y establecen relaciones directas entre éstas con su vida cotidiana y su experiencia de vida. Para ello, las estudiantes se basan en su conocimiento de emociones propias y ajenas para responder a las preguntas emotivas. Así mismo, se da la oportunidad de debatir ciertos temas relacionados a los valores individuales y sociales.
- **Teoría de las seis lecturas:** Se presenta a las estudiantes un fragmento del capítulo y ellas deben realizar cada uno de los pasos en compañía del docente:
 - **Lectura fonética:** Se eligen algunas estudiantes para que lean el fragmento en voz alta. Allí se consideran aspectos como: la fluidez, la pronunciación, el manejo de los signos de puntuación, la entonación y la apropiación del texto.
 - **Decodificación primaria:** del fragmento se seleccionan previamente algunas palabras y se subrayan. Las estudiantes deben definir el significado de tales palabras y mencionar su respectivo sinónimo. Ello nos acerca a un panorama lexical, que es fundamental para la comprensión del texto.
 - **Decodificación secundaria:** Para establecer las relaciones sintácticas, las estudiantes reconocen en una de las frases del fragmento los complementos y los componentes de la misma. Para llevar a cabo este paso, se escoge previamente una frase y se hace una interpretación sintagmática por medio de preguntas de descubrimiento.
 - **Decodificación terciaria:** por medio de una pregunta, las estudiantes deben indicar la idea principal y las ideas secundarias que la apoyan.
 - **Lectura categorial:** Con el fin de determinar la estructura del texto, se proponen actividades de organización de elementos a las estudiantes, teniendo en cuenta la intención del fragmento y su función dentro del capítulo.

- Lectura metasemántica: Las estudiantes deben encontrar la relación del fragmento con algún otro capítulo del libro y con conocimientos previamente adquiridos. Ello se logra por medio de una pregunta guía, que constituye el vínculo entre el fragmento, el texto y la estudiante.
- Mitología griega: Uno de los componentes clave del libro es la adaptación de la mitología griega a una época actual. Para poner en contexto a las estudiantes y fomentar una opinión crítica, se presenta alguno de los mitos que trata el capítulo. Las estudiantes participan activamente al descubrir detalles y características principales de dicho mito. En este sentido, se hace uso de imágenes, emoticones, rompecabezas y bestiarios.
- Componente de la lengua: En el curso de habilidades lecto-escritas, es importante reforzar los conocimientos lingüísticos que las estudiantes aprenden durante las clases de lengua castellana. Teniendo en cuenta lo anterior, se llevan a cabo diversas actividades relacionadas con los componentes teóricos de la asignatura y los temas del libro.
- Componente transversal: Para contar con una mejor comprensión del texto, se recurre a la explicación y profundización de algunos de los temas presentados en el capítulo. Esto se efectúa por medio de un trabajo transversal, en el cual se exponen diversas temáticas relacionadas con: el estilo de vida, la relación con el medio ambiente, lugares emblemáticos, problemáticas de la sociedad actual y temas de cultura general.

El segundo componente aborda las actividades extra-clase. Para ello, se han planteado las misiones del héroe.

Figura 3

Tipos de Actividades de las Misiones del Héroe



Elaboración propia

Se trata de un conjunto de talleres que involucran la aplicación de la comprensión lectora, la habilidad escrita y la expresión artística. Las estudiantes elaboran dichos talleres semanalmente mediante la plataforma de One Note, en Microsoft Teams. Cada misión está dividida en cuatro secciones principales. En primer lugar, se encuentra “los detalles de la misión”, en donde se reúnen los aspectos más importantes del capítulo (tales como el suceso principal, el lugar de los hechos y la criatura mágica o monstruo). Además, se incluyen un comentario personal sobre la lectura (pues es importante conocer si es agradable para las estudiantes) y una predicción de lo que podría ocurrir en el próximo capítulo, con el fin de incentivar la producción de hipótesis.

En segundo lugar, está la sección “prepárate para la aventura”. En este espacio las estudiantes realizan dos actividades: en la primera, indican las palabras desconocidas del

capítulo para luego definir las; y en la segunda, reemplazan ciertos términos de un fragmento de la lectura por sus correspondientes sinónimos. Dicha sección está inspirada en el segundo paso de la teoría de las seis lecturas: la decodificación primaria, en donde los estudiantes identifican el significado de las palabras y sus sinónimos.

Enseguida, las estudiantes responden la sección “lánzate a la aventura”. En este espacio se encuentran seis preguntas relacionadas con la teoría de las seis lecturas, de la siguiente manera: dos de ellas suelen abordar la decodificación secundaria (donde se reconoce la estructura sintáctica de la oración); una de ellas está inspirada en la decodificación terciaria (donde se subraya una idea principal o secundaria); la siguiente trata la lectura categorial (mediante la organización cronológica de los principales eventos acontecidos en el capítulo) y la última está basada en la lectura metasemántica (la cual relaciona, contrasta y analiza un detalle del capítulo con otros ya leídos).

La cuarta sección es “un héroe talentoso”. En este espacio las estudiantes elaboran dos actividades: en la primera, dibujan un personaje, criatura, monstruo o elemento presente en el capítulo; en la segunda, redactan un texto corto en el cual interactúa su experiencia y opinión con un tema específico de la lectura (puede ser una carta, un poema o simplemente un párrafo narrativo).

3.6.3. Descripción de actividades

Con el propósito de llevar a cabo la propuesta pedagógica, se tienen en cuenta dos grandes temáticas que a su vez son los dos constructos principales de esta investigación. En primer lugar, se encuentra la unidad temática de las competencias ciudadanas comunicativas

y, en segundo lugar, está la unidad temática de las competencias ciudadanas emocionales. A continuación, se describen las actividades relacionadas con dichas unidades:

3.6.3.1. Unidad temática 1, competencias ciudadanas comunicativas. Tres sesiones han sido elegidas para la descripción de actividades, las cuales se dividen en dos componentes: el recorrido del héroe y las misiones del héroe (ver modelo de secuencia). Las actividades desarrolladas se presentan en las siguientes tablas.

Tabla 1

Seguimiento de la Sesión Número Uno de la Primera Unidad Temática

<u>El recorrido del héroe</u>	<u>La misión del héroe</u>
Nombre: Empacando nuestras provisiones para la misión	Nombre: Décima misión, estropeo un autobús en perfecto estado
Fecha: 13 de mayo de 2021	Fecha: del 13 de mayo al 20 de mayo de 2021
Tiempo: Una sesión (una hora)	Tiempo: Trabajo autónomo (una semana)
Actividades: <ul style="list-style-type: none"> ● Introducción: Las estudiantes socializan en el chat de la reunión el escrito que elaboraron en la misión anterior (se trata de describir su objeto favorito junto a sus usos y beneficios). ● Desarrollo de la clase: <ul style="list-style-type: none"> - <u>Componente reflexivo:</u> Las estudiantes responden en el chat las siguientes preguntas emotivas: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Por qué razón Percy se siente tan triste después de ser determinado y obtener una cabaña para él solo? ¿Cómo te sentirías en su lugar? 2. Si un ser querido tuyo te hubiera ignorado por doce años y ahora te necesitará, ¿tú lo ayudarías o cómo actuarías? 3. ¿Cuál es tu opinión acerca del 	Actividades: <ul style="list-style-type: none"> ● Detalles de la misión: Las estudiantes indican la criatura mágica o monstruo del capítulo y el lugar de los hechos, el suceso principal. Además, mencionan un comentario personal y una hipótesis. ● Prepárate para la aventura: Las estudiantes definen las palabras desconocidas que encontraron en el capítulo y reemplazan por sinónimos a los adjetivos “larga” y “trágica”. ● Lánzate a la aventura: Las estudiantes responden a seis preguntas del capítulo, las cuales toman como base a la teoría de las seis lecturas. ● Un héroe talentoso: Las estudiantes dibujan los objetos mágicos que cargan los tres protagonistas. También reescriben el mito de Argos en formato de noticia teniendo en cuenta

<p>mal trato que los hermanos olímpicos le dan a Hades?</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Teoría de las seis lecturas</u>: Se proyecta la nota periodística que el personaje principal encontró en su cabaña. Con el propósito de analizar la noticia y las partes que la componen, las estudiantes realizan los pasos de la teoría de las seis lecturas. - <u>Mitología griega</u>: Se presenta el mito de Argos mediante un video corto. A continuación, se invita a las estudiantes a reescribir dicho mito, partiendo del formato de plan textual entregado y de una de las tres perspectivas siguientes: <ul style="list-style-type: none"> a. La preciosa vaca desaparecida que ha sido encontrada. b. El terrible asesinato del guardián Argos. c. Una historia de infidelidad entre Zeus y Hera. ● Conclusión: Se avisa que la sesión ha terminado y para continuar con la aventura, se entrega el capítulo diez y la décima misión. 	<p>las siguientes tres perspectivas de relatar los hechos:</p> <ul style="list-style-type: none"> a. La preciosa vaca desaparecida que ha sido encontrada. b. El terrible asesinato del guardián Argos. c. Una historia de infidelidad entre Zeus y Hera.
--	--

Elaboración propia

Tabla 2

Seguimiento de la Sesión Número Dos de la Primera Unidad Temática

<u>El recorrido del héroe</u>	<u>La misión del héroe</u>
Nombre: Un viaje a la cima del arco	Nombre: Catorceava misión, me convierto en un fugitivo conocido
Fecha: 10 de junio de 2021	Fecha: del 10 de junio al 17 de junio de 2021
Tiempo: Una sesión (una hora)	Tiempo: Trabajo autónomo (una semana)
Actividades: <ul style="list-style-type: none"> ● Introducción: Las estudiantes participan en el “juego del tren”. El cual consiste 	Actividades: <ul style="list-style-type: none"> ● Detalles de la misión: Las estudiantes indican la criatura mágica o monstruo

<p>en encender los micrófonos para realizar las onomatopeyas de los animales que se proyectan en la diapositiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Desarrollo de la clase: <ul style="list-style-type: none"> - <u>Teoría de las seis lecturas</u>: Se proyecta la nota periodística que el personaje principal encontró en el tren Amtrak. Con el propósito de analizar la noticia y compararla con aquella que leyeron en el capítulo 9, las estudiantes realizan los pasos de la teoría de las seis lecturas. - <u>Componente reflexivo</u>: Las estudiantes responden en el chat las siguientes preguntas emotivas: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo te sentirías si tuvieras un padre como el de Annabeth? 2. Piensa por qué el padre de Annabeth es tan desconsiderado con su hija. Dale consejos para que mejore su convivencia. 3. ¿Qué hubieras hecho tú en el lugar de Annabeth con una madrastra que te desprecia y un padre que es indiferente? 4. ¿Qué opinas de las personas que dejan ser violentas a sus mascotas? - <u>Componente de la lengua</u>: Se presenta en las diapositivas un ejercicio, en el cual las estudiantes unen la definición de cuatro palabras homófonas (y sus respectivas variantes) con la imagen que las representa a cada una. - <u>Componente transversal</u>: Se proyecta un video sobre el animal equidna. Enseguida, las estudiantes realizan una actividad en WordWall, en la cual indican los rasgos físicos y habilidades del equidna animal y la criatura mitológica. Luego reflexionan sobre: <ol style="list-style-type: none"> a. ¿Por qué crees que se decidió llamar al animal australiano como un monstruo griego? - <u>Componente mitológico</u>: Las estudiantes complementan una entrada del bestiario sobre Quimera, cuya información está intercalada con 	<p>del capítulo y el lugar de los hechos, el suceso principal. Además, mencionan un comentario personal y una hipótesis.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Prepárate para la aventura: Las estudiantes definen las palabras desconocidas que encontraron en el capítulo. Además, reemplazan por sinónimos a los sustantivos “suciedad” y “basura”, junto al adjetivo “viejos”. ● Lánzate a la aventura: Las estudiantes responden a seis preguntas del capítulo, las cuales toman como base a la teoría de las seis lecturas. ● Un héroe talentoso: Las estudiantes dibujan la dama acuática que el protagonista vio en el capítulo. También escriben un texto corto en donde relatan un momento en que extrañaron a un ser querido. Para ello hay que tener en cuenta las siguientes preguntas: <ol style="list-style-type: none"> a. ¿En dónde estaban? b. ¿Con quién estaban? c. ¿Qué hacían en ese momento? d. ¿A quién extrañaron? e. ¿Cómo se sintieron mejor?
--	--

<p>imágenes. A continuación, completan un rompecabezas de Quimera que es compartido en el chat de la sesión.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Conclusión: Se avisa que la sesión ha terminado y se entrega el capítulo catorce y la catorceava misión. 	
--	--

Elaboración propia

Tabla 3

Seguimiento de la Sesión Número Tres de la Primera Unidad Temática

<u>El recorrido del héroe</u>	<u>La misión del héroe</u>
Nombre: Una visita al parque acuático del amor	Nombre: Decimosexta misión (primera parte), cebra hasta Las Vegas
Fecha: 26 de agosto de 2021	Fecha: del 26 de agosto al 2 de septiembre de 2021
Tiempo: Una sesión (una hora)	Tiempo: Trabajo autónomo (una semana)
<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Introducción: Las estudiantes participan en el “juego del ahorcado”, en el cual adivinan tres nombres relacionados con personajes del libro. ● Desarrollo de la clase: <ul style="list-style-type: none"> - Componente reflexivo: Las estudiantes responden en el chat las siguientes preguntas emotivas: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué opinas de que Afrodita sea infiel a su esposo y prefiera salir con Ares? 2. En tu opinión, ¿prefieres ser lista y con talento o ser atractiva? 3. Si fueras Afrodita, ¿preferirías elegir a Hefesto por su talento o a Ares por su aspecto? - Teoría de las seis lecturas: Se proyecta en diapositivas un fragmento del capítulo quince (segunda parte). Con el propósito de analizarlo, las estudiantes realizan los pasos de la teoría de las seis 	<p>Actividades:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Detalles de la misión: Las estudiantes indican la criatura mágica o monstruo del capítulo y el lugar de los hechos, el suceso principal. Además, mencionan un comentario personal y una hipótesis. ● Prepárate para la aventura: Las estudiantes definen las palabras desconocidas que encontraron en el capítulo y reemplazan por sinónimos a los adjetivos “inquieto”, “rasgadas” y “sucias”. ● Lánzate a la aventura: Las estudiantes responden a seis preguntas del capítulo, las cuales toman como base a la teoría de las seis lecturas. ● Un héroe talentoso: Las estudiantes dibujan los tres animales que estaban encerrados en el camión. También escriben un poema de tres estrofas con cuatro versos que poseen rima asonante y consonante, en el cual expresan su amor por sus familias.

<p>lecturas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Mitología griega</u>: Se presenta el mito de la red de oro de Hefesto mediante un álbum. En el interior de éste, hay algunos espacios en blanco donde las estudiantes eligen entre las opciones múltiples la rima que más corresponda. - <u>Componente de la lengua</u>: Se proyecta en la pantalla un poema que Eros dedica a su madre, Afrodita. Las estudiantes indican el título, las rimas, las estrofas y los versos. ● Conclusión: Se avisa que la sesión ha terminado y para continuar con la aventura, se entrega el capítulo dieciséis y la decimosexta misión (primera parte) 	
---	--

Elaboración propia

3.6.3.2. Unidad temática 2, competencias ciudadanas emocionales. Dos sesiones han sido elegidas para la descripción de las actividades, las cuales se dividen en dos componentes: el recorrido del héroe y las misiones del héroe (ver modelos de secuencia). Las actividades desarrolladas se presentan en las siguientes tablas.

Tabla 4

Seguimiento de la Sesión Número Uno de la Segunda Unidad Temática

<u>El recorrido del héroe</u>	<u>La misión del héroe</u>
Nombre: Descubrimos la empatía en un camión	Nombre: Decimosexta misión (segunda parte), cebra hasta Las Vegas
Fecha: 02 septiembre de 2021	Fecha: del 02 de septiembre al jueves 09 de septiembre.
Tiempo: Una sesión (una hora)	Tiempo: Trabajo autónomo (una semana)
Actividades:	Actividades:

<ul style="list-style-type: none"> ● Introducción: Las estudiantes participan en el juego de “¿qué prefieres?”, el cual consiste en mencionar una serie de situaciones cotidianas en las que ellas escogen solo una opción de las múltiples que se proponen. ● Desarrollo de la clase: <ul style="list-style-type: none"> - <u>Componente reflexivo:</u> Las estudiantes responden en el chat las siguientes preguntas emotivas: <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Crees que Grover realmente es el culpable de la muerte de Thalia? Si tu fueras Grover, ¿hubieras abandonado a Luke y Annabeth? 2. ¿Qué opinas de que Annabeth hubiera decidido luchar en el bando de Percy a pesar de lo que piense su madre? 3. ¿Cuál es tu opinión sobre los bravucones? ¿Cómo deberían comportarse? - <u>Componente de la lengua:</u> El docente proyecta en las diapositivas en forma de instrucción la explicación del tema de la clase: la acentuación y la sílaba. Luego, las estudiantes participan en el “juego de la llanta”, donde indican el acento de tres palabras diferentes divididas en sílabas (una llanta representa a una sílaba). - <u>Teoría de las seis lecturas:</u> Se proyecta en diapositivas un fragmento del capítulo dieciséis (primera parte). Con el propósito de analizarlo, las estudiantes realizan los pasos de la teoría de las seis lecturas. - <u>Componente transversal:</u> El docente proyecta un video sobre la empatía. Una vez visto, invita a las estudiantes a responder la siguiente pregunta: <ol style="list-style-type: none"> 1. En tu opinión, ¿por qué la empatía es importante? - <u>Mitología griega:</u> Las estudiantes completan la entrada del bestiario con información acerca del mito de Aracne. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Detalles de la misión: Las estudiantes indican la criatura mágica o monstruo del capítulo y el lugar de los hechos, el suceso principal. Además, mencionan un comentario personal y una hipótesis. ● Prepárate para la aventura: Las estudiantes definen las palabras desconocidas que encontraron en el capítulo y reemplazan por sinónimos a los adjetivos “suaves”, “gran” y “alta”. ● Lánzate a la aventura: Las estudiantes responden a seis preguntas del capítulo, las cuales toman como base a la teoría de las seis lecturas. ● Un héroe talentoso: Las estudiantes dibujan el videojuego o la pista de juego del Hotel Casino Loto que más les llamó la atención. También escriben una carta dirigida al padre de Annabeth, donde le relaten: <ol style="list-style-type: none"> 1. Lo que ha pasado últimamente en el campamento. 2. Algunas razones por las cuales Annabeth quiere volver a vivir con su padre. 3. Los compromisos para que ellos vuelvan a vivir juntos en paz. <p>(Para ello, las estudiantes se guían del material complementario: “cómo escribir una carta”).</p>
---	--

<ul style="list-style-type: none"> ● Conclusión: Se avisa que la sesión ha terminado y para continuar con la aventura, entrega el capítulo dieciséis (segunda parte) y la decimosexta misión (segunda parte). 	
---	--

Elaboración propia

Tabla 5

Seguimiento de la Sesión Número Dos de la Segunda Unidad Temática

<u>El recorrido del héroe</u>	<u>La misión del héroe</u>
Nombre: Un show animal en Las Vegas	Nombre: Decimoséptima misión, probamos camas de agua
Fecha: 09 septiembre de 2021	Fecha: del 09 de septiembre al jueves 16 de septiembre.
Tiempo: Una sesión (una hora)	Tiempo: Trabajo autónomo (una semana)
Actividades: <ul style="list-style-type: none"> ● Introducción: Las estudiantes participan en “el juego de la mascota”, el cual consiste en responder algunas preguntas por medio de la plataforma Google Forms. Estas preguntas están encaminadas a conocer la perspectiva de las estudiantes acerca de tener mascotas. ● Desarrollo de la clase: <ul style="list-style-type: none"> - Componente reflexivo: Las estudiantes responden en el chat las siguientes preguntas emotivas: <ol style="list-style-type: none"> 1. Si pudieras decidir, ¿elegirías vivir en el mundo real o en la burbuja de tiempo del Hotel Casino Loto? ¿Por qué? 2. ¿Qué piensas de los videojuegos? 3. Imagina cómo se sentían los animales del camión encerrados en sus jaulas. Piensa, ¿por qué los contrabandistas les hacían daño a los animales? 	Actividades: <ul style="list-style-type: none"> ● Detalles de la misión: Las estudiantes indican la criatura mágica o monstruo del capítulo y el lugar de los hechos, el suceso principal. Además, mencionan un comentario personal y una hipótesis. ● Prepárate para la aventura: Las estudiantes definen las palabras desconocidas que encontraron en el capítulo y reemplazan por sinónimos a los verbos “atacaba”, “olfateaba” y “seguía”. ● Lánzate a la aventura: Las estudiantes responden a seis preguntas del capítulo, las cuales toman como base a la teoría de las seis lecturas. ● Un héroe talentoso: Las estudiantes escogen uno de los siguientes personajes del capítulo para dibujarlo: la Nereida, el Hipocampo o Procrustes. Las estudiantes escriben un párrafo descriptivo, para eso ellas tienen como referente su habitación. Para esto, las estudiantes se guían de algunas

<ul style="list-style-type: none"> - <u>Componente transversal:</u> El docente proyecta un video sobre la empatía hacia los animales. Enseñada, ellas comparten la enseñanza que aprendieron del video y por último, se retoman algunos puntos clave. - <u>Teoría de las seis lecturas:</u> Se proyecta en diapositivas un fragmento del capítulo dieciséis (segunda parte). Con el propósito de analizarlo, las estudiantes realizan los pasos de la teoría de las seis lecturas. - <u>Componente de la lengua:</u> Las estudiantes participan en el “juego de la pirámide”, el cual consiste en dividir tres palabras en sílabas e indicar en cuál de ellas debe marcarse la tilde. La explicación de las palabras agudas, graves y esdrújulas se presenta al inicio de la actividad en forma de instrucciones del juego. - <u>Mitología griega:</u> El mito de los lotófagos se relata por medio de emoticones. Luego, las estudiantes completan un rompecabezas sobre este mito. ● <u>Conclusión:</u> Se avisa que la sesión ha terminado y para continuar con la aventura entrega el capítulo diecisiete y la decimoséptima misión. 	<p>preguntas orientadoras, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Menciona cuál es el color de las paredes. - ¿Cuál es su tamaño? - ¿En qué piso de la casa o apartamento está ubicado? - ¿Qué objetos y muebles tienes en tu habitación? - ¿Cómo es tu cama?
---	--

Elaboración propia

3.7. Análisis de resultados

En este apartado, se encuentra el análisis de los datos y resultados obtenidos del diagnóstico y de la unidad didáctica. En el transcurso de la investigación, la información ha sido recopilada durante los espacios de la clase de habilidades lecto-escritas en español (las actividades del recorrido del héroe) y las actividades extra-clase (las misiones del héroe). En

concreto, se ha recurrido a los diarios de campo, las entrevistas, las encuestas y las propias misiones del héroe para registrar el proceso de la población.

Como se ha mencionado anteriormente, se ha aplicado en las estudiantes de cuarto A y cuarto B, del colegio Magdalena Ortega de Nariño (de las cuales catorce de ellas han sido elegidas como muestra), una unidad didáctica basada en la teoría de las seis lecturas de Miguel de Zubiría para abordar la novela juvenil *Percy Jackson y el ladrón del rayo*. Dicha unidad didáctica está dividida en dos unidades temáticas: la primera de ellas se enfoca en la competencia ciudadana comunicativa, de las cuales se toman tres sesiones principales para analizar; la segunda de ellas trata la competencia ciudadana emocional, de las cuales resaltan dos sesiones para tener en cuenta.

El análisis de estas unidades se realiza tomando como punto de partida los siguientes criterios: los pasos de la teoría de las seis lecturas (lectura fonética, decodificación primaria, decodificación secundaria, decodificación terciaria, lectura categorial y lectura metasemántica); además de la empatía y la comprensión emocional. En adición a lo anterior, se tiene en cuenta las respuestas de las estudiantes a las actividades propuestas y el desarrollo de los componentes del recorrido del héroe y de las misiones del héroe.

3.7.1. Análisis del diagnóstico

En primera instancia, se analiza los cuatro instrumentos de recolección de datos que se emplearon para determinar la situación problemática que presenta la población: las encuestas de Google Forms “la lecto-escritura y tú” y “las emociones”, la entrevista con la docente titular y las cinco primeras misiones del héroe. A continuación, se exponen los resultados y la descripción de los mismos.

3.7.1.1. Encuesta de Google Forms “la lecto-escritura y tú”

Tal como indican los resultados (**ver apéndice K**), las estudiantes del grado cuarto del colegio Magdalena Ortega de Nariño manifiestan en su mayoría que la lectura es muy importante para su futuro y, además, realizan actividades lectoras propuestas por la docente titular con agrado. No obstante, un porcentaje inferior a la mitad de la encuestadas expresa que le gusta mucho la lectura (en concreto, 36.1%), ya que un poco más de la mitad de las estudiantes les gusta más o menos la lectura (54,1%). En adición a lo anterior, tan solo un cuarto de la población (25%) lee todos los días de la semana, mientras que otras de ellas prefieren leer entre cinco días (22%) y dos días (19%).

Es necesario añadir que gracias a la pregunta abierta se identifican las siguientes dificultades relacionadas con la lectura como: lectura fonética (la acentuación y articulación de palabras y considerar signos de puntuación); comprensión de ideas (identificar la idea principal y comprender las situaciones que involucran múltiples personajes); entender el significado de las palabras desconocidas; extensión de textos (falta de hábitos lectores y de atención para seguir las lecturas largas); y otras problemáticas (confundir letras o poseer poca visibilidad).

3.7.1.2. Encuesta de Google Forms “las emociones”.

Teniendo en cuenta los resultados de la encuesta (**ver apéndice L**), las estudiantes manifiestan en su mayoría que siempre están dispuestas a escuchar a sus amigas cuando lo necesitan (80,7%), ayudar a sus amigas cuando están en graves problemas (71,1%) y se sienten mal al lastimar a alguien con palabras golpes (71, 1%). Sin embargo, un poco más de la mitad de la población admite que siempre se preocupa cuando una amiga tiene problemas

(57,8 %) y les dan importancia a las emociones de los demás (56,6 %). Cabe mencionar que menos de la mitad de ellas establecen relaciones de amistad y convivencia con las compañeras (43,4 %), piensan que sus palabras pueden lastimar a las personas antes de hablar (27,7 %) y consideran las razones por las cuales alguien podría estar triste o de mal humor (34,9 %).

Si bien las estudiantes del grado cuarto del colegio Magdalena Ortega de Nariño evidencian conocimientos sobre las competencias emocionales, algunas de ellas presentan dificultades para: percatarse que sus palabras pueden herir a las personas; ponerse en los zapatos de otras personas; comprender y valorar las emociones de los demás; y convivir con compañeras externas a su círculo cercano.

3.7.1.3. Entrevista con la docente titular.

Como se puede apreciar en el **apéndice M**, la docente titular considera que las estudiantes del grado cuarto necesitan desarrollar algunas competencias lectoras vinculadas con: la lectura inferencial, la identificación de palabras desconocidas, la comprensión global y local de un texto, además de estrategias que faciliten entender la lectura. Cabe mencionar que la docente ha manifestado en varias ocasiones a los investigadores que las estudiantes presentan dificultades con la lectura en voz alta, la identificación de ideas principales, entender información implícita y desarrollar hábitos lectores. Adicionalmente, se destaca la importancia de la comprensión lectora dentro de las competencias ciudadanas comunicativas, puesto que permite adquirir cualquier saber y acceder a la información.

Por otro lado, la docente titular considera que las estudiantes de grado cuarto hacen un buen uso de las competencias ciudadanas emocionales, ya que el colegio hace énfasis en

el autocuidado y el cuidado a las demás personas. Por este motivo, no ha presenciado conflictos en las clases. En adición a lo anterior, se otorga un rol importante a las competencias emocionales, ya que invitan a las estudiantes a escuchar, negociar y dialogar antes de provocar un conflicto. También influyen en una mejor convivencia en el entorno escolar.

3.7.1.4. Misiones del héroe.

Teniendo en cuenta las cinco primeras misiones del héroe desarrolladas por las estudiantes, se concluye desde la perspectiva de las competencias ciudadanas comunicativas: tan solo tres estudiantes de las diecinueve que suelen participar en cada curso identifican el suceso principal; hay dificultades para localizar información implícita; las actividades artísticas se prefieren a aquellas que involucran la comprensión lectora, las cuales son realizadas en menor medida; y los textos elaborados se caracterizan por ser muy cortos y presentar fallas de ortografía y puntuación.

En cuanto a las competencias ciudadanas emocionales: las estudiantes comparten en sus textos sus opiniones, emociones y experiencias sobre un tema propuesto; se les dificulta ponerse en los zapatos de los demás (esto se refleja en las preguntas de reflexión acerca de la actitud y las situaciones que enfrenta el personaje principal); y no se sienten cómodas en el momento de establecer nuevas relaciones de compañerismo y amistad (se menciona como principal situación desagradable el primer día de escuela, porque implica lidiar con los prejuicios de las personas desconocidas y forjar un vínculo de confianza para ser aceptada en un grupo).

3.7.2. Análisis de la propuesta pedagógica

Ahora bien, en este segundo espacio se encuentran los resultados de la aplicación de la unidad didáctica “entrenando héroes lectores”, teniendo en cuenta las catorce estudiantes de grado cuarto seleccionadas como muestra. A continuación, se analiza las actividades realizadas durante las sesiones de habilidades lecto-escritas y aquellas elaboradas fuera de clase, tomando como referencia los datos recolectados (mediante los diarios de campo y la retroalimentación de las misiones del héroe) y los criterios de análisis establecidos (los pasos de la teoría de las seis lecturas, la empatía y la comprensión emocional).

3.7.2.1. Unidad temática 1: competencias ciudadanas comunicativas.

- Sesión uno:

Durante la clase se llevan a cabo tres actividades descritas anteriormente. La primera de ellas está relacionada con el componente de reflexión emocional, en la cual las estudiantes participan activamente en el chat de la reunión para contestar las preguntas planteadas. La segunda actividad aborda el componente de la teoría de las seis lecturas, en donde las estudiantes realizan por primera vez ejercicios de comprensión lectora basados en este método. Además, comparan la estructura de la noticia con aquella que se evidencia en el fragmento. La tercera actividad trata el componente de mitología griega, para ello, las estudiantes observan un video proyectado sobre el mito de Argos y eligen una perspectiva propuesta para escribir una noticia a partir de ella. Si bien se presentan inconvenientes con la calidad de la red, las estudiantes demuestran calma y paciencia ante la situación.

Además, en esta misma fecha se entrega la primera misión del héroe en la que se incorporan ejercicios con mayor énfasis en los pasos de la teoría de las seis lecturas a la estructura ya establecida.

Tabla 6*Análisis de los Pasos de la Teoría de las Seis Lecturas en la Sesión Uno de la Primera Unidad**Temática*

Pasos de la teoría de las seis lecturas	El recorrido del héroe	Las misiones del héroe
1. Lectura fonética	Algunas de las estudiantes que participan presentan dificultades con la pronunciación, acentuación y ritmo de lectura.	No aplica
2. Decodificación primaria	Las estudiantes trabajan en equipo para definir las palabras desconocidas y apoyar a las compañeras que no conocen algunos de los términos.	<p>- <u>Relaciones de sinonimia</u>: seis estudiantes realizan el ejercicio correctamente, tres de ellas incorrectamente, dos encuentran algunos sinónimos y tres deciden no participar.</p> <p>- <u>Significado de la expresión</u>: seis estudiantes logran comprenderla, de las cuales tres tienen un nivel de lectura alto y otras tres un nivel medio.</p>
3. Decodificación secundaria	No todas las estudiantes logran identificar el sujeto implícito en oraciones.	Nueve estudiantes comprenden información implícita de un fragmento del texto, de las cuales dos tienen un nivel alto, cinco un nivel medio y dos un nivel por mejorar.
4. Decodificación terciaria	Las estudiantes encuentran la idea principal del fragmento con la intervención del docente.	<p>- <u>Identificación de idea secundaria</u>: cinco estudiantes logran encontrarla, de las cuales dos tienen un nivel alto y otras tres un nivel medio.</p> <p>- <u>Identificación de idea principal</u>: once estudiantes la encuentran, de las cuales tres tienen un nivel alto, cuatro un nivel medio y cuatro un nivel por mejorar.</p> <p>- <u>Identificación del suceso principal del capítulo</u>: seis estudiantes lo identifican, de las</p>

		cuales tres tienen un nivel alto y otras tres un nivel medio.
5. Lectura categorial	Las estudiantes relacionan rápidamente las partes de la estructura de la noticia con los párrafos del fragmento.	Siete estudiantes organizan correctamente los sucesos del capítulo, dos de ellas incorrectamente, tres de ellas solo ordenan adecuadamente un suceso y una de ellas ordena precisamente dos sucesos.
6. Lectura metasemántica	Las estudiantes opinan sobre la veracidad de la noticia del fragmento y comentan acerca de otra que hayan escuchado o leído con la misma temática (accidente automovilístico).	Diez estudiantes establecen la comparación del capítulo con otros anteriormente leídos, de las cuales cuatro tienen un nivel alto, otras cuatro un nivel medio y dos un nivel por mejorar.

Elaboración propia

Tabla 7

Análisis de la Empatía y la Comprensión Emocional en la Sesión Uno de la Primera Unidad

Temática

Competencias emocionales	El recorrido del héroe	Las misiones del héroe
1. Empatía	<p>Se pregunta a las estudiantes: <i>¿por qué razón Percy se siente tan triste después de ser determinado y obtener una cabaña para él solo? ¿Cómo te sentirías en su lugar?</i></p> <p>Ellas responden en primer lugar: “porque está muy solo”; “porque él se va a sentir más solo y con menos compañía de sus amigos”; “porque se había acostumbrado a Annabeth y a Luke”.</p> <p>Ellas responden en segundo lugar: “aburrida porque no me gusta estar sola”; “me sentiría incómoda y pensaría que no encajo en ese lugar”; “me sentiría tímida”.</p>	<p>Si bien las estudiantes se enfocan en contar el mito de Argos a partir de la perspectiva elegida, se puede apreciar que empatizan con dos personajes. Uno de ellos es Argos, pues lo describen como un guardián que cumple con compromiso la labor que le asignó Hera y, como consecuencia, es injustamente asesinado.</p> <p>Luego se encuentra Ío, la princesa transformada en vaca, quien es considerada por varias estudiantes como una víctima de la situación y que es castigada debido a los impulsos de Zeus.</p>

<p>2. Comprensión emocional</p>	<p>Se pregunta en primer lugar a las estudiantes: <i>si un ser querido tuyo te hubiera ignorado por doce años y ahora te necesita, ¿tú lo ayudarías o cómo actuarías?</i> Ellas responden: “yo lo ayudaría, pero con una condición: que desde ese momento me prestara atención y así llevarse bien”; “lo ayudaría, pero le diría que no me volviera a ignorar”; “lo ayudaría, pero estaría brava con él”.</p> <p>Luego, las estudiantes responden a: <i>¿cuál es tu opinión acerca del mal trato que los hermanos olímpicos le dan a Hades?</i> Ellas comentan: “es injusto”; “está mal. Lo deberían apoyar y orientar”; “estaría enojada y decepcionada de mis hermanos”.</p>	<p>La comprensión emocional se percibe en los textos de otras estudiantes cuando justifican los celos, la ira y el sentimiento de traición por parte de la diosa Hera, en el momento en el que ella encuentra a su esposo intentando tener un amorío con una mortal.</p>
---------------------------------	--	--

Elaboración propia

Teniendo en cuenta las respuestas de las estudiantes en la primera sesión, se evidencia en cuanto a las competencias ciudadanas comunicativas que la mayoría de ellas logran identificar información implícita en un fragmento específico y la idea principal de un párrafo sin mayores inconvenientes. También dan su punto de vista sobre un aspecto de la lectura y contrastan su perspectiva con un elemento de la realidad o con sucesos de capítulos anteriores.

No obstante, hay algunas dificultades que deben tenerse en cuenta: seis de catorce estudiantes consiguen distinguir el evento principal del capítulo, otras seis de ellas solo interpretan expresiones connotativas con un significado literal, cinco de ellas reconocen ideas secundarias en un párrafo y la mayoría de ellas no pueden ordenar cronológicamente ciertos

sucesos del libro (a pesar de que relacionan y organizan con facilidad la estructura de un texto).

En cuanto a las competencias ciudadanas emocionales, se puede apreciar que las estudiantes comprenden la situación difícil del personaje principal y reconocen sus sentimientos. Además, es importante para ellas socorrer a un ser querido, aunque éste no sea agradable ni considerado (ciertamente, es admirable el sentimiento de compasión de las estudiantes, pues tan solo reclaman atención y afecto como condición para perdonar). Por último, ellas consideran que la familia debe escuchar, orientar y acompañar a aquellos miembros que pasan por momentos difíciles o que transcurren por un camino siniestro.

- Sesión dos:

La clase inicia con el componente de la teoría de las seis lecturas, en donde las estudiantes analizan los componentes y contenidos de una nota periodística y los comparan con aquellos que identificaron en la sesión uno. Luego, se presenta el componente reflexivo, en el cual las estudiantes responden cuatro preguntas emotivas (relacionadas principalmente con el vínculo complejo que comparten un padre y su hija en el libro). Enseguida, las estudiantes resuelven una actividad del componente de lengua castellana sobre las palabras homófonas. Cuando elaboran esta actividad, se proyecta un video sobre los rasgos característicos de los equidnas para el componente transversal. Para terminar, las estudiantes realizan un ejercicio del componente de mitología griega, en el cual indican los atributos del equidna animal y de Equidna, la criatura mitológica. Ambos cursos demuestran participación activa y disposición.

En cuanto a las misiones del héroe, se proponen ejercicios basados en los distintos pasos de la teoría de las seis lecturas. Además, las estudiantes escriben un texto corto en el que relatan un momento de nostalgia y añoranza hacia uno de sus seres queridos. Como detalle adicional, a partir de esta misión ha aumentado la participación en la población y el interés por el libro.

Tabla 8

Análisis de los Pasos de la Teoría de las Seis Lecturas en la Sesión Dos de la Primera Unidad

Temática

Pasos de la teoría de las seis lecturas	El recorrido del héroe	Las misiones del héroe
1. Lectura fonética	Las estudiantes que participan en la lectura en voz alta acentúan correctamente las palabras y llevan un mejor ritmo lector que en la sesión anterior. No obstante, persiste la dificultad de pronunciar adecuadamente ciertas combinaciones fonéticas.	No aplica
2. Decodificación primaria	La mayoría de las estudiantes consiguen definir individualmente los términos destacados. En el caso de aquellas que desconocen algún significado, reciben el apoyo de sus compañeras para completar este paso.	- <u>Relaciones de sinonimia</u> : ocho estudiantes realizan el ejercicio correctamente, una de ellas encuentra algunos sinónimos y cinco deciden no participar. - <u>Significado de la expresión</u> : cinco estudiantes logran comprenderla, de las cuales dos tienen un nivel de lectura alto, dos un nivel medio y otra de ellas un nivel por mejorar.
3. Decodificación secundaria	Muy pocas estudiantes identifican el sujeto implícito en las oraciones destacadas al primer intento. Varias de ellas lo confunden con otro sujeto, hasta acertar en el tercer intento.	Siete estudiantes comprenden información implícita de un fragmento del texto, de las cuales cuatro tienen un nivel alto, dos un nivel medio y otra de ellas un nivel por mejorar.

4. Decodificación terciaria	Las estudiantes están más familiarizadas con este paso y encuentran la idea principal del fragmento con mayor facilidad. No obstante, el docente brinda una pequeña pista para orientarlas.	<p>- <u>Identificación de idea secundaria:</u> trece estudiantes logran encontrarla, de las cuales cuatro tienen un nivel alto, seis un nivel medio y otras tres un nivel por mejorar.</p> <p>- <u>Identificación de idea principal:</u> nueve estudiantes la encuentran, de las cuales cuatro tienen un nivel alto, tres un nivel medio y dos un nivel por mejorar.</p> <p>- <u>Identificación del suceso principal del capítulo:</u> seis estudiantes lo identifican, de las cuales tres tienen un nivel alto, dos un nivel medio y otra de ellas un nivel por mejorar.</p>
5. Lectura categorial	Al igual que en la sesión uno, las estudiantes trabajan en equipo y relacionan rápidamente las partes de la estructura de la noticia con los párrafos del fragmento.	Cuatro estudiantes organizan correctamente los sucesos del capítulo y tres de ellas incorrectamente. Cuatro ordenan adecuadamente dos de los sucesos, dos de ellas ordenan precisamente tres de los sucesos y otra de ellas solo ordena un suceso.
6. Lectura metasemántica	Las estudiantes opinan sobre la razón por la cual la noticia del fragmento no es verídica, teniendo en cuenta los sucesos que han ocurrido en los capítulos leídos hasta la fecha.	Trece estudiantes establecen la comparación del capítulo con otros anteriormente leídos, de las cuales cuatro tienen un nivel alto, seis un nivel medio y otras tres un nivel por mejorar.

Elaboración propia

Tabla 9

Análisis de la Empatía y la Comprensión Emocional en la Sesión Dos de la Primera Unidad

Temática

Competencias emocionales	El recorrido del héroe	Las misiones del héroe
---------------------------------	-------------------------------	-------------------------------

<p>1. Empatía</p>	<p>En primer lugar, se pregunta a las estudiantes <i>¿Cómo se sentirían si tuvieran un padre como el de Annabeth?</i> Teniendo en cuenta que la relación de Annabeth y su padre no es tan cercana, ellas responden: "Me sentiría muy triste y sola", "muy mal porque es mi papá y no me gustaría tener un papá así", "enojada y triste", "mal, me sentiría sin apoyo, sola y sin quien compartir, muy triste", "feliz de tenerlo, pero me sentiría sola y abandonada, porque no me pone ni atención".</p> <p>Luego, se cuestiona a las estudiantes acerca de <i>¿qué hubieran hecho en el lugar de Annabeth con una madrastra que las desprecia y un padre que es indiferente?</i> A esto ellas responden: "también me hubiera ido", "irme y no regresar y me puedo ir con mi abuela", "ir a un orfanato", "escaparme", "le diría que me voy un tiempo para pensar las cosas". Respecto a esta pregunta, causa curiosidad la respuesta de una de las niñas: "hablar con mis padres". Puesto que fue la única que opta por el diálogo como la mejor opción.</p>	<p>No aplica</p>
<p>2. Comprensión emocional</p>	<p>Se pregunta a las estudiantes acerca del <i>porqué el padre de Annabeth es tan desconsiderado con su hija y se pide que le den algunos consejos para mejorar su convivencia.</i> Algunos de los consejos recibidos por parte de las estudiantes son: "el padre de Annabeth no debe ser grosero y debe pasar más tiempo con ella", "escuchar a Annabeth", "que trabaje medio tiempo y lo demás con su</p>	<p>Las estudiantes realizan un texto corto en el que indican un momento en el cual extrañan mucho a una persona. Para su realización, las estudiantes acuden a la comprensión emocional al ser conscientes de sus emociones en aquel momento, mientras se guían de las preguntas de apoyo sugeridas por el docente. Cabe mencionar como particularidad que las estudiantes de la muestra no</p>

	<p>familia", "que cada fin de semana se vaya con Annabeth todo el día", "Le diría la verdad, que me siento triste porque no pasa tiempo conmigo".</p>	<p>atribuyen un significado negativo a la acción de extrañar, pues para ella representa tener presente en sus mentes una persona importante. Las estudiantes no solo logran identificar los sentimientos relacionados con la añoranza en sus textos, tales como: la tristeza, desolación, melancolía, entre otros; sino también transforman dichos sentimientos en pensamientos que las han reconfortado en ese momento (en el cual la mayoría de ellas describen situaciones de pérdida que han ocurrido durante la pandemia), como, por ejemplo: comprender que aquella persona ha descansado de su padecimiento.</p>
--	---	---

Elaboración propia

Teniendo en cuenta las respuestas de las estudiantes en la segunda sesión, se registra en cuanto a las competencias ciudadanas comunicativas algunos cambios positivos relevantes, tales como: las estudiantes mejoraron su acentuación y su ritmo lector en comparación con la sesión anterior, identifican la idea principal de un párrafo con mayor facilidad y casi todas ellas definen por su cuenta los términos destacados. Las misiones del héroe indican también resultados positivos, pues ahora trece de catorce estudiantes reconocen la idea secundaria en un párrafo, ocho reemplazan por sinónimos adecuados los adjetivos propuestos y trece de ellas establecen correctamente la comparación del capítulo con otros anteriores.

Sin embargo, se evidencian algunos cambios inesperados como la disminución de respuestas correctas en los pasos de la decodificación secundaria (antes nueve, ahora siete), la decodificación terciaria (antes once, ahora nueve) y la lectura categorial (antes siete, ahora

cuatro). Por lo tanto, se señalan dificultades en: la organización cronológica de los eventos del capítulo, la interpretación de expresiones con un significado connotativo y la identificación del suceso principal del capítulo (solo seis estudiantes continúan encontrándolo). También se debe considerar la comprensión de información implícita y la distinción de ideas principales, con el fin de continuar desarrollando estas habilidades lectoras en las estudiantes.

En cuanto a las competencias ciudadanas emocionales, se aprecia que las estudiantes empatizan con el vínculo complejo que comparte Annabeth (uno de los personajes principales del libro) con su padre. Además, intentan comprender la actitud indiferente de este último y proporcionan consejos que promuevan la reconciliación y la sana convivencia entre ambas partes involucradas. En este sentido, algunas de las estudiantes empiezan a comprender la importancia del diálogo en la solución de conflictos, pues ahora saben que pueden comunicarse con sus padres y expresar cómo se sienten, antes de tomar una decisión precipitada como lo hace Annabeth (huir de casa). En adición, ellas consiguen transformar emociones que las hacen sentir vulnerables en pensamientos que las tranquilizan y las reconfortan.

- Sesión tres:

Se inicia con el componente reflexivo, en el cual las estudiantes responden mediante el chat tres preguntas emotivas (relacionadas con el triángulo amoroso entre Ares, Afrodita y Hefesto). Hay varios comentarios al respecto y esto conlleva a un intercambio de ideas. Enseguida, las estudiantes participan activamente en el componente de la teoría de las seis lecturas. Puesto que comienzan a acostumbrarse al proceso de lectura, ellas completan cada uno de los pasos sin mayores inconvenientes. Luego, resuelven una actividad del componente

de mitología griega, la cual narra los aspectos más relevantes del mito de la red de oro de Hefesto. Por último, las estudiantes realizan apropiadamente una actividad de identificar los componentes de un poema para el componente de lengua castellana.

En cuanto a las misiones del héroe, se proponen ejercicios basados en los distintos pasos de la teoría de las seis lecturas. Además, las estudiantes escriben un poema de tres estrofas (cada una con cuatro versos de rima asonante y consonante) con la intención de expresar sentimientos de cariño y agradecimiento a los miembros de sus familias. La participación en las misiones sigue siendo un aspecto positivo, pero los resultados en las actividades de comprensión lectora muestran un cambio principalmente negativo, como se aprecia en la siguiente tabla.

Tabla 10

Análisis de los Pasos de la Teoría de las Seis Lecturas en la Sesión Tres de la Primera Unidad Temática

Pasos de la teoría de las seis lecturas	El recorrido del héroe	Las misiones del héroe
1. Lectura fonética	Las estudiantes que participan acentúan correctamente las palabras y efectúan menos pausas innecesarias que en la sesión anterior. De igual manera, se esfuerzan por pronunciar con mayor exactitud las combinaciones fonéticas difíciles.	No aplica
2. Decodificación primaria	Todas las estudiantes logran definir por su cuenta los tres términos destacados en el fragmento.	- <u>Relaciones de sinonimia:</u> una estudiante realiza el ejercicio correctamente, ocho de ellas incorrectamente y cinco encuentran algunos sinónimos. - <u>Significado de la expresión:</u>

		cinco estudiantes logran comprenderla, de las cuales dos tienen un nivel de lectura alto, dos un nivel medio y otra de ellas un nivel por mejorar.
3. Decodificación secundaria	Las estudiantes consiguen identificar el sujeto implícito de una oración destacada. Sin embargo, solo algunas de ellas pueden indicar el objeto indirecto implícito en una oración.	Siete estudiantes comprenden información implícita de un fragmento del texto, de las cuales tres tienen un nivel alto, otras tres un nivel medio y una un nivel por mejorar.
4. Decodificación terciaria	Las estudiantes encuentran rápidamente las ideas secundarias de dos párrafos del fragmento sin el apoyo del docente.	<p>- <u>Identificación de ideas secundarias:</u> cinco estudiantes logran encontrarlas, de las cuales una tiene un nivel alto, tres un nivel medio y otra de ellas un nivel por mejorar. Además, dos de ellas identifican algunas de las ideas secundarias, de las cuales una tiene un nivel alto y la otra un nivel medio.</p> <p>- <u>Identificación de idea principal:</u> once estudiantes la encuentran, de las cuales cuatro tienen un nivel alto, cuatro un nivel medio y tres un nivel por mejorar.</p> <p>- <u>Identificación del suceso principal del capítulo:</u> solo una estudiante con un nivel de lectura alto lo identifica.</p>
5. Lectura categorial	En la actividad que aborda el componente de lengua castellana, las estudiantes señalan en un poema proyectado cuáles son las partes que lo componen (título, estrofas y versos). No obstante, se presenta un inconveniente al momento de identificar el tipo de rima de cada verso. Por esta razón, el docente interviene para explicar de nuevo los conceptos de rima asonante y consonante (expuestos previamente). Luego, las estudiantes reconocen con facilidad el tipo de	Cinco estudiantes organizan correctamente los sucesos del capítulo y cuatro de ellas incorrectamente. Tres ordenan adecuadamente tres de los sucesos, una de ellas ordena precisamente dos de los sucesos y otra de ellas solo ordena uno de los sucesos. Además, una estudiante decide no participar.

	rima.	
6. Lectura metasemántica	Las estudiantes opinan acerca de si es justo que Hefesto se vengue de las infidelidades de su esposa. Hay diversos comentarios, pues algunas de ellas piensan que el comportamiento de Afrodita es inmoral; mientras que otras justifican las acciones de la diosa, ya que Zeus la obliga a desposar a Hefesto a pesar de que ella ama a Ares.	Seis estudiantes establecen la comparación del capítulo con otros anteriormente leídos, de las cuales dos tienen un nivel alto, dos un nivel medio y otras dos un nivel por mejorar.

Elaboración propia

Tabla 11

Análisis de la Empatía y la Comprensión Emocional en la Sesión Tres de la Primera Unidad

Temática

Competencias emocionales	El recorrido del héroe	Las misiones del héroe
1. Empatía	<p>En primer lugar se pregunta a las estudiantes acerca de <i>su opinión sobre la infidelidad de Afrodita a su esposo</i>, teniendo en cuenta que ella prefiere salir con Ares, respecto a esto ellas responden: "Me parece mal porque ella debería ser fiel con Hefesto", "si tiene esposo ¿por qué se va con otro?, pues que se divorcie", "que eso está mal porque ella ya está casada y eso significa ser infiel", "que le está mintiendo a Hefesto y ama a Ares por ser rudo", "para que se casó con Hefesto si quiere a Ares o sea que le quería romper el corazón".</p> <p>En segundo lugar, se pregunta: <i>Si fueras Afrodita, ¿preferirías elegir a Hefesto por su talento o a Ares por su aspecto?</i> Las respuestas varían ya que</p>	<p>Siguiendo las instrucciones del docente, ellas deben realizar un poema exaltando el amor y el cariño que sienten hacia su familia o un integrante de la familia. Teniendo en cuenta que éste debe ser compartido, las estudiantes emplean la empatía para gratificar a ese ser especial, resaltando su labor como cuidador o cuidadora (en cuanto a cuidados, atención y apoyo), su importancia en la vida de la estudiante y sus cualidades y valores.</p>

	algunas niñas eligen a Hefesto y otras eligen a Ares.	
2. Comprensión emocional	<p>De acuerdo con la comprensión emocional, se tiene en cuenta la primera pregunta realizada <i>¿Qué opinas de que Afrodita le sea infiel a su esposo y prefiere salir con Ares?</i></p> <p>Las estudiantes tienen respuestas diversas ya que algunas tienen en cuenta las emociones de Afrodita, al estar con una persona que no quiere y obtenemos respuestas como: "ella lo hace porque no le gusta estar con Hefesto", "ella prefiere a Ares por ser rudo" y "ella prefiere a Ares en vez de a Hefesto, ya que este último no es tan atractivo como Ares". Luego se pregunta a las estudiantes si <i>ellas prefieren ser listas y con talento o ser atractivas</i>, en las respuestas se puede apreciar que ellas prefieren ser listas y con talento, porque: "ser lista porque no saber nada no te va a servir en la vida y una pareja tampoco", "ser lista y talentosa porque si soy talentosa pues puedo ganar mucho dinero y hacerme cirugías", "ser lista y con talento porque es mejor ser lista porque me sirve para más cosas y no prefiero ser atractiva porque yo ya soy bonita y con eso es suficiente, y yo me siento muy bonita no necesito que alguien me diga que me veo hermosa o fea".</p>	<p>Al realizar el poema, las estudiantes elaboran una lista de emociones que sienten hacia ese familiar especial. Para ello, emplean la comprensión emocional en el momento de reconocer y entender cuáles emociones están encaminadas a la felicidad y alegría de tener a ese familiar en sus vidas. También tienen en cuenta las vivencias y los momentos valiosos que han pasado juntos.</p>

Elaboración propia

Hay algunos cambios positivos que vale la pena mencionar acerca de las competencias ciudadanas comunicativas, como, por ejemplo: se percibe un avance en la lectura fonética de las estudiantes, pues durante la sesión acentúan con mayor precisión las

palabras, realizan menos pausas innecesarias y se esfuerzan más por pronunciar apropiadamente. Ahora todas ellas consiguen definir por su cuenta los términos destacados e indicar el sujeto implícito en las oraciones. Además, es interesante el intercambio de ideas diversas que se lleva a cabo en clase, durante el paso de lectura categorial. Asimismo, aumenta un poco el número de respuestas correctas en la identificación de ideas principales (antes nueve, ahora once) y la lectura categorial (antes cuatro, ahora cinco).

Por el contrario, no cabe duda de que la primera parte de la decimosexta misión registra resultados inferiores comparados con los otros dos ya analizados. Para comenzar, solo una estudiante consigue distinguir el suceso principal del capítulo y tres de catorce de ellas reemplazan adecuadamente los sinónimos propuestos. También se evidencia una disminución considerable en las respuestas correctas de la lectura metasemántica (antes trece, ahora seis) y la identificación de ideas secundarias (antes 13, ahora cinco). Se mantienen de igual manera el mismo número de respuestas acertadas en la decodificación secundaria (siete de catorce) y el significado implícito de la expresión (cinco de catorce). En consecuencia, debe hacerse énfasis en la lectura metasemántica, la decodificación primaria y la identificación de ideas secundarias, idea principal y el suceso más relevante del capítulo.

En cuanto a las competencias ciudadanas emocionales, se aprecia un diálogo interesante entre las estudiantes cuando empatizan con los personajes principales del mito de la red de oro. Pues si bien las opiniones difieren acerca del comportamiento de Afrodita, Ares y Hefesto, prima en todas ellas el respeto hacia los puntos de vista diversos y de esta manera, el diálogo prevalece. Cabe mencionar un aspecto interesante que se ha identificado mediante las preguntas emotivas: la mayoría de las estudiantes prefieren ser “listas y con talento”, puesto que ya se consideran atractivas o no requieren de la opinión de los demás para

comprobar esta imagen que tienen de sí mismas. Lo anterior indica un buen nivel de autoestima. Además, ellas emplean la comprensión emocional para reconocer sentimientos agradables sobre su familia y expresarlos adecuadamente.

3.7.2.2. Unidad temática 2: competencias ciudadanas emocionales.

- Sesión uno:

Comienza con un test de preguntas cerradas sobre situaciones cotidianas en las cuales las estudiantes pueden hacer uso de la empatía y la comprensión emocional. Enseguida, se plantean preguntas emotivas para reflexionar acerca de la empatía y la comprensión emocional que se aprecian en la primera parte del capítulo dieciséis (se obtienen varias respuestas en el chat de la sesión). Las estudiantes participan activamente en el “juego de la llanta”, una actividad para el componente de lengua castellana en donde ellas logran dividir en sílabas algunas palabras. Luego, completan los pasos de la teoría de las seis lecturas con mayor facilidad. Después, se proyecta un video sobre la empatía y las estudiantes reflexionan sobre su importancia. Para terminar, ellas trabajan en equipo para complementar los datos del mito de Aracne en el formato del bestiario.

En cuanto a las misiones del héroe, continúa la participación activa de las estudiantes. No obstante, algunas de ellas han comenzado a dejar de elaborar algunas de las secciones (lo cual puede observarse en la tabla 15). Puesto que el tema principal en la sesión uno aborda la empatía y la comprensión emocional, las estudiantes elaboran una carta desde la perspectiva de Annabeth, en la cual expresan sentimientos y proponen acuerdos para que ella vuelva a vivir con su padre en una convivencia sana.

Tabla 12

Análisis de los Pasos de la Teoría de las Seis Lecturas en la Sesión Uno de la Segunda Unidad Temática

Pasos de la teoría de las seis lecturas	El recorrido del héroe	Las misiones del héroe
1. Lectura fonética	Las estudiantes que participan acentúan correctamente las palabras. Ahora, la mayoría de ellas demuestran una cadencia fluida en su ritmo lector y una articulación elaborada en la pronunciación de palabras.	No aplica
2. Decodificación primaria	Todas las estudiantes logran definir por su cuenta los términos destacados en el fragmento.	<p>- <u>Relaciones de sinonimia</u>: siete estudiantes realizan el ejercicio correctamente, tres encuentran algunos sinónimos y cuatro de ellas deciden no participar.</p> <p>- <u>Significado de la expresión</u>: siete estudiantes logran comprenderla, de las cuales dos tienen un nivel de lectura alto, cuatro un nivel medio y otra de ellas un nivel por mejorar.</p>
3. Decodificación secundaria	Las estudiantes consiguen identificar el sujeto y el objeto indirecto implícitos en oraciones destacadas.	Diez estudiantes comprenden información implícita de un fragmento del texto, de las cuales cuatro tienen un nivel alto, tres un nivel medio y otras tres nivel por mejorar.
4. Decodificación terciaria	Las estudiantes encuentran sin inconvenientes las ideas secundarias de un párrafo del fragmento sin el apoyo del docente.	<p>- <u>Identificación de ideas secundarias</u>: seis estudiantes logran encontrarlas, de las cuales una tiene un nivel alto, cuatro un nivel medio y otra de ellas un nivel por mejorar.</p> <p>- <u>Identificación de idea principal</u>: diez estudiantes la encuentran, de las cuales dos tienen un nivel alto, cuatro un nivel medio y cuatro un nivel por mejorar.</p>

		- <u>Identificación del suceso principal del capítulo</u> : cuatro estudiantes lo identifican, de las cuales dos tienen un nivel alto y otras dos un nivel medio.
5. Lectura categorial	Las estudiantes trabajan en equipo para organizar cronológicamente los eventos que son narrados en el fragmento. Como resultado, completan este paso en el tiempo establecido.	Cinco estudiantes organizan correctamente los sucesos del capítulo y dos de ellas incorrectamente. Cuatro ordenan adecuadamente tres de los sucesos, una de ellas ordena precisamente dos de los sucesos y otras dos de ellas solo ordenan uno de los sucesos.
6. Lectura metasemántica	Las estudiantes opinan acerca de si era necesario que Grover y Annabeth ocultasen los sucesos que han ocurrido cinco años atrás. Las estudiantes toman como referencia los capítulos anteriores y luego comentan que sí era necesario para ganarse la confianza del personaje principal y poder participar en la misión (lo cual les brinda honor y reconocimiento).	Diez estudiantes establecen la comparación del capítulo con otros anteriormente leídos, de las cuales dos tienen un nivel alto, cinco un nivel medio y otras tres un nivel por mejorar.

Elaboración propia

Tabla 13

Análisis de la Empatía y la Comprensión Emocional en la Sesión Uno de la Segunda Unidad

Temática

Competencias emocionales	El recorrido del héroe	Las misiones del héroe
1. Empatía	Al inicio de la sesión, las estudiantes responden la encuesta "¿qué prefieres?", donde se proponen algunas situaciones cotidianas y ellas deben elegir qué harían ante esa situación. Las respuestas de las estudiantes son variadas, pero la mayoría de ellas eligen	Las estudiantes escriben una carta al papá de Annabeth, donde expresan el sentimiento de ella por volver a casa. Durante la elaboración de esta, aplican la empatía desde diferentes perspectivas (padre e hija), para poder establecer algunos acuerdos por parte de

	<p>la opción más empática. Solo una de ellas responde la opción menos empática en una de las preguntas.</p> <p>En el desarrollo del componente emotivo, las estudiantes responden algunas preguntas relacionadas con la empatía hacia algunos de los personajes del capítulo. En la primera de ellas: <i>Si tu fueras Grover, ¿hubieras abandonado a Luke y Annabeth?</i> Las estudiantes empatizan con Grover y comparten su actuar, las respuestas más relevantes son: "Grover no tiene la culpa y si yo fuera él no los abandonaría"; "no porque son amigos y los amigos nunca se abandonan"; "yo no los abandonaría porque los amigos son importantes"; "no fue culpa de Grover porque él hacía su trabajo"; y "no porque fue la culpa del que la asesinó".</p> <p>En la segunda pregunta: <i>¿Qué opinas de que Annabeth hubiera decidido luchar en el bando de Percy a pesar de lo que piense su madre?</i> Las estudiantes se ponen en el lugar de Annabeth tras decidir acompañar y ayudar a su amigo Percy, sin importar la opinión de su madre. Las respuestas más significativas son: "que estaba bien porque los pensamientos de la madre son diferentes a los suyos"; "que es bueno porque no tiene que ser como sus padres, todos son diferentes"; "yo pienso que Annabeth debería estar con quién quiera, a pesar que sus padres no se lleven bien con los otros padres"; y "ella ya puede tomar sus propias decisiones sin que alguien lo corrija".</p>	<p>ambos para mejorar la convivencia y vivir en armonía. La mayoría de ellas mencionan el perdón y el diálogo como la mejor manera de evitar conflictos. A su vez, nombran la necesidad de entenderse y aceptarse mutuamente.</p>
--	---	---

	<p>Para el componente transversal, las estudiantes observan un video sobre la empatía, allí ellas pueden comprender mejor el concepto y comparten algunos sentimientos respecto a la importancia de esta en sus vidas, las opiniones destacadas son: "Así podemos ayudar a las personas"; "es importante para ayudar y entender a las demás personas"; "porque podemos ayudar a las personas para hacerlas felices como nosotros"; y "porque uno cuando se pone en los zapatos de los demás se siente igual y uno quiere ayudar".</p>	
<p>2. Comprensión emocional</p>	<p>Tras la aplicación de la encuesta <i>¿Qué prefieres?</i> Las estudiantes analizaron diferentes posibilidades respecto a algunos cuestionamientos. Para llevar a cabo esta actividad, las estudiantes comprenden cómo se sienten en situaciones cotidianas dentro del aula de clase y fuera de esta. Las respuestas reflejan un claro autoconocimiento y determinación por su bienestar emocional y la importancia de cuidar sus relaciones sociales. Durante el componente reflexivo se pregunta a las estudiantes acerca de su opinión hacia los bravucones y el porqué de su comportamiento: la mayoría de las respuestas, indican que no están a favor del bullying, puesto que puede llegar a lastimar y las personas que lo sufren son infelices e inseguras, Además, algunas de ellas indican los motivos por los cuales una persona adopta</p>	<p>Por medio de la elaboración de la carta, las estudiantes comprenden las emociones de Annabeth al querer volver a casa de su padre, allí ellas describen los sentimientos de amor y añoranza que siente la joven hacia su padre. Las estudiantes interpretan este sentimiento de acuerdo con las situaciones vividas por Annabeth, al abandonar su casa y romper los lazos paternos. Los textos de las estudiantes aluden a la necesidad de crecer cerca de un padre y el vacío que siente Annabeth al estar alejada de él. Además, muchas de ellas enfatizan en la necesidad de solucionar los conflictos para sentirse bien y estar en paz con los que aman.</p>

	estas actitudes, las respuestas más relevantes son: "Los bravucones molestan a las personas porque se sienten orgullosos de ellos mismos o también porque sus padres, familiares y amigos no les prestan atención"; "deben ser buenos porque sí somos buenos tenemos un camino mejor y con amigos"; "que no se comporten así porque deberían comportarse bien, amables y que se pongan en el lugar de las personas que lastiman"; y "deberían cambiar y respetar a las demás personas".	
--	---	--

Elaboración propia

Considerando las respuestas de las estudiantes en esta sesión, se evidencia un avance significativo en comparación con los resultados de la primera unidad temática en cuanto a las competencias ciudadanas comunicativas. Demuestran un ritmo lector adecuado y una acentuación y pronunciación apropiadas al momento de leer en voz alta. También logran identificar por su parte el sujeto y el objeto indirecto implícitos en las oraciones. Asimismo, definen individualmente el significado de ciertos términos destacados y han comenzado a practicar durante la clase la organización cronológica de sucesos.

De igual manera se registran cambios positivos en la decimosexta misión, segunda parte. Hay un progreso en los siguientes aspectos: la identificación del suceso principal del capítulo (antes una respuesta correcta, ahora cuatro); el reemplazo acertado de sinónimos (antes tres, ahora siete); la comprensión de información implícita (antes siete, ahora diez); la comparación de un elemento del capítulo con otros ya leídos (antes seis, ahora diez); y la distinción de ideas secundarias (antes cinco, ahora seis). Por otro lado, hay una ligera disminución en la determinación de la idea principal (antes once, ahora diez) y la lectura

categorial se mantiene con el mismo número de respuestas correctas (cinco). Dicho lo anterior, se continúa enfatizando en el reemplazo de sinónimos, la lectura categorial y la identificación del suceso principal del capítulo y de ideas secundarias.

En cuanto a las competencias ciudadanas emotivas, las estudiantes consideran situaciones cotidianas y las interpretan de acuerdo con sus emociones, para así demuestran un nivel de empatía superior. Además, ellas consideran que ayudar a los demás y ponerse en el lugar de ellos es importante para la sana convivencia y el potenciamiento de valores de coexistencia. Respecto al análisis de situaciones presentadas en el capítulo, las estudiantes eligen serle fiel a los sentimientos y además justifican las acciones de los personajes, al considerar que ayudar a los demás es gratificante y bondadoso. Mediante la comprensión del concepto de empatía, las estudiantes resaltaron la importancia de esta para sus vidas. Además, con la escritura de la carta, ellas establecen la comprensión de emociones propias y ajenas para lograr el perdón verdadero.

- Sesión dos:

Las estudiantes responden en el chat preguntas emotivas del componente reflexivo sobre los temas principales de la segunda parte del capítulo dieciséis (el maltrato animal y los efectos dañinos de los videojuegos). Luego, el docente proyecta un video alusivo a la empatía hacia los animales y, una vez termina, las estudiantes comparten sus enseñanzas al respecto. Enseguida, ellas realizan adecuadamente los ejercicios relacionados con la teoría de las seis lecturas en el tiempo establecido. Para la cuarta actividad, ellas participan atentamente en el “juego de la pirámide”, en donde dividen algunas palabras en sílabas e indican la sílaba tónica. Finalmente, el docente narra a través de emoticones el mito de los lotófagos mientras que las estudiantes elaboran un rompecabezas que aborda esta temática.

Además de esto, se presenta a las estudiantes la decimoséptima misión, en la cual se proponen actividades de decodificación y comprensión, siguiendo la teoría de las seis lecturas. Asimismo, las estudiantes elaboran un texto descriptivo acerca de los objetos que conforman sus habitaciones. Para ello, las estudiantes ordenan las ideas según las preguntas orientadoras que propone el docente para el ejercicio. Por último, se aprecia que la participación de las estudiantes continúa siendo activa.

Tabla 14

Análisis de los Pasos de la Teoría de las Seis Lecturas en la Sesión Dos de la Segunda Unidad

Temática

Pasos de la teoría de las seis lecturas	El recorrido del héroe	Las misiones del héroe
1. Lectura fonética	Las estudiantes que participan acentúan correctamente las palabras. Ahora, la mayoría de ellas demuestran una cadencia fluida en su ritmo lector y una articulación elaborada en la pronunciación de palabras.	No aplica
2. Decodificación primaria	Todas las estudiantes logran definir por su cuenta los términos destacados en el fragmento.	- <u>Relaciones de sinonimia</u> : cuatro estudiantes realizan el ejercicio correctamente, dos encuentran algunos sinónimos y ocho de ellas deciden no participar. - <u>Significado de la expresión</u> : siete estudiantes logran comprenderla, de las cuales una tiene un nivel de lectura alto, cuatro un nivel medio y dos de ellas un nivel por mejorar.
3. Decodificación secundaria	Las estudiantes consiguen identificar el sujeto y el objeto indirecto implícitos en oraciones destacadas. Además, indican el significado	Nueve estudiantes comprenden información implícita de un fragmento del texto, de las cuales cuatro tienen un nivel alto, tres un nivel medio y dos de nivel por

	implícito de una expresión subrayada (al principio con algunas dificultades, pero finalmente se cumple este paso).	mejorar.
4. Decodificación terciaria	Las estudiantes encuentran sin inconvenientes la idea principal de un párrafo del fragmento sin el apoyo del docente.	<p>- <u>Identificación de ideas secundarias</u>: diez estudiantes logran encontrarlas, de las cuales tres tienen un nivel alto, cuatro un nivel medio y otras cuatro de ellas un nivel por mejorar.</p> <p>- <u>Identificación de idea principal</u>: once estudiantes la encuentran, de las cuales dos tienen un nivel alto, cuatro un nivel medio y otras cuatro de ellas un nivel por mejorar.</p> <p>- <u>Identificación del suceso principal del capítulo</u>: tres estudiantes lo identifican, de las cuales dos tienen un nivel alto y una de ellas un nivel medio.</p>
5. Lectura categorial	Las estudiantes trabajan en equipo para organizar aspectos relevantes que se narran en el fragmento. Como resultado, completan este paso en el tiempo establecido.	Nueve estudiantes organizan correctamente los sucesos del capítulo y dos de ellas incorrectamente. Una ordena adecuadamente dos de los sucesos y otras dos ordenan precisamente solo uno de los sucesos.
6. Lectura metasemántica	Las estudiantes opinan acerca del cambio de actitud que sufre Grover, uno de los personajes principales, al presenciar el maltrato animal. Para ello, toman como referencia los capítulos ya leídos y explican la razón por la cual su comportamiento se altera.	Nueve estudiantes establecen la comparación del capítulo con otros anteriormente leídos, de las cuales cuatro tienen un nivel alto, tres un nivel medio y dos un nivel por mejorar.

Elaboración propia

Tabla 15

Análisis de la Empatía y la Comprensión Emocional en la Sesión Dos de la Segunda Unidad

Temática

Competencias emocionales	El recorrido del héroe	Las misiones del héroe
1. Empatía	<p>Tras una reflexión acerca de la posesión de mascotas mediante la actividad “<i>el juego de la mascota</i>”, se propone una pregunta emotiva en el componente reflexivo, donde las estudiantes empatizan con los animales que se encuentran secuestrados en el capítulo dieciséis (segunda parte). Ellas demuestran un alto nivel de empatía y rechazo hacia el maltrato animal. Algunas de las respuestas son: “Se debieron sentir mal, son seres vivos y la naturaleza no se compra”; “yo creo que los animales se sentían sin ánimos, sin poder estar libres y no tendrían la opción de interactuar con otros animales. Y los contrabandistas se sentían bien porque iban a hacer dinero con ellos”; “pues porque ganan dinero en el contrabando y pues hay gente que no tiene corazón”; y “los animales se tratan bien porque se pueden volver agresivos por defensa y no se tratan mal son seres vivos y también les duele”.</p> <p>Mediante el componente transversal se muestra un video acerca de la empatía hacia los animales, reconociéndolos como seres vivos que sienten y que merecen respeto, las estudiantes son conmovidas con la historia relatada y realizan comentarios como: “Aceptar a los demás tal y como son porque si no lo haces</p>	No aplica

	<p>ellos te van a tratar igual como tú los trataste”; “que uno debe ayudarlos a superar las dificultades”; “no hay que criticar a los animales porque ellos solo quieren jugar”; “no toca maltratar a los animales porque ellos son conscientes”; y “me parece que los animales nos hacen estar felices y nos acompañan para todo”.</p>	
<p>2. Comprensión emocional</p>	<p>En el componente reflexivo, las estudiantes responden una pregunta respecto a la vida en el hotel Casino Loto: <i>Si pudieras decidir, ¿elegirías vivir en el mundo real o en la burbuja de tiempo del Hotel Casino Loto? ¿Por qué?</i> Tras analizar los pros y contras de este lugar, la mayoría de ellas responde que prefiere vivir en el mundo real, pues piensan en su familia y lo que las hace felices, mientras que una de ellas elige la burbuja. Las respuestas más relevantes son: “Mundo real porque ahí está con su familia y todos los que te aman”; “yo preferiría no vivir en el hotel ya que me gustaría vivir mi vida y saber lo que hay en el mundo y no quedarme en un lugar y no poder salir”; “yo quisiera vivir en el mundo real porque aprendo de mis errores”; “en el mundo real porque me siento acompañada y no estar sola jugando”; y “en la burbuja porque no envejezco”. Mediante este ejercicio las estudiantes analizaron en qué situaciones se sienten más cómodas y la gran mayoría de ellas prefiere compartir con sus familias y aprender del mundo, ya que eso las hace sentir felices, mientras que rechazan</p>	<p>Si bien podría pensarse que el ejercicio descriptivo sobre las habitaciones de las estudiantes es objetivo, se reconoce en los textos de ellas el empleo de la comprensión emocional. Casi todas las estudiantes atribuyen emociones positivas a su entorno doméstico. De tal manera que son conscientes de su felicidad, seguridad y bienestar cuando se encuentran en el ambiente familiar. Lo anterior se relaciona con las respuestas compartidas en el componente reflexivo de la clase, pues una vez más las estudiantes admiten que son alegres cuando están rodeadas de personas que las aman y les dedican cuidados.</p>

	la soledad y el olvido.	
--	-------------------------	--

Elaboración propia

Los resultados de esta segunda sesión indican un progreso en las competencias ciudadanas comunicativas de las estudiantes. Para comenzar, la lectura en voz alta se lleva a cabo con una acentuación y un ritmo lector adecuados junto con una pronunciación elaborada. Las estudiantes no solo logran identificar el sujeto y el objeto indirecto implícitos dentro de las oraciones, sino también comprenden el significado tácito de algunas expresiones. Además, definen individualmente los términos destacados y encuentran la idea principal de un párrafo con mayor facilidad.

De manera general, se aprecian cambios positivos en la decimoséptima misión. Hay un avance en los siguientes aspectos: la distinción de ideas secundarias (antes seis respuestas correctas, ahora diez); la organización cronológica de eventos (antes cinco, ahora nueve); y la determinación de una idea principal (antes diez, ahora once). Por otro lado, hay una ligera disminución en las respuestas correctas de: la identificación del suceso principal del capítulo (antes cuatro, ahora tres); la comprensión de información implícita (antes diez, ahora nueve); la comparación de un elemento del capítulo con otros ya leídos (antes diez, ahora nueve); y el reemplazo acertado de sinónimos (antes siete, ahora cuatro). Por último, el mismo número de estudiantes continúa comprendiendo el significado implícito de una expresión (siete).

Así pues, se considera a la identificación del suceso principal de un texto, la comprensión del significado implícito en expresiones y el reemplazo de sinónimos como los aspectos clave de la teoría de las seis lecturas que deben tenerse en cuenta, para que las estudiantes continúen desarrollando sus habilidades de comprensión lectora.

En lo que respecta a las competencias ciudadanas emocionales, tanto la empatía como la comprensión emocional son protagonistas en esta sesión. Mediante la reflexión, las estudiantes resaltan la importancia de la empatía con los seres de su entorno, esto tras una actividad de sensibilización, en la cual las estudiantes cuestionan el maltrato animal y lo catalogan como una práctica poco empática. De igual manera, al expresar su opinión frente a la vida en el hotel Casino Loto ellas anteponen sus sentimientos de amor hacia su familia y seres queridos, enfatizando el miedo a la soledad y a la tristeza que sentirían si abandonaran su vida tal y como es. Lo anterior también se refleja en los textos que elaboran las estudiantes para la misión del héroe, puesto que reconocen su alegría y bienestar cuando están rodeadas del ambiente familiar.

CONCLUSIONES

Durante el desarrollo de la práctica docente investigativa se han identificado: dificultades con ciertos aspectos de la comprensión lectora, algunas actitudes poco empáticas y comprensivas y la necesidad de fomentar hábitos de lectura en las estudiantes de los cursos cuarto A y cuarto B del colegio Magdalena Ortega de Nariño. Con el propósito de generar un impacto positivo en las problemáticas ya mencionadas, la presente investigación propone la aplicación de la unidad didáctica “entrenando héroes lectores”, en la cual las estudiantes llevan a cabo un trabajo procesual en dos espacios: en el transcurso de las sesiones sincrónicas (mediante las actividades del “recorrido del héroe”) y fuera de la clase (con las secciones de las “misiones del héroe”). En ambos espacios se proveen ejercicios basados en la teoría de las seis lecturas y reflexiones sobre la empatía y la comprensión emocional.

Habiendo dicho lo anterior, se han registrado cambios positivos en la comprensión lectora de las estudiantes. El espacio que aborda “el recorrido del héroe” procura, entre varias actividades planeadas, practicar la lectura en voz alta (por lo tanto, hace énfasis en el primer paso de la teoría de las seis lecturas: la lectura fonética). Después de haber aplicado la unidad didáctica, se evidencia que casi todas las estudiantes acentúan correctamente las palabras, demuestran una cadencia fluida en su ritmo lector y pronuncian elaboradamente los fonemas. Además, los ejercicios centrados en la lectura categorial indican que las estudiantes logran reconocer las partes que componen la estructura de un texto apropiado para su nivel académico (por ejemplo, una noticia o un poema).

Para reducir las falencias en otros aspectos de la comprensión lectora se recurre a las “misiones del héroe”, un conjunto de talleres enfocados en los cinco pasos restantes de la teoría de las seis lecturas. Los principales progresos se encuentran relacionados con: la

distinción de ideas secundarias (como se aprecia en el **apéndice N**, ahora todas las estudiantes con un nivel por mejorar las distinguen, más de la mitad de las que tienen un nivel medio lo hacen y casi todas las de nivel alto encuentran estas ideas) y la organización cronológica de sucesos (el **apéndice Ñ** muestra que, en comparación con los primeros resultados, más estudiantes con un nivel por mejorar y con un nivel medio ordenan los sucesos correctamente, mientras que todas las estudiantes con un nivel alto lo hacen).

Asimismo, las estudiantes se han esforzado por determinar la idea principal de un fragmento, como lo indica el **apéndice O** (ahora todas las estudiantes con un nivel por mejorar la determinan, la mayoría de las que tienen un nivel medio lo hacen y casi todas las de nivel alto encuentran esta idea). También se observan unos cuantos avances en un grupo de estudiantes, los cuales se encuentran en los **apéndices P, Q y R**, las cuales abordan respectivamente: el significado de una expresión (la mitad de las estudiantes con un nivel por mejorar la entienden, mientras que la mayoría de las que tienen un nivel medio lo hacen); la comprensión de información implícita (todas las estudiantes con un nivel alto la comprenden, mientras que la mitad de las que tienen un nivel medio y por mejorar lo hacen); y la lectura metasemántica (con una mejoría similar al aspecto anterior).

De esta manera, se puede percibir que las actividades del “recorrido del héroe” junto a aquellas de “las misiones del héroe” han contribuido a fortalecer las competencias ciudadanas comunicativas de las estudiantes, principalmente las que se encuentran relacionadas con la comprensión lectora. Mediante los ejercicios basados en la teoría de las seis lecturas, varias de las alumnas con un nivel alto, medio y por mejorar han conseguido aumentar sus habilidades para: identificar información relevante, comprender contenidos implícitos, leer en voz alta, reconocer la estructura de un texto, tener presente el orden

cronológico de sucesos y comparar un elemento del capítulo con otros ya leídos y con sus experiencias. Por otro lado, considerando el **apéndice S** todavía deben brindarse a las estudiantes estrategias para distinguir el suceso principal de un texto.

De igual manera, la unidad didáctica ha servido para orientar a las estudiantes en un descubrimiento personal y social, donde la empatía y la comprensión emocional han sido los pilares en el presente trabajo investigativo. Como se menciona anteriormente, se evidencia al inicio de la práctica pedagógica, actitudes poco empáticas por parte de las estudiantes y poca comprensión emocional, teniendo en cuenta las primeras misiones del héroe (espacio extra-clase) y el componente reflexivo durante el recorrido del héroe (espacio en clase).

Tras la aplicación de la unidad didáctica, se percibe un cambio significativo en las estudiantes respecto a la empatía y a la comprensión emocional. Por un lado, se aborda la empatía de acuerdo a situaciones presentadas durante los capítulos del libro, allí ellas establecen una reflexión teniendo en cuenta los personajes y su contexto cercano, por medio de preguntas orientadoras del componente reflexivo (recorrido del héroe) y la sección del héroe talentoso (misiones del héroe). Por otro lado, la empatía es percibida en situaciones cotidianas que pueden ocurrir en el contexto escolar y familiar, donde las estudiantes perciben la empatía como un componente importante en la sana convivencia y una vida feliz luego de participar en actividades de sensibilización y conceptualización.

En cuanto a la comprensión emocional, se llevan a cabo ejercicios de cambio de perspectiva, que van de la mano con brindar consejos para varias situaciones presentadas por el libro. En este orden de ideas, se promueve la comprensión emocional desde el ámbito lector, donde las estudiantes no solo crean vínculos de empatía con los personajes, sino también comprenden sus emociones y el porqué de su actuar. Incluso, han aprendido: “*hablar*

para ser una familia feliz”; *“que la familia y los amigos de verdad son lo más importante*”; *“no ser mentiroso y defender a la familia*”; y *“que uno debe respetar a la familia por encima de todo*”. De igual manera, se invita a emplear la comprensión emocional en diferentes situaciones de la vida diaria, en las cuales ellas entienden sus propias emociones y gracias a ello, pueden comprender las emociones de los que los rodean.

Igualmente, cabe mencionar la actitud de las estudiantes hacia el libro *Percy Jackson y el ladrón del rayo*. Si bien al principio no se muestran dispuestas a leer el capítulo de cada semana para participar en clase, gracias a las actividades llamativas y el apoyo de la docente titular del colegio (pues ella emplea los capítulos para practicar la lectura en voz alta en su asignatura de lengua castellana) las estudiantes se han interesado por el libro y han admitido que disfrutaban leerlo. Durante el espacio del “recorrido del héroe” demuestran que conocen los principales sucesos ocurridos en el capítulo, mientras que en “las misiones del héroe” expresan que les emociona descubrir cómo continúa la aventura y escriben sus predicciones al respecto.

Sin duda los personajes principales han cautivado su atención, al igual que los elementos de la mitología griega (criaturas mágicas, monstruos y dioses), los cuales son adaptados a la época contemporánea. Además, ellas comentan que han aprendido enseñanzas valiosas como: *“que hay que ser valiente y amistoso*”; *“que nunca me debo rendir*”; *“que la familia y los amigos son lo más importante*”; *“que debo trabajar en equipo*”; *“debo luchar por lo que quiero*”; y *“he aprendido palabras nuevas*”. Así pues, la motivación y la disposición que muestran las estudiantes hacia el libro permiten confirmar la contribución de la unidad didáctica en el fomento de hábitos de lectura.

Al mismo tiempo, la unidad didáctica propuesta (entre sus distintas actividades) pretende contribuir a la formación integral de las estudiantes. Por esta razón, se encuentra un componente transversal, el cual incentiva la curiosidad de las estudiantes hacia ciertas temáticas ya sean sociales, ambientales, científicas o geográficas. Gracias a este componente, se ha demostrado que las estudiantes desarrollan un mayor interés y comprensión hacia la lectura, además de promover valores sociales. Partiendo de lo anterior, se concluye que en el ejercicio docente la transversalidad cobra un valor significativo, al establecer la relación de las estudiantes con su entorno y así crear un pensamiento crítico y elaborado sobre el mundo.

Adicionalmente, es bien sabido que la sociedad actual no posee hábitos lectores definidos. Por esta razón, los docentes deben buscar nuevas metodologías que motiven y fomenten la lectura en los estudiantes. La didáctica elegida en la presente investigación para presentar las diversas temáticas y eventos del libro es muy llamativa, ya que no solo se crea una conexión con el texto propuesto, sino también un vínculo entre las estudiantes y el docente en el desarrollo de las sesiones. Además, se percibe un gran compromiso por parte de los padres, quienes acompañan durante el proceso lector a sus hijas, brindándoles apoyo y colaborándoles con algunos aspectos académicos (como, por ejemplo, el uso de la plataforma, los horarios lectores, adquisición del libro físico, entre otros).

Para terminar, es necesario tener en cuenta las siguientes limitaciones encontradas:

- Cabe recalcar que la unidad didáctica propuesta ha sido diseñada para poblaciones medianas y pequeñas, debido a su enfoque en el proceso individual de las estudiantes. Por esta razón, implementarla en poblaciones grandes implica: disponer de una mayor cantidad de tiempo para realizar las actividades planeadas en las sesiones y retroalimentar el trabajo de los estudiantes individualmente.

- Hay que tener en cuenta que todas las actividades presentadas en la presente investigación han sido desarrolladas haciendo uso de plataformas y herramientas tecnológicas. Por lo tanto, su implementación en un aula de clase presencial conlleva a adaptar (o incluso rediseñar) algunas de ellas.
- Debido a las condiciones de la Práctica Docente, los espacios de interacción entre docentes y estudiantes han disminuido. Lo que significa que no puede percibirse la observación y el uso de las competencias ciudadanas comunicativas y emocionales en entornos reales de socialización.
- Se evidencian dificultades relacionadas con la virtualidad y aspectos tecnológicos, tales como: las fallas de conexión de la red inalámbrica de las estudiantes, la ausencia de condiciones óptimas en los equipos de las estudiantes y en algunos casos, el desconocimiento de funciones informáticas.

RECOMENDACIONES

- En el transcurso de la práctica docente investigativa, ha sido posible observar y enseñar a cursos que pertenecen a las jornadas diurna y nocturna del colegio Magdalena Ortega de Nariño. Acerca de este último horario académico, se ha identificado en los estudiantes una actitud poco participativa durante las sesiones sincrónicas, junto a una asistencia fluctuante (pues solo algunos de ellos entran frecuentemente a las clases). En vista de la situación, se considera conveniente aplicar una metodología similar a la presentada en esta investigación, ya que ofrece temáticas interesantes, brinda actividades lúdicas e invita a los estudiantes a reflexionar sobre su contexto cercano y a expresar su punto de vista.
- Para complementar la situación mencionada, varios de los estudiantes muestran desinterés por los espacios de lectura fuera de la clase (ya sea por cuestión de tiempo, dificultades con la comprensión lectora, poca cercanía con la temática expuesta en el texto, etc.). Por lo tanto, se percibe que la presente unidad didáctica fomenta la motivación hacia la lectura puesto que: propone un libro apropiado para el nivel académico de las alumnas, cuyos temas cautivan su atención; invita a leer fragmentos durante la clase para familiarizarse con la trama y luego, genera intriga para que las estudiantes descubran cómo continúa la narración; y sugiere actividades artísticas y escritas en donde se relacionan las experiencias de los personajes con aquellas de las estudiantes.
- Por otro lado, cabe mencionar que la unidad didáctica puede ser empleada para favorecer la transversalidad en los procesos de aprendizaje. Permite llevar textos llamativos a las clases de otras asignaturas para hacer la introducción de un nuevo

contenido o también, complementar y repasar conocimientos ya aprendidos. Además, aplicar ejercicios basados en la teoría de las seis lecturas contribuye a poner en práctica las habilidades lectoras, comprender profundamente un texto y relacionar saberes nuevos con los previos y las experiencias.

- Así como la transversalidad es fundamental en los procesos de enseñanza, la educación integral es igualmente importante en la formación social y emotiva de los estudiantes. Por tal razón, se sugiere incluir (siempre que la situación lo permita y en concordancia con las demás actividades planeadas) un espacio dedicado a las competencias ciudadanas emocionales, en donde se invite a reflexionar a los estudiantes sobre los valores y cómo pueden emplearlos en su contexto cercano. Asimismo, es necesario promover el diálogo, la comprensión de otras perspectivas y el respeto hacia opiniones diferentes como estrategias que generan una sana convivencia en un país multicultural, como lo es Colombia.
- Por último, se recomienda incorporar la teoría de las seis lecturas en la formación académica de las estudiantes, puesto que: abarca un proceso de desarrollo de lectores competentes (el cual progresa y se torna más exigente en cada uno de los grados); contribuye a la adquisición de hábitos lectores; y permite que las estudiantes tengan una familiarización temprana con los niveles de lectura inferencial y crítico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliende, F., & Condemarín, M. (1990). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile.
- Bettelheim, B., & Zelan, K. (2005). *Aprender a leer*. Barcelona: Planeta S.A.
- Boccio Zúñiga, K., & Gildemeister Flores, R. (2016). *Programa "leer es estar adelante": evaluación de la comprensión lectora a través de un estudio longitudinal*. Perú: Instituto de Estudios Peruanos.
- Cáceres, B., Del Valle, K., & Péfaur, J. (2016). *La sistematización de la unidad didáctica en educación ambiental: una aproximación desde una experiencia en la ruralidad*. Educere.
- Campos, G., & Lule, N. (2012). *La observación, un método para el estudio de la realidad*. Xihmai.
- Chaux, E. (2008). Aulas en paz: 2. estrategias pedagógicas. *Revista interamericana de educación para la democracia*, 7-23.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of Syntax*.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. *Teoría y práctica de la educación*.
- Constitucional, C. (2011). *Constitución Política de Colombia actualizada con los actos legislativos a 2015*. Obtenido de corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf
- DANE. (2017). Encuesta nacional de lectura (ENLEC). Bogotá, Colombia.
- Darder, P., & Bach, E. (2006). Aportaciones para repensar la teoría y la práctica educativas desde las emociones. *Teoría de la Educación*.

- De Zubiría Samper, M. (1996). *Teoría de las seis lecturas*. Bogotá: FIPC Alberto Merani.
- De Zubiría Samper, M. (2007). *Introducción a la pedagogía conceptual*. Bogotá, Colombia : FIPC Alberto Merani.
- Defior, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*.
- Escamilla, A. (1993). *Unidades didácticas: una propuesta de trabajo en el aula*. Edel Vives.
- Ferro Hernández, P. A. (2018). *Propuesta didáctica a partir de textos narrativos para fortalecer los procesos de comprensión de lectura en los estudiantes de cuarto básica de primaria en el Colegio Distrital Marco Tulio Fernández*. Bogotá, Colombia: Universidad Libre.
- Frade, L. (2009). *Planeación por competencias*. Inteligencia educativa.
- Gallardo, P. (2006). El desarrollo emocional en la educación primaria. *Cuestiones Pedagógicas*, 143–159.
- García Prada, M. (2015). *Acercamiento a la actualidad del aula en Cultura Clásica: propuesta didáctica con literatura juvenil. Unidad didáctica para Cultura Clásica en 3º de la E.S.O.* Valladolid, España: Universidad de Valladolid.
- Goleman, D. (1997). *Emotional development and emotional intelligence: educational implications*. Basic Books.
- Greenberg, L. (2002). *Emociones: una guía interna*. Desclée De Brouwer.
- Helmore, G. A. (2014). *Piaget—a Practical Consideration*. Pergamon.
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. Mcgraw Hill Education.
- Hoffman, M. (1992). *La aportación de la empatía a la justicia y al juicio moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Hoffman, M. (2002). *Desarrollo moral y empatía*. Idea Books.

- Hymes, D. (1971). Competence and performance in linguistic theory. Acquisition of languages: Models and methods. *New York: Academic Press*, págs. 3-23.
- Hymes, D. (2015). Acerca de la competencia comunicativa . *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* , 61-68.
- ICFES. (2019). Informe nacional de resultados del examen saber 11. Bogotá, Colombia.
- ICFES. (2020). Informe nacional de resultados para Colombia - PISA 2018. Bogotá, Colombia.
- Izard, C. (1994). Innate and universal facial expressions: evidence from developmental and cross-cultural research. *Psychological Bulletin*, 288-299.
- Kemmis, S. (1990). *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. Bogotá: Editorial Popular.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 363-394.
- Martín Beltrán, N. E. (2016). Fortalecimiento de la comprensión lectora por medio de una unidad didáctica en el marco de la Enseñanza para la Comprensión. Chía, Colombia: Universidad de La Sabana.
- Mayor, E., Suengas, M., & González Márquez, A. (2004). *Estrategias de comprensión lectora*. Madrid: Síntesis.
- McClelland, D. (1973). *Human Motivation*. New York: Cambridge University Press.
- MEN. (2011). *Cartilla 2 programa de competencias ciudadanas*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla2.pdf
- Piaget, J. (1952). A History of Psychology in Autobiography. 237–256.
- Piaget, J. (1981). *La representación del mundo en el niño*. Madrid: Morata.
- Pinzás, J. (2003). *Metacognición y lectura*. Lima: Fondo Editorial.

- Rojas Piragauta, N. R. (2007). *Teoría de las seis lecturas, aplicada al proceso de lecto – escritura en el área de lengua castellana en estudiantes de grado quinto (5ª) de básica primaria*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Salle.
- Ropero Moreno, P. A. (2016). *La unidad didáctica para el fortalecimiento de la competencia emocional en el ciclo I del colegio Marco Tulio Fernández*. Bogotá, Colombia: Universidad Libre.
- Ruiz Henao, M., Serna Torres, L. A., & Ramírez Botero, G. N. (2018). *Los textos narrativos como medio para movilizar las competencias ciudadanas comunicativas de los niños en la solución pacífica de conflictos en el aula*. Carmen del Viboral, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Ruiz Silva, A., & Chaux Torres, E. (2005). *La formación de competencias ciudadanas*. Bogotá: ASCOFADE.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*, 39-40.
- Trujillo, F. (2001). *Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural*. Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.
- Vega García, P., & Guerra Tibocho, D. (2009). *pedagogía conceptual: un modelo pedagógico para formar seres humanos afectivamente competentes y creativamente talentosos*. Instituto Alberto Merani.
- Wigfield, A., & Asher, S. (1984). *Social and motivational influences on reading*. New York: Longman, 423-452.
- Zaccagnini, J. (2004). *Inteligencia emocional. La relación entre pensamientos y sentimientos en la vida cotidiana*. Madrid.
- Zapata Perusquia, D. (2017). *Actitudes hacia la lectura y niveles de comprensión lectora*. Estado de México: UNID.

Zuleta, E. (2005). Sobre la lectura. Medellín, Colombia.

Índice de apéndices

Apéndice A:	107
Comentarios de la encuesta de Google Forms “la lecto-escritura y tú”	
Apéndice B:	107
Respuesta de la docente titular sobre aspectos de la lectura por mejorar	
Apéndice C:	108
Lista de las estrategias de comprensión lectora usadas por la docente titular	
Apéndice D:	108
Pregunta cuatro de la encuesta de Google Forms “las emociones”	
Apéndice E:	109
Pregunta cinco de la encuesta de Google Forms “las emociones”	
Apéndice F:	109
Pregunta seis de la encuesta de Google Forms “las emociones”	
Apéndice G:	110
Pregunta ocho de la encuesta de Google Forms “las emociones”	
Apéndice H:	110
Pregunta diez de la encuesta de Google Forms “las emociones”	
Apéndice I:	111
Resultados de las últimas Pruebas Saber en la sección de lectura crítica	

Apéndice J:	111
Resultados de la encuesta nacional sobre hábitos de lectura del DANE	
Apéndice K:	112
Resultados de la encuesta de Google Forms “La lecto-escritura y tu”	
Apéndice L:	113
Resultados de la encuesta de Google Forms “las emociones”	
Apéndice M:	114
Resultados de la entrevista con la docente titular	
Apéndice N:	115
Resultados de los ejercicios de identificación de ideas secundarias	
Apéndice Ñ:	115
Resultados de los ejercicios de la organización cronológica de sucesos	
Apéndice O:	116
Resultados de los ejercicios de la identificación de la idea principal	
Apéndice P:	116
Resultados de los ejercicios del significado de una expresión	
Apéndice Q:	117
Resultados de los ejercicios de la comprensión de información implícita	
Apéndice R:	117
Resultados de los ejercicios de la lectura metasemántica.	

Resultados de los ejercicios de la identificación del suceso principal del texto

APÉNDICES

Apéndice A. Comentarios de la encuesta de Google Forms “la lecto-escritura y tú”

ami no me gusta leer mucho pero leo cuando escribo me aburo un poco pero sigo yo no soy buena leyendo pero entiendo el libro que leo.con mi mami estamos leyendo el libro el hombre que se robo el so y la luna

Tener una buena comprensión

Los poemas

ai musha cosas i te estresas

Comprender

que tengo que utilizar gafas y no me la acostumbro a ponermelas y de escribir a veces

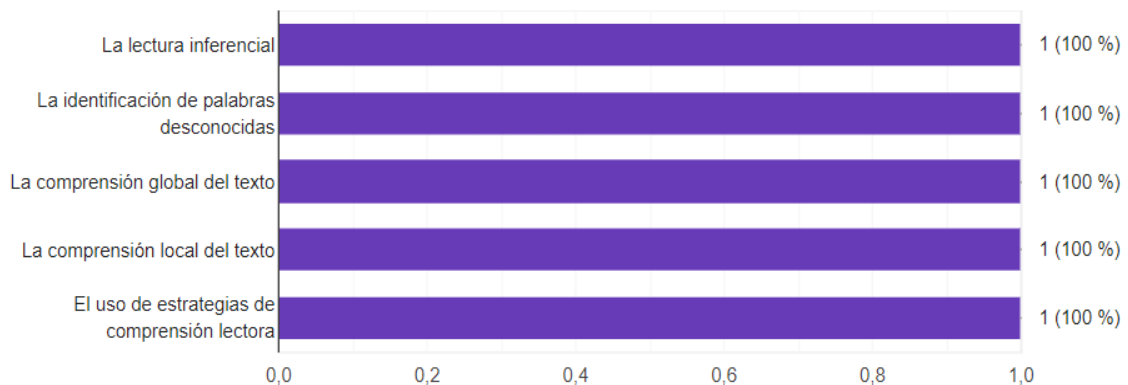
De leer, conocer la idea principal de la lectura, muchas veces me toca leer mas de una vez y de escribir crear la idea inicial

Conocer nuevas palabra ya que aveces nos enredamos

Apéndice B. Respuesta de la docente titular sobre aspectos de la lectura por mejorar

2. ¿Cuáles de los siguientes aspectos relacionados con la comprensión lectora cree usted que deberían fortalecerse?

1 respuesta



Apéndice C. Lista de las estrategias de comprensión lectora usadas por la docente titular

En forma presencial:

1. Tengo una biblioteca en mi aula y ellas tienen acceso a los libros libremente, se los pueden llevar solo llenan unos papelitos dejando la información y el día que lo regresa saca su papel. Autonomía
2. Realizo lectura en coro, es decir con todo el grupo en voz alta.
3. Teníamos apoyo de texto escolar de comprensión de lectura.
4. Lectura de sus escritos al grupo.
5. Socialización de fortalezas y dificultades en sus escritos.
6. Exposiciones.
7. Lectura en voz alta en forma individual para hacer su respectiva retroalimentación
8. Invito a las que tienen más dificultades a grabar lo que lee, para hacer conciencia de sus dificultades y como a través de la practica van mejorando.
9. Evaluaciones semanales de comprensión de lectura, además con la intención de enriquecer vocabulario y dar a conocer diferentes temas.

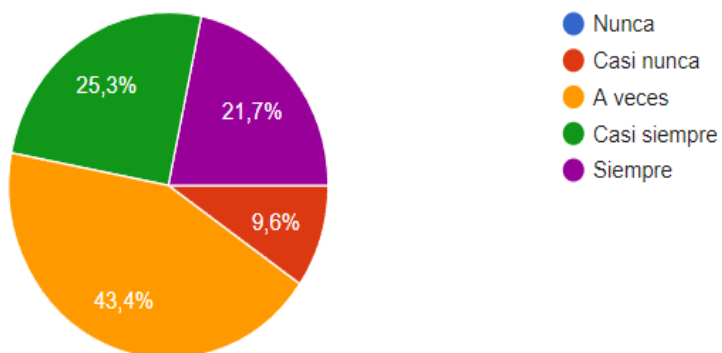
En la virtualidad - Además de lo anterior:

1. La guía semanal de trabajo.
2. Oriente el uso de páginas de internet para hacer lecturas divertidas y de interés (Maguare, Biblioteca secretos para contar, capsulas educativas digitales 4º)
3. Las evaluaciones se hacen por forms.

Apéndice D. Pregunta cuatro de la encuesta de Google Forms “las emociones”

4.¿Qué tan seguido estableces relaciones de amistad y convivencia con tus compañeras?

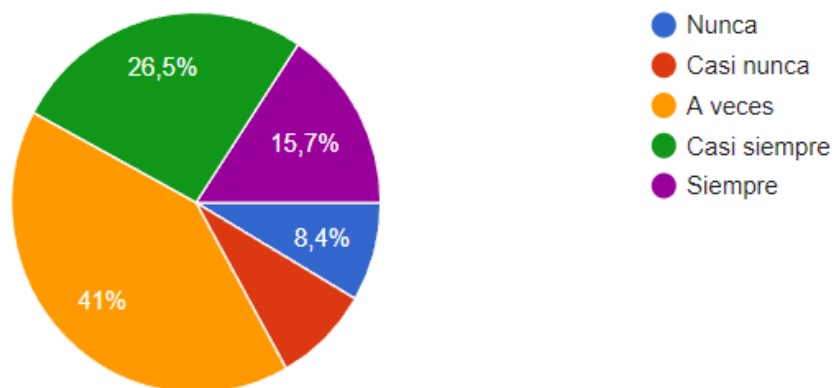
83 respuestas



Apéndice E. Pregunta cinco de la encuesta de Google Forms “las emociones”

5.¿Te adaptas fácilmente a un grupo de trabajo diferente al tuyo?

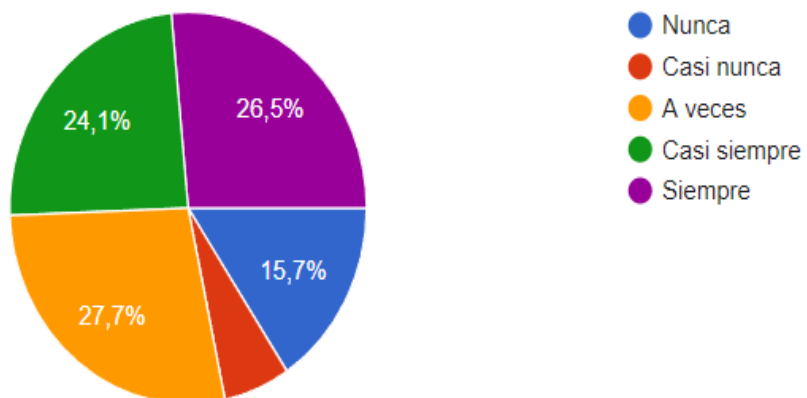
83 respuestas



Apéndice F. Pregunta seis de la encuesta de Google Forms “las emociones”

6. Antes de hablar, ¿piensas que tus palabras podrían herir a las personas?

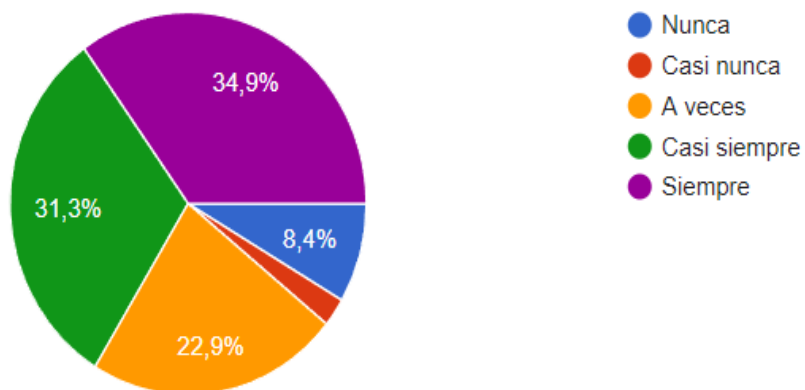
83 respuestas



Apéndice G. Pregunta ocho de la encuesta de Google Forms “las emociones”

8. Cuando alguien está de mal humor o triste, ¿piensas por qué podría sentirse así?

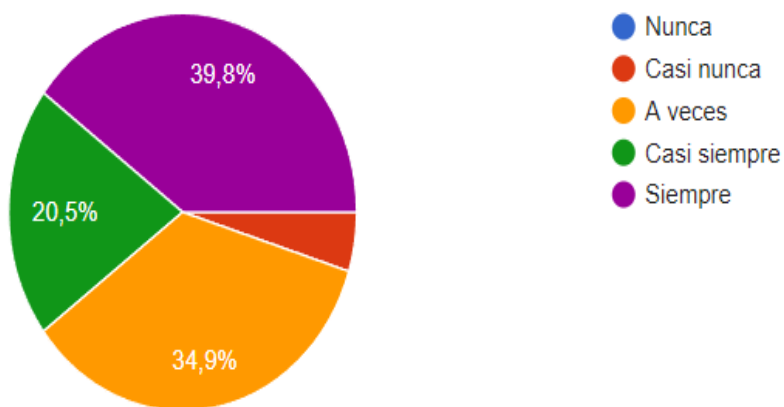
83 respuestas



Apéndice H. Pregunta diez de la encuesta de Google Forms “las emociones”

10. ¿Te das cuenta con facilidad cuando una persona está triste, feliz o de mal genio?

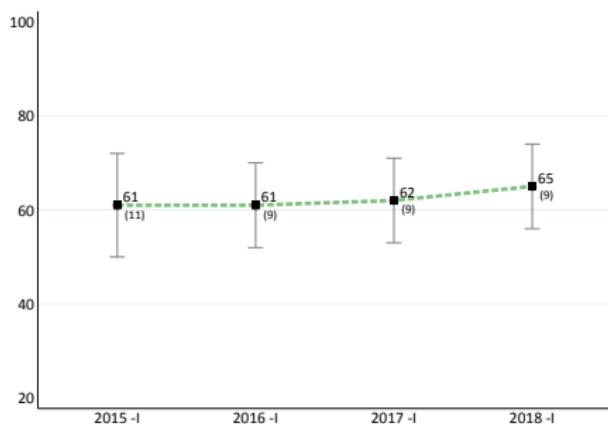
83 respuestas



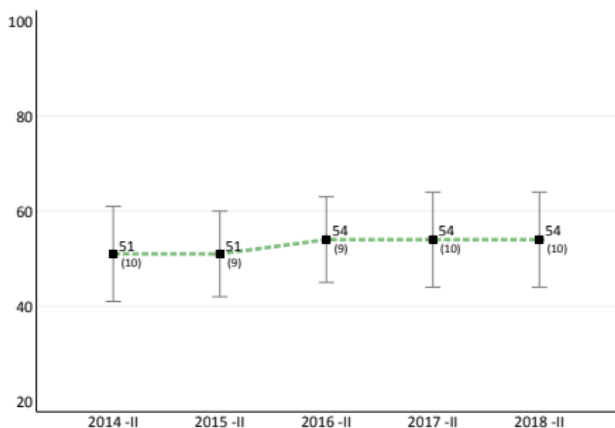
Apéndice I. Resultados de las últimas Pruebas Saber en la sección de lectura crítica

Prueba Lectura Crítica

Semestre I



Semestre II

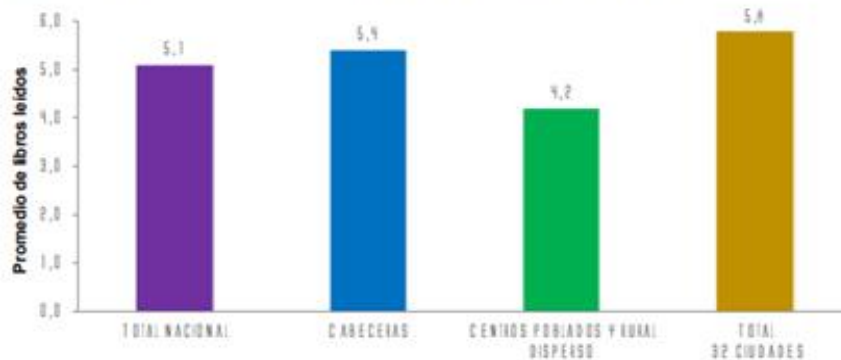


Apéndice J. Resultados de la encuesta nacional sobre hábitos de lectura del DANE

Encuesta Nacional de Lectura (ENLEC)

2017

Gráfico 1. Promedio de libros leídos por personas de 5 años y más que leyeron libros en los últimos 12 meses
Total nacional, Cabeceras, Centros poblados y rural disperso, Total 32 ciudades
2017



Fuente: DANE - ENLEC.

Apéndice K. Resultados de la Encuesta de Google Forms “la Lecto-Escritura y Tú”

Preguntas	Opciones de respuesta
1. ¿Te gusta leer de verdad?	<ul style="list-style-type: none"> ● Me gusta mucho: 36,1 % ● Me gusta más o menos: 54,1 % ● Me gusta poco: 9,2 %
2. ¿Cuántos días lees a la semana?	<ul style="list-style-type: none"> ● Todos los días: 25 % ● Cinco días: 22 % ● Cuatro días: 3 % ● Tres días: 16 % ● Dos días: 19 % ● Un día: 15 %
3. ¿Crees que la lectura te pueda servir en el futuro?	<ul style="list-style-type: none"> ● Sí: 98 % ● No estoy segura: 2 %
4. Cuando tu profesora te deja de tarea leer un texto, ¿lo haces por gusto o por obligación?	<ul style="list-style-type: none"> ● Yo lo hago por gusto: 81 % ● Yo lo hago por obligación: 19 %
5. ¿Qué es lo más difícil de leer?	<p>Ejemplos de respuesta:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● La puntuación ● La acentuación ● Se me dificulta leer un texto muy largo. ● Identificar las palabras más complicadas por su significado. ● Conocer la idea principal de la lectura. ● Confundo las letras. ● A veces veo las letras chiquitas y tengo que utilizar gafas. ● Que me distraigo cuando leo. ● Cuando hay muchos personajes o situaciones a la vez. ● Hay palabras que no sé cómo pronunciar.

Elaboración propia

Apéndice L. Resultados de la Encuesta de Google Forms “las Emociones”

Preguntas	Opciones de respuesta
1. ¿Te preocupas cuando una amiga tuya tiene problemas?	<ul style="list-style-type: none"> ● Siempre: 57,8 % ● Casi Siempre: 25,3 % ● A veces: 14,5 % ● Casi nunca: 1, 2 % ● Nunca: 1,2 %
2. ¿Escuchas a tus amigas cuando lo necesitan?	<ul style="list-style-type: none"> ● Siempre: 80,7% ● Casi Siempre: 10,8 % ● A veces: 4,8 % ● Casi nunca: 2,4 % ● Nunca: 1,2 %
3. ¿Estás dispuesta a ayudar a tus amigas cuando están en graves problemas?	<ul style="list-style-type: none"> ● Siempre: 71,1 % ● Casi Siempre: 16,9 % ● A veces: 10,8 % ● Casi nunca: 0 % ● Nunca: 1,2 %
4. ¿Qué tan seguido estableces relaciones de amistad y convivencia con tus compañeras?	<ul style="list-style-type: none"> ● Siempre: 21,7 % ● Casi Siempre: 25,3 % ● A veces: 43,4 % ● Casi nunca: 9,6 % ● Nunca: 0 %
5. Antes de hablar, ¿piensas que tus palabras podrían herir a las personas?	<ul style="list-style-type: none"> ● Siempre: 26,5 % ● Casi Siempre: 24,1 % ● A veces: 27,7 % ● Casi nunca: 6 % ● Nunca: 15,7 %
6. Cuando alguien está de mal humor o triste, ¿piensas por qué podría sentirse así?	<ul style="list-style-type: none"> ● Siempre: 34,9 % ● Casi Siempre: 31,3 % ● A veces: 22,9 % ● Casi nunca: 2,4 % ● Nunca: 8,4 %
7. ¿Te sientes mal al lastimar a alguien con palabras o golpes?	<ul style="list-style-type: none"> ● Siempre: 71,1 % ● Casi Siempre: 8,1 % ● A veces: 9,6 % ● Casi nunca: 4,8 % ● Nunca: 6 %
8. ¿Te importan las emociones de las	<ul style="list-style-type: none"> ● Siempre: 56,6 %

demás personas?	<ul style="list-style-type: none"> ● Casi Siempre: 22,9 % ● A veces: 10,8 % ● Casi nunca: 3,6 % ● Nunca: 6 %
-----------------	--

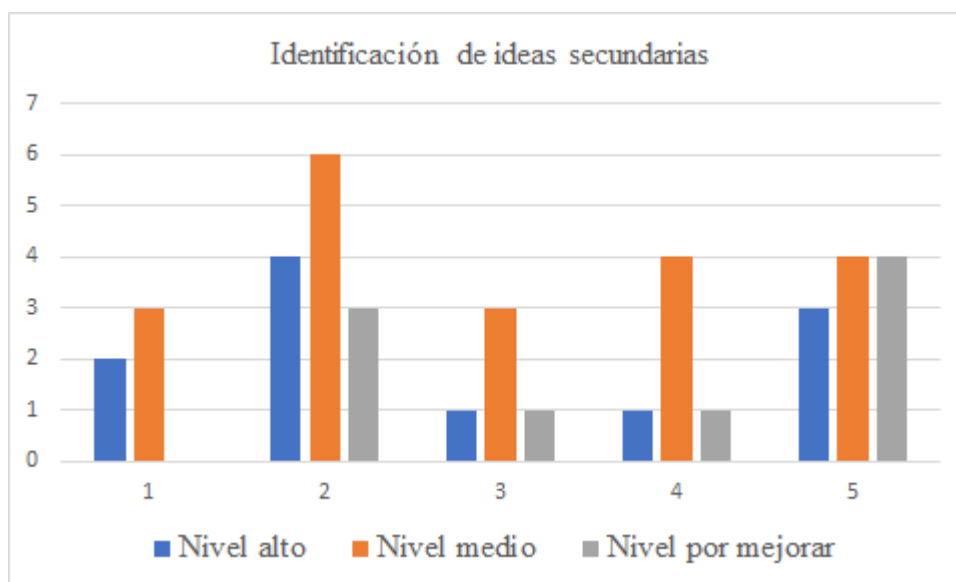
Elaboración propia

Apéndice M. Respuestas de la Docente Titular a la Entrevista

Preguntas	Respuesta
1. ¿Cuáles de los siguientes aspectos relacionados con la comprensión lectora cree usted que deberían fortalecerse?	<ul style="list-style-type: none"> ● Lectura inferencial ● Identificación de palabras desconocidas ● Comprensión global del texto ● Comprensión local del texto ● Uso de estrategias de comprensión lectora.
2. Desde su experiencia como docente de los cursos cuarto A y cuarto B, ¿ha presenciado alguna vez una situación conflictiva causada por la intolerancia de alguna de las estudiantes hacia las emociones o acciones de las demás? En caso de ser afirmativa su respuesta, ¿se ha visto obligado/a a intervenir en la situación?	“En general no he presenciado hasta la fecha ninguna situación de intolerancia. Permanentemente refuerzo que pueden participar y responder y así esté mal mi idea, vamos a reflexionar a partir de allí, podemos aprender del error.”
3. ¿Considera usted que las niñas de cuarto A y B tienen un buen manejo en cuanto a las competencias emocionales, principalmente la empatía y la comprensión de las emociones de las otras personas? ¿Podría mencionar un ejemplo?	“Considero que el colegio hace énfasis en el desarrollo de competencias emocionales tanto individuales, como colectivas, con la idea de generar autocuidado y cuidado de los que me rodean.”
4. ¿Qué factores influyen para que una niña sea capaz de ponerse en el lugar de sus compañeras y comprender el motivo de sus emociones?	<ul style="list-style-type: none"> ● Factores sociales ● Factores psicosociales ● Factores emocionales ● Factores familiares ● Experiencias

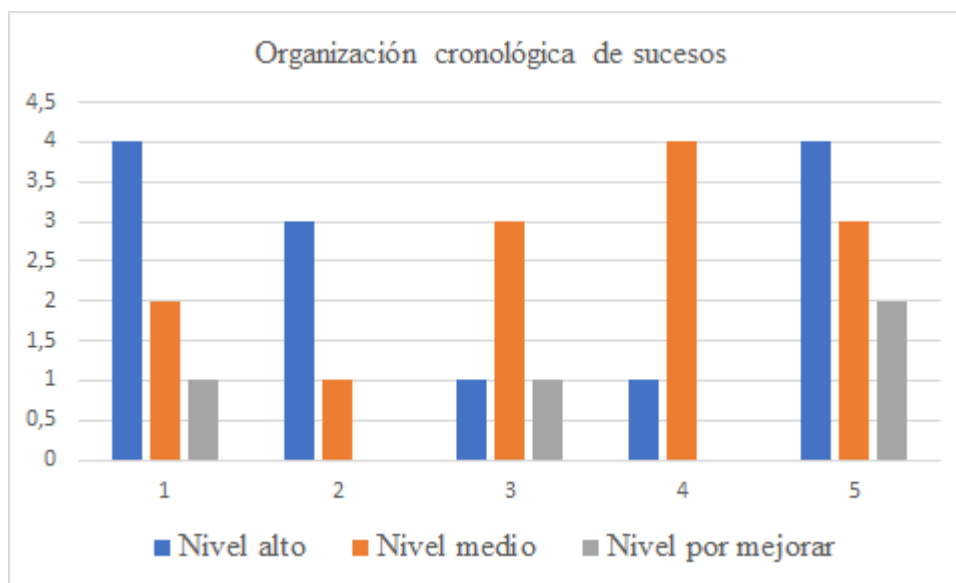
Elaboración propia

Apéndice N. Resultados de los ejercicios de identificación de ideas secundarias



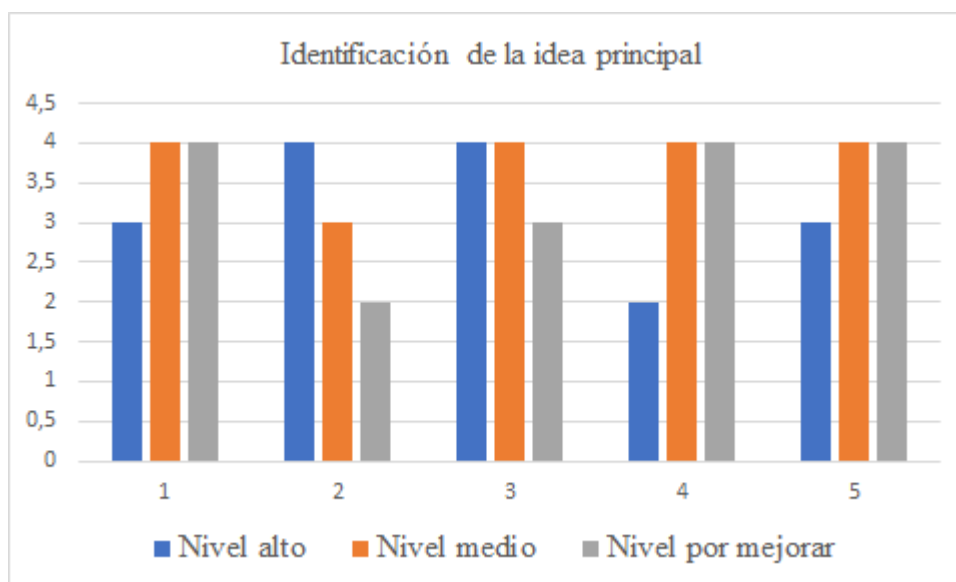
Elaboración propia

Apéndice Ñ. Resultados de los ejercicios de la organización cronológica de sucesos



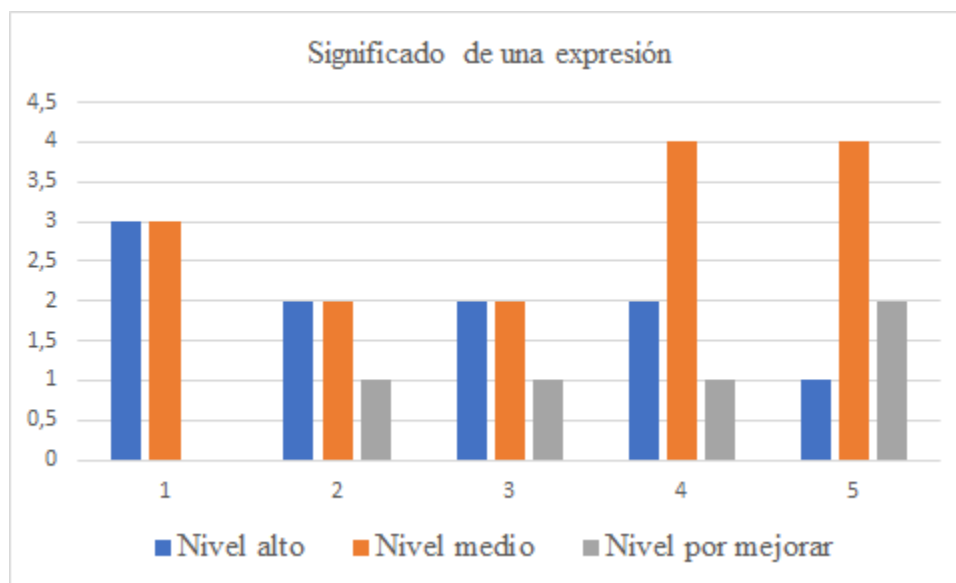
Elaboración propia

Apéndice O. Resultados de los ejercicios de la identificación de la idea principal



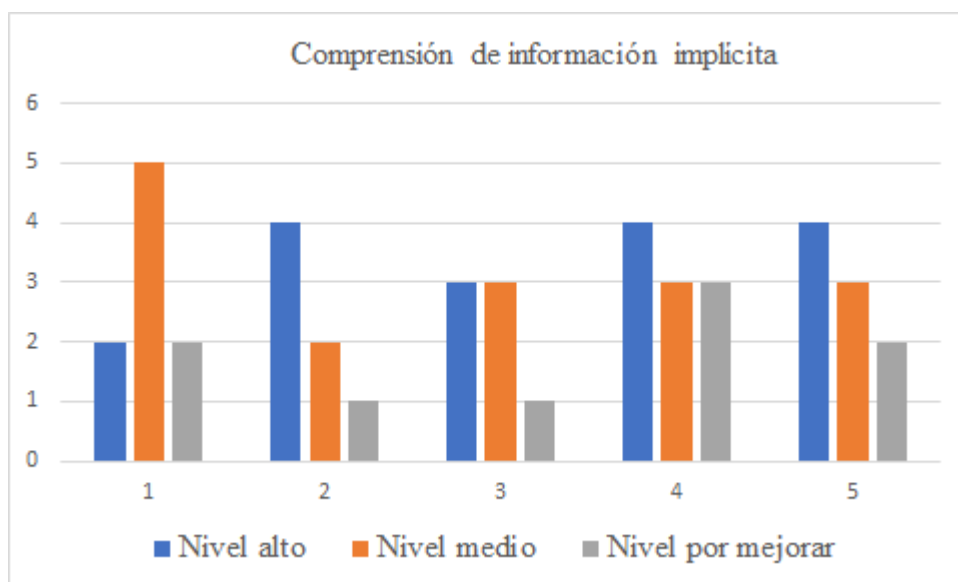
Elaboración propia

Apéndice P. Resultados de los ejercicios del significado de una expresión



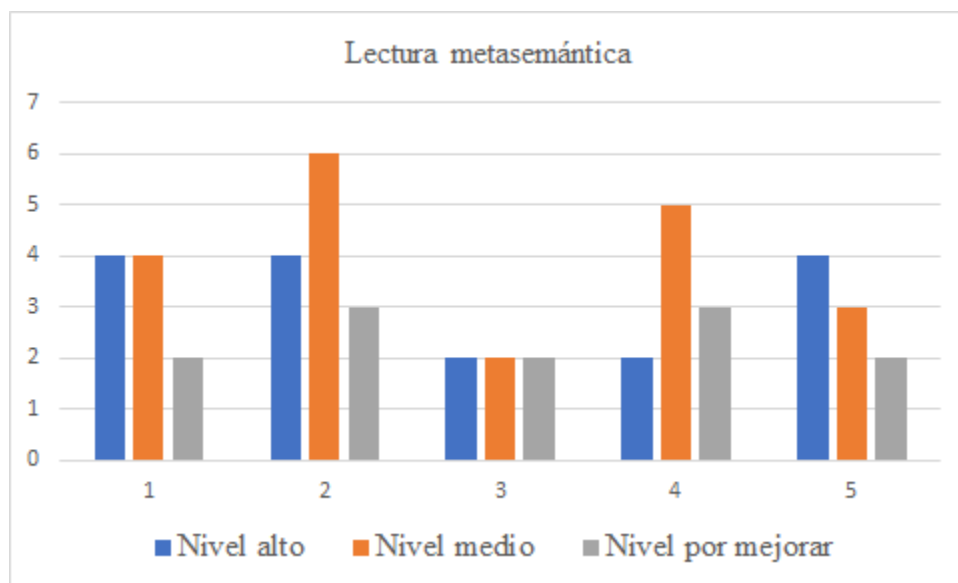
Elaboración propia

Apéndice Q. Resultados de los ejercicios de la comprensión de información implícita



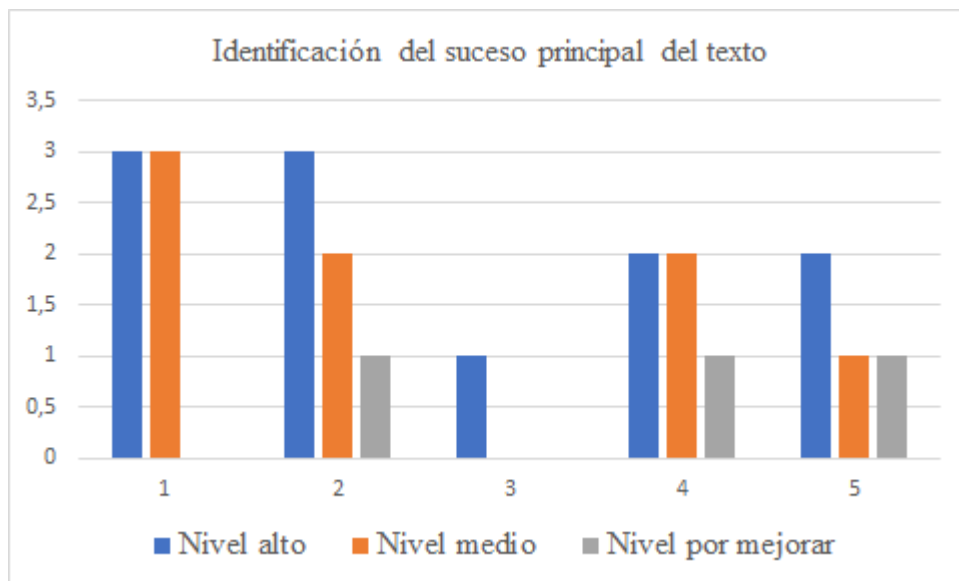
Elaboración propia

Apéndice R. Resultados de los ejercicios de la lectura metasemántica.



Elaboración propia

Apéndice S. Resultados de los ejercicios de la identificación del suceso principal del texto



Elaboración propia