

LA LECTURA CRÍTICA EN EL AULA DE LA BÁSICA PRIMARIA, UNA APUESTA POR LA ARGUMENTACIÓN

Sandra, Herrera
Maestra Tutora Programa Todos a Aprender 2.0
Ministerio de Educación Nacional
Colombia
sandmilena.herrera@gmail.com

Resumen

Este artículo presenta una reflexión acerca del proceso que conlleva la implementación de la lectura crítica en el aula de clase en la básica primaria, la necesidad de leer que tiene la persona académica de hoy, además, la manera en la cual esta necesidad puede abordarse a través de una secuencia didáctica planeada y diseñada con el propósito de contribuir al mejoramiento de la lectura crítica en los estudiantes que conformaron la muestra. Se trabajó con la metodología cualitativa, bajo el enfoque de la investigación acción. Se incluyeron apartados concernientes a: El cuento como estrategia pedagógica para involucrar a los estudiantes en el mundo de la lectura, en atención a que es el texto por excelencia en la escuela, cuando se estudia el tema de la narración en el plan de área, y el plan de clase. Se aborda el concepto de lectura crítica desde diversos puntos de vista, la secuencia didáctica como instrumento de aplicación de la estrategia pedagógica, y el trabajo colaborativo en el aula, y la forma en que este tipo de actividades favorecieron el logro de la meta propuesta. El trabajo de investigación titulado: La lectura de cuentos para el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes del grado cuarto de una institución educativa oficial de Barrancabermeja, del cual surgió este artículo, obtuvo resultados favorables, en cuanto al mejoramiento del nivel de lectura crítica de los participantes, según lo establecido a través de las pruebas diagnóstica y de cierre aplicadas durante el proceso de ejecución.

Palabras clave: Lectura crítica, argumentación, cuento, secuencia didáctica, trabajo colaborativo.

DIALÉCTICA AÑO 16 2020-1B

Abstract

This article presents a reflection about the process that involves implementing critical reading in the classroom in elementary school, the necessity of reading that an academic person of today has, besides, the way in which this need can be addressed in the classroom through a didactic sequence planned and designed with the purpose of contributing to the improvement of the critical reading in the students that conformed the sample. The sections concerning were included: critical reading imaginaries that elementary school teachers have, the story as a pedagogical strategy to involve students in the world of reading, in attention that the story is the text par excellence in the school, when studying the topic of storytelling in the area plan, and therefore in the class plan. The concept of critical reading is approached from various points of view, the didactic sequence as an instrument of application of the pedagogical strategy, and collaborative work in the classroom, and the way in which this type of activities favored the achievement of the proposed goal. The research work entitled: Reading stories for the development of critical reading in fourth grade students of an official educational institution of Barrancabermeja, from which this article emerged, obtained favorable results, in terms of improving the level of critical reading of the participants, as established through the diagnostic and closure tests applied during the execution process.

Keywords: Critical reading, argumentation, story, didactic sequence, collaborative work.

DIALÉCTICA AÑO 16 2020-1B

Introducción

El proceso de investigación realizado nace debido a la creciente necesidad de lectura que se ha venido presentando en las aulas de clase, con el propósito de generar procesos de lectura crítica en los estudiantes, y ha logrado establecer a su vez, que en la medida en que se lee, también surge la posibilidad y la necesidad de escribir; y no escribir por el mero hecho de dibujar gráficas en un texto; se hace necesario expresar por escrito, aquello que se quiere decir, opinar y defender, de manera que, quede plasmado para que otros lo lean, lo analicen, lo rechacen o lo avalen. Debe tenerse en cuenta que la lectura y la escritura son procesos correlacionados, aunque el uno no dependa del otro, sí se convierten en una dupla interesante que permite abrir un portal hacia el mejoramiento del conocimiento. Hecho que se convierte en el inicio de un camino interesante que, sin lugar a dudas, ha generado que el individuo como ser pensante, vaya mejorando sus procesos cognoscitivos y logre incorporarlos a los otros saberes que tiene para la vida.

Leer para escribir y escribir para leer, se convirtieron para el hombre académico de hoy en una necesidad creciente, que, si se cultiva de buena manera, puede generar frutos inimaginables y de incalculable valor personal y cultural, "La práctica hace al maestro", pues en la medida que se ejercita este proceso, permite ir a sí mismo, alcanzando el perfeccionamiento de la técnica, tanto en la lectura como en la escritura.

Por otro lado, Jurado (2008) considera que es la escuela el lugar en el cual se debe empezar a formar los lectores críticos, recomendando además la utilización de los proyectos de aula como una manera de seducir a los niños y a los jóvenes hacia la lectura en el aula de clases. "De esta manera se puede pasar de contar en las aulas con lectores alfabetizados, para empezar a formar lectores críticos". (p. 1)

Por tal razón, para iniciar en la escuela con el proceso de lectura crítica se hace necesario empezar también por mejorar los hábitos de lectura dentro del aula de clases. Porque no es leer por leer, es que el proceso lector debe incentivarse de manera tal, que la lectura pase a convertirse en un acto de goce, que permita que el estudiante disfrute la lectura, la vea y la sienta como un vehículo que puede transportarlo a mundos inimaginables e insospechados, pero también a mundos que ya se conocen de manera que estos mundos le permitan al lector transitar por terrenos más "seguros", a un nuevo y mejorado aprendizaje que le permita relacionar lo nuevo con lo que ya conoce, y dar paso al nuevo conocimiento.

Es por eso que para iniciar a los estudiantes de cuarto grado de primaria de la escuela La Esperanza, en lo que se llamó inicialmente la aventura de la lectura, dentro del marco del proceso del trabajo de investigación denominado: "La lectura de cuentos para el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes del grado cuarto de una institución educativa oficial de Barrancabermeja" a través del cual se desarrolló una secuencia didáctica llamada "En la búsqueda de la información implícita en el cuento", para la cual se seleccionó como recurso didáctico, el cuento. ¿Y por qué el cuento? La razón es, principalmente, porque el cuento es ese mundo conocido que le permite al estudiante iniciar su camino por los terrenos seguros, como se mencionó, y que pueden ayudar a que nuestro lector inicial, considere la lectura su mejor aliada.

Dentro de la metodología establecida para lograr el propósito del fomento de la lectura crítica en los estudiantes, a través de la lectura de cuentos, es importante resaltar lo establecido por Jolibert (2009) quien recomienda leer los textos completos, sean estos en imágenes o con escritos, de forma que el lector pueda hacerse una idea completa acerca del texto que lee, sin los sesgos y sin los prejuicios de quien haya elaborado el resumen, ya que esto poco aporta al acto de la lectura y tampoco aporta al proceso de comprensión de la lectura. La autora considera que no existe un escrito "en sí"; la unidad en la cual se manifiesta el lenguaje en situaciones de vida reales, en su forma escrita, y que "no es la palabra, ni la sílaba, sino el texto". (p.1) de manera que se hace necesario

DIALÉCTICA AÑO 16 2020-1B

que, desde el inicio de la etapa escolar, se pueda comprender aquello que se lee.

Debe tenerse cuenta que no se trata solamente de que los maestros pongan el ejercicio en clase, que los estudiantes lean su fragmento y que posteriormente respondan las preguntas en un mero acto mecanizado, sin que esto conlleve al estudiante a preguntarse más allá de lo que aparece escrito. Sin poder entender el porqué de la situación que se plantea allí, cuáles fueron las circunstancias que obligaron a ese personaje a realizar los actos que cometió, a conocer cómo iniciaron los hechos y también cómo terminaron. Al respecto Jolibert manifiesta que:

Aprender a leer es aprender a enfrentar directamente un texto (sin prerequisites), leer es interrogar el texto siempre que uno lo necesita, y enseñar a leer es: 1º, hacer experimentar y 2º, hacer explicitar las claves y las estrategias, de tal manera que, automatizándolas, cada niño sea capaz de administrar por sí mismo su tarea de lectura. (p. 2)

Durante el desarrollo de la planeación de la estrategia, surgió la siguiente pregunta orientadora que guio el objetivo de la investigación:

¿De qué manera una propuesta pedagógica que involucra la lectura de cuentos desarrolla procesos de lectura crítica en los estudiantes del grado cuarto de una institución educativa oficial de Barrancabermeja?

De igual forma surgieron a su vez las preguntas directrices que dieron origen a los objetivos específicos:

- ¿En qué nivel de comprensión de lectura se encuentran los estudiantes del grado cuarto de la institución educativa?
- ¿Qué estrategias emplea la docente para la lectura crítica de cuentos
- ¿Qué características deben tener los cuentos para lograr que los estudiantes del grado cuarto desarrollen la lectura crítica?
- ¿Qué características debe tener una secuencia didáctica que involucre la lectura de cuentos para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes del grado cuarto de la institución?

Las respuestas a estos interrogantes son justamente lo que se pretendió establecer en el transcurso del diseño y de la planeación de la secuencia didáctica, pues la escogencia de los cuentos que se leyeron durante la implementación de esta, conllevó a un análisis riguroso y concienzudo del contexto, de los ritmos de aprendizaje y del nivel de lectura en el que se encontraban los estudiantes que conformaron la muestra. Pues la necesidad de poder suplir aquello que se requiere mejorar en los estudiantes, debe primar por encima de los gustos personales del investigador, o de las imposiciones del famoso plan lector institucional, que en algunas ocasiones dista mucho del gusto lector del estudiante, y de la necesidad real de lectura, basada en su grado de escolaridad, su edad cronológica y el momento histórico en el cual se encuentra la sociedad o su entorno más cercano.

Como una manera de contar la forma en la cual se diseñaron y se desarrollaron las actividades realizadas durante el proceso de investigación, este artículo de reflexión abarcará dentro de su cuerpo conceptual, cinco apartados como sigue: Los imaginarios de la lectura crítica en los docentes de básica primaria, partiendo desde lo observado en el transcurso del proceso de investigación, la lectura crítica, conceptos y autores, el cuento como estrategia pedagógica para involucrar al estudiante en el mundo de la lectura, incluyendo en este respecto interrogantes tales como ¿Qué es el cuento?, un poco de historia, ¿Cuál es su estructura? Y ¿Cuál es su

DIALÉCTICA AÑO 16 2020-1B

relación con la educación? Posteriormente, se abordarán los conceptos de secuencia didáctica como herramienta de implementación para la cual se tuvieron en cuenta las características de los estudiantes, el trabajo colaborativo como práctica exitosa en el proceso de enseñanza y aprendizaje y la forma como esta estrategia se desarrolla en el aula de clases. Al final se presentarán la metodología, las conclusiones y los hallazgos. Del proceso de investigación.

Fundamento Teórico**La lectura crítica.**

La importancia de comprender adecuadamente lo que se lee, se ha convertido en una gran necesidad para el lector de hoy. Es así como Cassany (2006) hace mención de los tres planos o puntos de vista en cuanto a la comprensión de los textos se trata, en lo que el autor ha nombrado "detrás de las líneas". El primer plano lo denomina Las líneas y hace referencia a la comprensión literal del texto. El segundo plano lo denomina entre líneas y se refiere a la comprensión implícita del texto, las inferencias las presuposiciones, las palabras de doble sentido, la ironía, en fin, todo aquello que no aparece de manera explícita en el texto. El tercer y último plano lo denomina detrás de las líneas este es justamente el que permite la comprensión crítica del texto, parte del hecho de poder entender cuál es la ideología y el propósito que tiene el autor del texto leído. (p 52).

En este plano Cassany considera que el lector puede también comprender cuales fueron las razones que llevaron al autor del texto a escribir ese discurso, además de permitirle al lector de este tercer plano, conocer cuál es la interrelación que tiene el discurso o texto leído, con otros textos o discursos; permitiéndole a dicho lector, tomar una postura frente aquello que leyó. Esta postura puede ser a favor o en contra, exponiendo si está de acuerdo o no, pero a su vez, exponiendo las razones por las cuales no lo está. A esto se le llama lectura crítica.

Finalmente, la afirmación que hace Cassany, en el inicio y hacia el final de su libro *Tras las líneas*, es una realidad que la investigadora comparte, pues en la actualidad "leer ya no es lo que era" (pp.7 y 281) esta afirmación necesariamente lleva al lector de hoy a reconsiderar lo que se entendía por comprensión de lectura hasta este momento. Puesto que el autor asume que hoy en día, el lector entiende lo leído, cuando es capaz de confrontar sus ideas con el otro, reconociendo a este tipo de acción como una lectura de carácter social, en la cual conocer la opinión del otro le permite al lector, complementar lo que este inicialmente había entendido; pues si no lo hace, este correrá el riesgo de no entender el todo del discurso o texto, sino una sola parte, la que él leyó; y aunque es claro que leer nunca ha sido fácil, la dificultad de la lectura hoy en día es mucho mayor que la de hace años atrás.

Como una sugerencia especial, Cassany ha recomendado veintidós técnicas, las cuales están divididas en tres grupos: "El mundo del autor, el género discursivo y las interpretaciones. Finalmente es bueno aclarar que, como lo dice el mismo Cassany, estas veintidós técnicas son unas recomendaciones y no una receta que se deba seguir al pie de la letra, además porque resultaría imposible aplicárselas todas a cada lectura que se realice. La intención es pues, que el lector pueda hacer un análisis profundo de lo que lee y que lo socialice, para que esto a su vez le permita entender de una mejor manera aquello que ha leído, y así el lector no se quede solo con su opinión.

Pero ahondando un poco más en el proceso de lectura crítica, es necesario tener en cuenta también lo que expone Cooper (1998) al considerar dicha lectura como un hecho que ocurre cuando el lector y el texto realizan una interacción fundamental; pues de esta manera, el lector relaciona la información nueva con la que ya poseía, y es así como se cumple el proceso de comprensión como tal, pues en este proceso de interacción ocurre lo que Pearson y Terney (1984) citados por Cooper establecen, al considerar

DIALÉCTICA AÑO 16 2020-1B

que el lector ha realizado su propio significado a partir de sus experiencias pasadas, y ha acomodado y ha transformado la nueva información adquirida. (p.18)

De igual forma, el lector debe estar en la capacidad de comprender el texto escrito, y poder interpretar cómo es que el autor del texto lo ha estructurado, de qué forma es que organiza las ideas, y desde luego, cuál es la información que este trae; para que esta nueva información quede interiorizada, comprendida y almacenada. Teniendo en cuenta como se dijo al inicio, que el lector para comprender el texto, debe hacer uso de la información que ya posee, y no solo la que el autor le expone en el texto.

Por lo anterior Cooper en lo que él denomina la comprensión lectora, considera que no se deben establecer o recomendar una lista de lo que se conoce como "las habilidades de comprensión" ya que al considerar una habilidad como una aptitud que se adquiere, no es aceptable pretender que el seguir dichas habilidades ayudará de manera real al lector a entender de mejor forma el texto que lee. Sin embargo, también agrega que el hecho de seguir estas habilidades a manera de entrenamiento, supone un mejoramiento de lector en las facetas de comprensión del texto, y por ello resalta que la única habilidad que pudiera tenerse en cuenta es la de conocer el significado de las palabras, por ser esta habilidad la única en la que varios autores han estado de acuerdo.

De otra parte, es importante incluir los postulados que ha planteado Ausubel (1983) en lo que él ha denominado "aprendizaje significativo". Es probable que surjan dos interrogantes: ¿Por qué hablar justamente de este tipo de aprendizaje? y ¿Qué tiene que ver con la lectura crítica? Pues la respuesta es porque al hablar de procesos de lectura crítica o pensamiento crítico, y al entender los procesos mentales que estos conllevan, se evidencia la necesidad de que el estudiante deba tener un proceso de aprendizaje significativo que le permita a su vez hacer la apropiación y la asimilación del conocimiento que adquiere, y lo exprese a través de sus comentarios, sus opiniones, sus conjeturas, sus inferencias y sus aportes personales o particulares, acorde al tema motivo del aprendizaje.

Continuando con el proceso del aprendizaje significativo, Ausubel considera que este tipo de aprendizaje ofrece el marco y las condiciones adecuadas para que los docentes realicen su labor educativa y puedan diseñar las técnicas y las actividades apropiadas para que sus estudiantes puedan lograrlo. Pero para que se produzca este aprendizaje significativo en el estudiante, el autor ha planteado que es necesario que los estudiantes tengan una estructura cognitiva, que él mismo ha considerado como el conjunto de ideas y de conceptos que el estudiante posee, de una determinada situación o asignatura en particular; es decir, que los estudiantes no están en blanco, que ya poseen unos conocimientos, y que es labor del docente reconocerlos y potenciarlos, de manera que dichos conocimientos se convertirán en el potenciador de los nuevos conocimientos. Al respecto Ausubel dice:

Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: El factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente. (p.1)

Por lo anterior el autor considera que los contenidos académicos no deben ser abordados o mejor enseñados a los estudiantes de manera arbitraria y sustancial, "Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición" (p.18) Sino que los conocimientos deben relacionarse con lo que el estudiante ya sabe, y de esta manera este pueda establecer una relación o enlace con eso que debe aprender, y se produzca una conexión con un concepto relevante (Subsunsor) pre existente en la estructura cognitiva del estudiante, lo cual se convertirá en nuevas ideas, nuevos conceptos y proposiciones y estos serán aprendidos significativamente por el estudiante.

DIALÉCTICA AÑO 16 2020-1B

Así mismo Freire (1972) describe una serie de situaciones que ocurren al interior del aula, en su denominada "educación Bancaria" en las cuales se refleja la relación vertical que existe entre el educador y el educando, e invita al maestro a que haga parte de la "educación problematizadora" a que dé el paso para que los educandos puedan salir de esa condición de depositarios de la información y puedan convertirse en miembros activos de su proceso de educativo. Pues el maestro, en otrora propietario del saber absoluto, se convertiría en este caso en un coadyuvante de la formación del nuevo conocimiento en sus educandos.

El maestro debe ser el mediador, reconociendo que en estos momentos nadie educa a nadie, sino que todos son participantes activos de los procesos cognoscitivos, dándole paso a los primeros asomos de protagonismo a sus estudiantes; de que se conviertan investigadores críticos pues ya no son un ente pasivo en el aula, sino que juntamente con su maestro pueden llegar a la consecución del conocimiento, siempre y cuando el educador manifieste también el pensamiento crítico en el aula, permitiendo así que se realicen actos reflexivos, en los cuales debe darse relevancia al diálogo.

Freire (1972) "El mundo ahora, ya no es algo sobre lo que se habla con falsas palabras, sino el mediatizador de los sujetos de la educación, la incidencia de la acción transformadora de los hombres, de la cual resulta su humanización" (p.52). Se hace mención del pensamiento crítico, porque como o dijo Freire, el maestro debe ser el mediador, ayudando a que sus estudiantes avances en sus procesos cognoscitivos, y si el maestro no lo posee, pues tampoco lo generará en sus estudiantes, pues nadie da de lo que no tiene.

Freire insiste en recalcar que si el educador, el maestro se mantiene en su posición de "ser el único que tiene la información, el educando también será el que no sabe" y esto le impedirá a su vez convertirse en el protagonista de la búsqueda de nueva información que le sirva en su proceso de educación; pues es necesario también que se dé una "educación liberadora" en la cual pueda superarse la contradicción educadora, educando -educador, de manera que ambos puedan contribuirse mutuamente en el proceso formativo, que el uno aprenda del otro y viceversa.

El cuento.

Un poco de historia...

Etimológicamente hablando, se puede establecer que el cuento, o mejor el origen del significado del cuento, proviene de contar, de computar, en el sentido numérico. De calcular, y de enumera. Narrar significa contar hechos o relatos, y es posible que de contar objetos se haya pasado al proceso narrativo de contar dichos sucesos, sean estos reales o imaginarios. Por eso quiero iniciar recordando a Goyanez (1998) quien en su libro recrea este pequeño relato:

Un rey que tiene a su servicio a un narrador, encargado de contarle cinco fabulillas todas las noches. En una ocasión en que el rey no podía dormirse y pidió al fabulista que le contase más historias, éste relató la del aldeano que se vio precisado a pasar dos mil ovejas por un río, utilizando para ello una barquita en la que sólo cabían dos ovejas en cada viaje. En el momento en que el narrador, vencido del sueño, comienza a dormirse, y el rey le pide que prosiga el relato, aquél contesta que será bueno esperar a que concluyeran de pasar todas las ovejas, tiempo durante el cual bien podrá el descabezar un sueño. (p 102.)

Goyanez (1998) considera que esa historia es uno de los ejemplos más representativos de Pedro Alfonso, al establecer de como un mismo origen latino, se bifurcó en dos conceptos que él denominó "un doblete romance" cómputo y cuento, en el cual el primero quedó ligado de manera estricta a lo numérico, y lo segundo se asoció a la costumbre humana muy antigua, que consiste en narrar hechos.

DIALÉCTICA AÑO 16 2020-1B

Orígenes del Cuento Popular y el Cuento Literario

Partiendo del hecho de que los cuentos literarios en algunas ocasiones son inspirados en cuentos populares; puede decirse que el cuento popular es aquel que se transmite de forma oral, y se conserva a través de esta tradición, aún con el pasar del tiempo y además casi nunca se sabe quién fue su autor. Por el contrario, el cuento literario, cuenta con un autor plenamente establecido; (al menos la mayoría de las veces) a quien se le atribuye totalmente su creación.

Retomando la historia:

Se ha establecido que, en el siglo XIX, se inició el proceso de recolección y edición de cuentos populares, en atención al gusto por los relatos breves, pertenecieran o no al folclor tradicional de la época. Y es así como en Alemania en 1812, los hoy muy afamados hermanos Grimm, dieron a conocer su publicación, que estaba conformada por una gran cantidad de historias y cuentos populares, que fueron extraídos de la tradición oral Kinder- und Hausmärchen. Esta labor de recolección fue acogida en toda Europa, y coincidió con el fenómeno conocido como romanticismo, que a su vez se convirtió en un detonante del nacionalismo creciente de la época.

Valera continúa diciendo que dicha recolección de cuentos trajo lo que él llamó un "comparatismo folclórico", puesto que se recogieron cuentos populares de los diversos países, y se encontraron con la sorpresa, que las tradiciones que cada país consideraba como suyas, fueron encontradas también en otras naciones con las cuales pensaban que no tenían nada en común. Este hecho permitió además que los investigadores se tuvieran que remontar a la mitología y a las civilizaciones más exóticas y se hicieron investigaciones que incluyen entre otras: los cuentos populares alemanes, los cuentos del oriente, los relatos indogermánicos, etcétera.

Considera Teodoro Benfey, (citado por Goyanez, 1998) editor del cuento indio "Panchatantra", publicado en 1859, que dicho cuento es el origen de la mayor parte de los cuentos populares modernos; sin que esto signifique que deba considerarse a la India como la "patria de todos los cuentos", pero sí resalta el autor, que la forma literaria se ha adaptado de manera perfecta, tanto en prosa como en verso, y, aunque algunos investigadores no han aceptado esa afirmación, y se hayan convertido en combatientes de esa teoría orientalista, surge posteriormente Ast Andrew Lang, quien se dio a la tarea de explicar el porqué de las semejanzas entre los cuentos populares de los diferentes países, manifestando que esto se debía a que los pueblos primitivos se comportaban de la misma manera y tenían pensamientos semejantes, y que por ende, también compartían los mitos que explicaban el origen del mundo, y que por lo tanto era posible que también compartieran las mismas ideas y los mismos cuentos. (p. 101)

Para continuar con este recorrido deben tenerse en cuenta las investigaciones y las compilaciones realizadas por la escritora Ana Garralón (2016). En su libro incluye un relato que comienza en el inicio de la tradición oral: en los primeros relatos para niños, hasta 1800. Luego sigue dividiéndose en capítulos escritos detallados y ordenados en la línea del tiempo, desde 1800 hasta 1980.

Haciendo un gran salto en la cronología de las historias citada por Garralón, es de gran trascendencia continuar el recorrido en el siglo XVII en el cual las historias de hadas estaban de moda (Para muchos niños y muchos docentes continúan de moda), y se dio comienzo a un movimiento que fue decisivo para la literatura infantil, puesto que se realizaron las compilaciones de estas tradiciones orales. El compilador pionero el italiano **Giam Battista Basile**, quien, en el año de 1634, publicó el cuento de los cuentos, conocido años después como el "Pentameron" Este compendio toma importancia en esta propuesta de investigación, puesto que en él se incluyen historias como "El Gato con Botas", "Cenicienta", y "Piel de asno". Que son muy conocidas para los niños del grado que conformaron la muestra, ya que fueron trabajados con la docente titular, leídos junto con otras historias, en las maratones de lectura en el año inmediatamente anterior. Basile es como ya se dijo, el pionero, antes de Perrault, los hermanos Grimm, y Andersen.

DIALÉCTICA AÑO 16 2020-1B

Y es que fue **Charles Perrault**, inspirado en Basile, quien se encargó de perpetuar los cuentos que los niños de hoy conocen en todo tipo de versiones; (aunque priman las versiones comerciales presentadas por Walt Disney). Iniciando con los "Cuentos de mi madre la Oca", en (1697), continuando con historias como las mencionadas anteriormente, y también historias tales como: "La bella durmiente del bosque", "Caperucita Roja", "Barba azul", "El gato con botas", "Cenicienta", "Las Hadas", "Pulgarcito", entre otros.

Siendo Perrault un moralista de su época, fue quien introdujo la ironía sobre lo maravilloso "Todos encierran una moraleja muy sensata, y que se descubre más o menos según el grado de penetración de los que lo leen". (p. 38) Al escribir el prólogo en sus cuentos de "Mi madre la Oca", puede observarse en ellos tres tendencias: la de tradición, es decir los tiempos pasados; la narrativa, los relatos adquieren forma estructurada y la didáctica, que eran los consejos morales.

Este escritor se destaca, entre otras cosas, porque no sólo se limitó a escribir los cuentos tal y como se los contaron, sino que además le da estructura, coherencia, lo simplifica, lo agiliza, le incluye notas de humor y procura no ofender el pudor y el buen gusto que regía para la época. Como dato adicional, cabe anotar que Perrault no escribió sus cuentos para niños, (ya que, en su época, los niños eran considerados como "adultos en miniatura", y estos participaban conjuntamente en las actividades de los adultos desde los cinco años). Sin embargo, este, expresó en el prólogo del compendio de cuentos, una intención pedagógica, y se refirió a sus cuentos como "semillas que se lanzan, que al principio no producen más que movimientos de alegría o de tristeza, pero que germinan hasta dar nuevas inclinaciones". (P.38).

Los hermanos **Wilhelm y Jacob Grimm**, se dedicaron a la compilación de cuentos, y es así como en 1812, se imprimieron en un primer tiraje de novecientos ejemplares, lo que se conoció como el primer volumen de los "Cuentos de niños y del hogar". Seguidamente tres años después, en 1815, sale la segunda edición, y ya se incluye en el prólogo de esta, a los niños como público lector. En 1822 se imprime el tercer volumen del libro de cuentos, y en 1825, se realizó una selección de los mejores cincuenta cuentos, convirtiéndose esta última edición en la más popular, dándoles la fama y el reconocimiento que todavía tienen en la actualidad.

Finalmente, en 1857, y luego de varias modificaciones, se dio a conocer una serie de "cuentos mejorados literariamente", entre los cuales se encuentran: "Hansel y Gretel", "La bella durmiente del bosque", "Blanca Nieves", "Cenicienta" y "Caperucita Roja". Los hermanos Grimm se convirtieron pues en el ejemplo a seguir por otra cantidad de autores y escritores que quisieron imitar su ejemplo en toda Europa y en Rusia, y fueron tan conocidos entonces como ahora, pues la mayoría de los niños de la actualidad han o les han leído algunas de sus historias más famosas.

Continuando por este pintoresco recorrido por los orígenes del cuento, también vale la pena incluir a un escritor sobresaliente, que, en aquella época, inspirado por el trabajo realizado por los hermanos Grimm, se lanzó al mundo de las letras y las historias escritas por él mismo, y las que compiló en sus numerosos viajes por gran parte de Europa.

En este apartado se hará referencia al reconocido escritor danés, **Hans Christian Andersen** quien tiene una particularidad en los relatos que escribe, y se debe a lo que la autora llama como "encanto para ser leídos en voz alta" (p. 60). Con lo cual disfrutaba el autor, al observar las reacciones de sus oyentes.

Andersen dominaba una técnica tan propia, tan particular y a la vez tan compleja, en la cual sus textos están llenos de diálogos, exclamaciones, descripciones de la naturaleza, ironías, ingenio, toques poéticos, en fin, una particularidad tan suya, que resulta bastante difícil de imitar para quien no domina dicha técnica. Es importante resaltar además que aunque Andersen también utiliza

DIALÉCTICA AÑO 16 2020-1B

las hadas en algunos de sus cuentos, logra transformar esa fantasía de la historia en un hecho casi real, en el que se aprecia como el sufrimiento que tienen que pasar los protagonistas de sus historias, se convierten en el toque de realidad que le hace falta al lector para entender que cada personaje tiene que pagar con dolor por obtener aquello que quiere obtener; esto se puede leer en el cuento de "La Sirenita" que quiere un par de piernas para ir a estar con su amado; Y a cambio tiene que entregar su voz a la bruja que se las dará. Se permite también el autor incluir en sus historias desenlaces tristes, como lo muestra en cuentos tales como "La vendedora de cerillas" y "El soldadito de plomo", en donde ambos mueren; la una congelada en la calle, y el otro fundido en un horno. Aunque no todo es malo, como se puede observar en el cuento de "El Patito feo", en el cual después de mucho sufrimiento, este logra convertirse en un hermoso cisne, superando en mucho aún sus propias expectativas.

Volviendo a la actualidad:

Actualmente se está viviendo una especie de renacer de las historias, y algunos autores han querido rescatar esas narraciones que han dejado huella en los lectores en el pasado reciente. Y es que sería absurdo pensar siquiera en la posibilidad de que los cuentos y las buenas historias se quedaron solamente en las compilaciones realizadas por los famosos escritores y compiladores mencionados en párrafos anteriores. Por eso es necesario resaltar el excelente trabajo entregado por el escritor **Betuel Bonilla Rojas**, en su maravillosa obra titulada "El arte del cuento." (2016) En esta obra el autor se hace muchas preguntas acerca del concepto del cuento, de ¿Cuál será el camino más corto para volverse escritor de cuentos?, ¿Por qué en Colombia se publican tan pocos libros cuentos? (p. 10)

Para responder algunas de estas preguntas, (El concepto de cuento) el autor toma la respuesta entregada por Abelardo Castillo, en la cual dice que "un cuento es una historia contada de la única manera posible". Incluye también la respuesta de Juan Boch en la cual dice que "un cuento es el relato de un hecho que tiene indudable importancia", o esta respuesta más amplia dada por Imbert:

Un cuento es una narración breve en prosa que, por mucho que se apoye en un suceder real, siempre revela la imaginación de un narrador individual. La acción cuyos agentes son hombres, animales humanizados o cosas inanimadas - consta de una serie de acontecimientos entretreídos en una trama donde las tensiones y distensiones graduadas para mantener en suspenso el ánimo del lector, terminan por resolverse en un desenlace estrictamente satisfactorio. (p. 13)

Bonilla (2016) hace un recorrido que le permite al lector entender de mejor manera cómo está escrito, estructurado y representado el cuento. En esta parte se iniciará por los tipos de narradores, los diálogos, los personajes, en fin, permitirá la apertura de las ideas para que las historias fluyan:

El autor incluye en su libro diferentes tipos de diálogo tales como: Diálogo que funciona en sí mismo como voz narradora, el diálogo abierto con y sin acotación del narrador, que serán tenidos en cuenta en el momento en que los estudiantes comiencen a trabajar en sus escritos y en sus cuentos en una próxima oportunidad.

Así mismo, una parte muy importante de las historias, son los personajes, pues son estos los que se encargan de transmitir con sus acciones y palabras, todo aquello que el autor de la historia quiere transmitir. Para esclarecer la función de los personajes de las historias representan, Bonilla ha realizado una agrupación de los conceptos de varios autores a cerca de los personajes, que fueron tenidos en cuenta en este artículo.

DIALÉCTICA AÑO 16 2020-1B

- Hacer hablar a los personajes cuando se sienta la necesidad de que ellos hablen, pero no imponerlos: Arciniegas.
- El cuento es libre y específico al mismo tiempo. Nos lleva a una situación única donde los personajes sólo son posibles en esa situación única. Oconor
- El cuento debe comenzar interesando al lector. Una vez cogido en ese interés el lector está en manos del cuentista y este no debe soltarlo más. Bosch.
- El comienzo es un tiempo delicado no sólo porque debemos captar la atención del lector, sino porque tenemos que presentar al personaje. De la Casa (Op cit pp. 73,74,82)

De esta manera, se finaliza y se afianza el porqué del cuento, su uso en el aula, su entendimiento en la estructura y su utilidad para el propósito de este trabajo de investigación. Sin lugar a dudas el cuento es el rey del género narrativo en la escuela, dentro y fuera del aula de clases.

La Secuencia Didáctica como estrategia.

Las secuencias conforman una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con y para los estudiantes, con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo Díaz Barriga (2013). Por tal razón, es importante dejar en claro que una secuencia didáctica no puede reducirse a “un formulario para llenar espacios en blanco”, es un instrumento que demanda el conocimiento de la asignatura, la comprensión del programa de estudio y la experiencia y visión pedagógica del docente, así como sus posibilidades de concebir actividades para el aprendizaje de los estudiantes. (p. 1)

Como un diseño especial para trabajar la Secuencia Didáctica, en adelante (SD) se determinó que era importante contar con los momentos de determinados por Díaz Barriga (2013) estableciendo que dicha estructura se dividirá en tres momentos: actividades de apertura, (aplicación de la prueba diagnóstica) actividades de desarrollo (lectura y evaluación de cada cuento leído) y actividades de cierre, (aplicación de la prueba final y evaluación de la SD).

La planeación de las actividades de clase dentro de la SD, se estructuró en cuatro momentos bien definidos de acuerdo a lo establecido por Charlotte Danielsons, (2015) en lo que ella ha llamado el marco profesional para la enseñanza, en el cual establece cuatro dominios, dentro de los cuales también se constituyen cuatro momentos adentro de la clase: Exploración, Estructuración, Transferencia y Evaluación.

La Secuencia Didáctica se trabajó con los mismos momentos con los cuales se desarrollan las clases en la institución en donde se realizó el proceso investigativo. Para esto, como ya se mencionó, se escogieron cuentos de la Colección Semilla, donada por el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Cultura, a todas las instituciones educativas oficiales del país. Se tuvo en cuenta que el criterio de selección debía obedecer inicialmente a un cambio paulatino que pretendía sacar a los estudiantes de la muestra del estilo de cuentos que al que venían acostumbrados, y que esto debería ir desarrollándose durante la ejecución de la SD.

Para la selección de las historias, se hizo una revisión rigurosa del catálogo de cuentos de la colección, en el cual se leyeron las sinopsis de cada cuento de manera que se pudiera elaborar la lista preliminar con los títulos de los cuentos que se ajustaban al

DIALÉCTICA AÑO 16 2020-1B

propósito de este trabajo de investigación. Posteriormente, se hizo el proceso de descarte, ya fuera por la extensión, o porque no cumplían del todo con las características que se requerían, pues se necesitaba que fueran cuentos que narraran historias inicialmente sencillas que tuvieran alguna afinidad con el entorno de los estudiantes, y su cotidianidad; pero también historias interesantes que lograsen captar la atención de los lectores, y que a su vez también les permitieran reconocer los diferentes estilos de narración.

Se buscó una estructura distinta que los sacara de su infaltable inicio, nudo y desenlace, y que les expandiera el horizonte a finales abiertos, a tramas en donde se empieza por el final de la historia, a historias y sucesos reales y otros imaginarios, que enriquezcan su capacidad de asombro y su vocabulario. Historias en las cuales se pudieran ver reflejados ellos mismos, y sus compañeros. Se hizo una pre selección de diez cuentos y se le presentaron a la maestra titular, para verificar si alguno de estos ya lo habían leído los estudiantes en clase. De esta forma se pudo hacer una escogencia final en la cual se seleccionaron cinco cuentos que cumplían cabalmente con el criterio de búsqueda que se había propuesto la investigadora.

Por este motivo, los cuentos seleccionados incluyeron particularidades como: estructura de inicio, nudo y desenlace, para ubicarlos inicialmente en un terreno transitado por ellos, para darles confianza y a la vez mostrarles la estructura que ellos ya conocían, pero con personajes reales, con una historia de desplazamiento, que identificaba la realidad que estaban viviendo algunos de los estudiantes de la muestra. Se inició entonces con el Cuento "Me llamo Yoon", Helen Recorvits; finales abiertos como en el cuento "Mi día de suerte", Keiko Kaza; cuentos con diversos estilos de narradores, como "Pies sucios", Koldo Izaguirre y Antón Olariaga; cuentos de misterio en el cual se empieza por el final, y en donde la descripción de los personajes juega un papel muy importante, además, en cual el protagonista no siempre es el bueno, como "El misterio del pollo en la batea", Javier Arévalo; cuentos que contaran el contexto de su entorno y con el cual se sintieran identificados tanto en su realidad social como familiar, "La calle es libre", Kurusa Monika Doppert.

Como una forma de evitar generar alguna especie de choque inicial con los estudiantes, en el momento de la aplicación de la prueba diagnóstica, se escogió el cuento de "El patito feo", y para la prueba de cierre se escogió el cuento "la vendedora de cerillas". Para de esta manera poder establecer el mismo formato de evaluación con el mismo estilo de pregunta en cada nivel de lectura evaluado en las dos pruebas, ya que ambos cuentos presentan una estructura similar, y son de la autoría de Hans Christian Andersen. Esto a su vez se convirtió en un pequeño homenaje por parte de la investigadora a este escritor, ya que no es un compilador más, sino que él es el autor de sus cuentos; además porque les permitió a los estudiantes estar dentro de su zona conocida con la estructura de inicio, nudo y desenlace, pero con el toque de realidad y de dolor que se mencionó en el apartado del cuento.

Por todo lo anterior, se requirió el diseño de una estrategia que incluyera preguntas encaminadas a que los estudiantes pudieran recuperar la información explícita e implícita en el texto, de modo que al realizar su ejercicio lector pueda organizar las palabras y sus significados en un orden lógico, que le permita entender el texto y el contexto del texto, las imágenes que lo acompañan, y la forma como estas ayudan a entender todo aquello que el autor quiere describir, y de esta manera se pueda generar la comprensión real del texto leído, y no se queden en la mera decodificación de las grafías.

Para realizar el proceso diagnóstico, se diseñó y se les aplicó a los estudiantes que conformaron la muestra, una prueba conformada por 15 preguntas divididas en los tres niveles de lectura: literal, inferencial y crítico, estableciendo 5 preguntas para cada nivel. Al igual que en la prueba diagnóstica, la prueba de cierre, está clasificada en los niveles de lectura establecidos en los lineamientos curriculares, y las subcategorías están establecidas conforme a las recomendaciones de Solé (1992), Cooper (1998) y Cassany (2006) respectivamente. En la primera categoría, nivel literal, se establecieron tres subcategorías: identificación de personajes, la estructura

DIALÉCTICA AÑO 16 2020-1B

narrativa, y Eventos de la narración; en la segunda categoría, nivel, inferencial, se establecieron dos subcategorías: la interpretación del autor y la interpretación de enunciados. En la tercera categoría, nivel crítico, se establecieron tres subcategorías: las predicciones, la opinión personal y la interpretación de enunciados. Las dos evaluaciones guardan la misma estructura y diseño, con el objetivo de hacer una comparación de las respuestas en ambas evaluaciones entregadas por los estudiantes al inicio y al final de la secuencia Didáctica.

La aplicación de la Secuencia Didáctica se estableció en catorce sesiones durante un mes, cada sesión correspondió a dos horas de clase de sesenta minutos. La prueba diagnóstica y la prueba de cierre, no hicieron parte de las sesiones de la secuencia, tampoco la evaluación de la secuencia, la evaluación de los cuentos leídos, ni la evaluación a la docente investigadora. (las sesiones solo incluyeron la lectura y la evaluación de los cuentos).

La evaluación de la SD. Se dividió en tres Etapas: Cuentos y estudiantes; la maestra investigadora; y aplicación de la SD. La primera etapa se hizo a través de la rejilla de evaluación, en el primer punto, los estudiantes escribieron los aspectos del cuento, señalando si lo cumple o no, agregando observaciones. En el segundo punto, el nombre del cuento evaluado y espacio para que escriban una pequeña descripción, del tema del cuento. En el tercer punto se les preguntó cómo se sintieron ellos durante la sesión, y si habían participado activamente con sus aportes y comentarios. En términos generales se puede decir que en su mayoría los cuentos cumplieron con los indicadores estipulados, además que los estudiantes se sintieron bien y que participaron de la sesión; y que, aunque los cuentos fueron más largos de lo acostumbrado por ellos, disfrutaron mucho sus historias y sus imágenes.

El trabajo colaborativo en el aula

Es muy importante reconocer que el trabajo colaborativo según lo establecido por Olsen y Kagan (1992) se convierte en un coadyuvante del aprendizaje cooperativo, debido a su utilidad en el aula de clases ya que este se puede definir de la siguiente manera: "la actividad de aprendizaje grupal organizada de modo que el aprendizaje depende del intercambio socialmente estructurado de información entre los aprendices en grupos y en el cual cada aprendiz es responsable de su propio aprendizaje y está motivado a incrementar el aprendizaje de los demás"(p.8).

Uno de los pilares fundamentales dentro del procesos de aplicación, sin duda fue el trabajo colaborativo desarrollado en el aula durante cada una de las sesiones de la Secuencia Didáctica, lo cual permitió que los estudiantes se desempeñaran en roles cooperativos Johnson y Johnson (1999), atendiendo a una asignación de trabajo específico y vital para el grupo, lo cual hizo que los estudiantes ampliaran sus conceptos, compartieran y debatieran con su par, aportaran con su trabajo y sus ideas al grupo asignado, saliendo de su zona de confort, pues siempre trabajaban con los mismos compañeros; es decir sus amigos más cercanos, recargando la responsabilidad de la elaboración y la entrega de la actividad a realizar en clase, en las manos de uno dos integrantes, aunque el grupo estuviera conformado por tres, cuatro y más integrantes. En otras ocasiones dejaban de lado a los demás compañeros del salón, sin darse la oportunidad de conocerlos y de aunar esfuerzos para así poder obtener un excelente resultado académico. En otras ocasiones algunos estudiantes preferían trabajar solos si no los asignaban con los compañeros de su preferencia.

Afortunadamente, el desarrollo de sus actividades de clase, a través del trabajo colaborativo en el aula, les permitió a los estudiantes que de manera paulatina, fueran desarrollando sus actividades cada vez con mayor facilidad y agrado, generando a su vez, un mejor manejo de la disciplina del grupo, pues al establecer los roles de cada participante, y sentirse protagonistas de las acciones que les tocaba realizar al interior de sus equipos de trabajo, se logró que pudieran concentrarse en el ejercicio de sus actividades, ya sin oponer resistencia a los cambios de los integrantes del grupo de trabajo, en cada sesión realizada. El rol desempeñado por cada

DIALÉCTICA AÑO 16 2020-1B

estudiante fue rotando en cada sesión, y dependiendo del trabajo a realizar, cada uno lo fue escogiendo de acuerdo con sus fortalezas, en arreglo con los demás integrantes del equipo de trabajo.

A continuación, se presenta el cuadro 02 con los roles del trabajo colaborativo desarrollado durante la SD.

Cuadro 01. Roles trabajo cooperativo

ROLES	MISIÓN	3 PERSONAS	4 PERSONAS	5 PERSONAS
Líder	Mantiene al grupo enfocado en la tarea de aprendizaje Asigna turnos para la participación de todos los miembros del grupo. Redirecciona acciones que pueden interrumpir el proceso de desarrollo de las actividades (convivencia, puntualidad) Mantiene el grupo en movimiento y facilita las discusiones para evitar que se pierda el enfoque objetivo de las mismas.	Líder y relo- jero	Líder	Líder
Relojero	Mide el tiempo de las actividades. Avisa cuando el tiempo está por acabarse.		Relojero	Relojero
Secretario	Toma nota de las ideas del grupo para organizarlas de manera gráfica y colaborativa. Presenta – expone el producto del grupo. Hace seguimiento a la información. Consolida las conclusiones del grupo.	Secretario y relator	Secretario y relator	Secretario
Relator	Comparte las conclusiones del grupo de acuerdo con la tarea asignada y el producto desarrollado. El secretario y el relator pueden presentar los productos para socializar.			Relator
Facilitador	Se encarga de utilizar el material de la forma apropiada de acuerdo con las indicaciones de los moderadores. Devuelve el material no fungible a los moderadores del espacio.	Facilitador	Facilitador	Facilitador

Fuente: Anexo 6 Roles de trabajo cooperativo, Programa Todos a Aprender 2.0 (2016)

Metodología

La investigación realizada tuvo un enfoque cualitativo. Para esclarecer este concepto, se tomaron dos definiciones: la primera, señalada por Taylor y Bogdan (2000) en la cual consideran que lo que define la metodología cualitativa, es simultáneamente; la manera cómo se enfocan los problemas, y la forma en que se le buscan las respuestas a dichos problemas.

La segunda construida por Ray Rist (citado por Taylor y Bogdan 2000) en la cual establece que la metodología cualitativa, es más que “un conjunto de técnicas para recoger datos”. Considerando, además, que la investigación cualitativa, es “un modo de encarar el mundo empírico”, para lo cual establece un listado enmarcado en diez características, de las cuales resaltaré la siguiente: “El investigador cualitativo suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, el investigador cualitativo ve las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez. Nada se da por sobrentendido. Todo es un tema de investigación”. (p. 8) Las otras nueve características aparecen relacionadas en el cuerpo del trabajo de investigación.

El proceso investigativo que se seleccionó para la realización de este trabajo de investigación es la investigación acción, pues uno de sus principales objetivos, es poder transformar la realidad o la situación problemática en la cual se encuentren inmersos, y hacerlo de una manera en la cual el investigador pueda participar desde adentro, explorando la realidad del grupo motivo de la investigación, de modo que se pueda observar de primera mano la situación en un contexto real, no invasivo, a través del cual se pueda lograr entender el problema motivo de la investigación.

DIALÉCTICA AÑO 16 2020-1B

Kemmis considera que la investigación acción no sólo se constituye como "ciencia práctica y moral, sino también como ciencia crítica". Para este autor la investigación acción es: "una forma de indagación autorreflexiva realizada por quienes participan (maestros, estudiantes, o directivos), para mejorar la racionalidad y la justicia de: sus propias prácticas sociales o educativas; de su comprensión sobre las mismas; y las situaciones e instituciones en que estas prácticas se realizan (aulas o escuelas, por ejemplo).

Dentro de las técnicas a utilizar, se incluyen la entrevista focalizada, la observación participante y no participante y la secuencia didáctica; teniendo en cuenta desde luego, que cada técnica trae consigo un instrumento que permite su aplicación, y para lograr este complemento entre técnicas e instrumentos, se tendrán en cuenta, en su orden los guiones de la entrevista, los formatos de observación, los diarios de campo, y las planeaciones que conforman la secuencia didáctica. (ver cuadro 02)

Cuadro 02 Integración Metodología – Instrumentos y Técnicas de Recolección de la Información.

CICLO	ACTIVIDADES	TÉCNICA	INSTRUMENTO	
1	Planificar OBJETIVO: Describir las estrategias que emplea la docente para incentivar la lectura crítica de cuentos con los estudiantes del grado cuarto. Observar OBJETIVO: Identificar el nivel de comprensión de lectura en el que se encuentran los estudiantes del grado cuarto de la institución educativa.	A. Entrevista Focalizada a la docente titular del grado cuarto.	Entrevista Focalizada	Guía de la Entrevista Focalizada
		B. Observación no participante a la docente titular del grado cuarto.	Observación no participante	Instrumento de observación
		C. Reflexión sobre las prácticas pedagógicas empleadas por la docente titular.	Análisis de información	Datos de la Entrevista Focalizada
		D. Diseño y aplicación de la prueba diagnóstica.	Prueba Diagnóstica	Guía de la Prueba Diagnóstica
		E. Identificar el nivel de comprensión de lectura de los estudiantes del grado cuarto (Identificación del Problema).	Análisis de información	Prueba Diagnóstica y entrevista focalizada
		F. Análisis de la información recolectada en la Prueba Diagnóstica y la entrevista focalizada.	Secuencia Didáctica	Secuencia Didáctica
		G. Diseño de la propuesta (Secuencia Didáctica).		

DIALÉCTICA AÑO 16 2020-1B

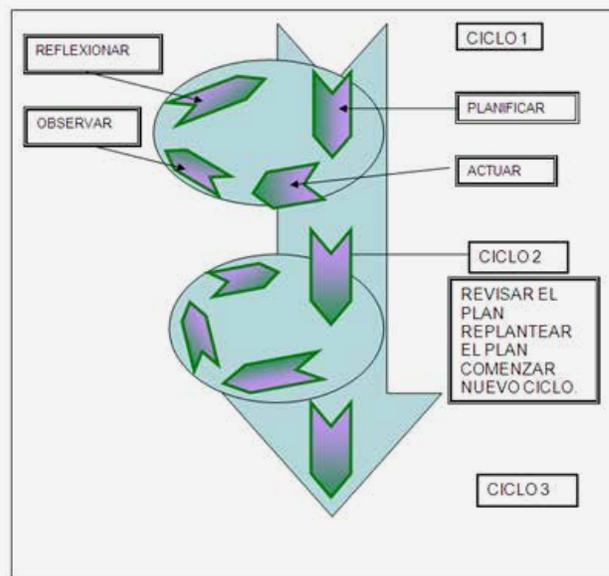
		H. Diseño de los instrumentos para la aplicación de la SD.		
		I. Revisión y reflexión pedagógica.	Revisión bibliográfica	Lista de chequeo
		J. Precisar las estrategias de evaluación de los aprendizajes y de su propio desempeño. *Pedagógicos *Económicos	Revisión del material bibliográfico	*Guía talleres para la elaboración de la Secuencia Didáctica *Guías de Elaboración de Instrumentos *Presupuesto
2	APLICACIÓN DE LA PROPUESTA Actuar OBJETIVO: Determinar las características que debe tener un cuento, para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes del grado cuarto de la institución.	A. Desarrollo de la propuesta (Secuencia Didáctica)	Secuencia Didáctica	Secuencia Didáctica
		B. Aplicación de la Prueba Final.	Prueba Final	Guía de la prueba.
		C. Recolección de la Información	Observación participante y NO participante.	Diario de campo.
		D. Análisis de la información recolectada.		
3	EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA Reflexionar OBJETIVO: Establecer las características que debe tener una secuencia didáctica que involucre la lectura de cuentos para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes del grado cuarto de la institución.	A. Reflexión y Análisis de los datos obtenidos en la prueba final.	Proceso de Heteroevaluación - Autoevaluación	Rejillas de Evaluación
		B. Reflexión y Critica de los hallazgos		

DIALÉCTICA AÑO 16 2020-1B

		C. Recomendaciones para el mejoramiento de la propuesta.		
		D. Análisis de la información y sistematización de resultados.	Preparación del informe de avances del trabajo	Socialización de los avances del trabajo de grado.
		E. Elaboración del informe final.		

Para el caso de este trabajo de investigación, se tuvo en cuenta lo planteado por Kemmis en la espiral de ciclos de la investigación acción. (Ver figura 1)

Figura 1. Espiral de Kemmis para la propuesta



Fuente: <https://www.emaze.com/@AIIRWOCO/investigaci%C3%B3n-Acci%C3%B3n>

Se llevaron a cabo las recomendaciones dadas por Kemmis en cuanto al grupo, dentro de las cuales se incluyeron las siguientes:

- Desarrolla un plan de acción informada críticamente para mejorar la práctica actual. El plan debe ser flexible, de modo que permita la adaptación a efectos imprevistos.
- Actúa para implementar el plan, que debe ser deliberado y controlado.
- Observa la acción para recoger evidencias que permitan evaluarla. La observación debe planificarse, y llevar un diario para registrar los propósitos. El proceso de la acción y sus efectos deben observarse y controlarse individual o colectivamente.
- Reflexiona sobre la acción registrada durante la observación, ayudada por la discusión entre los miembros del grupo. La reflexión del grupo puede conducir a la reconstrucción del significado de la situación social y proveer la base para una nueva planificación y continuar otro ciclo. Kemmis (citado por La Torre 2003) considera que la IA debe ser Técnica, Práctica y Emancipatoria.

DIALÉCTICA AÑO 16 2020-1B

(p 27) lo anterior se evidencia en el cuadro de modalidades de la Investigación Acción (Ver cuadro 03)

Cuadro 03 Las tres modalidades de la Investigación Acción (Carr y Kemmis 1986)

Tipos	Objetivos	Rol Del Investiga- dor	Relación Entre Facultades Y Participantes
Técnica	Efectividad, eficiencia de la práctica educativa. Desarrollo profesional.	Experto externo	Coopción de los prácticos que dependen del facilitador)
Práctica	La comprensión de los prácticos. La transformación de su conciencia.	Rol socrático, enca- recer la participa- ción y la reflexión.	Cooperación (consulta del proceso)
Emancipato- ria	Emancipación de los parti- cipantes de los dictados de la tradición, autodecepción, corrección. Su crítica de la sistematización burocrá- tica. Transformación de la organización y del sistema educativo.	Moderador del proceso (igual responsabilidad compartida por los participantes)	Colaboración.

Fuente: LA TORRE Antonio, La Investigación Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa, Graó, Barcelona, 2003. Pag.33

La muestra o marco muestral estuvo conformada por los estudiantes del grado del grado cuarto de escuela La Esperanza, la sede B de la institución educativa Instituto 26 de marzo. Son 27 (Veintisiete) estudiantes. Tiene unas edades que oscilan entre los ocho y los diez años. Lo conforman 12 (Doce niñas) y 15 (Quince niños), Este grupo de niños vienen estudiando juntos en su mayoría, desde el grado primero, y de manera particular, siempre han sido atendidos por la misma docente titular, que en este caso no es la investigadora; porque este grupo pertenece a la institución en donde la investigadora está nombrada como maestra tutora desde el año 2015.

El grupo cuarto 01, presenta un comportamiento bueno, debido a que la maestra titular, ha venido implementando diferentes estrategias para el control de la disciplina de los estudiantes. Son muy respetuosos, amables, atentos, saludan con efusividad a todos los que llegan a visitarlos en su salón de clases. Portan sus uniformes con respeto y con alegría, comparten sus juegos en el patio del recreo, disfrutan en gran manera las clases de educación física, informática y artística. De forma especial se debe referenciar que estos niños y niñas participan activamente en todas las actividades culturales que se realizan en la escuela y dentro y fuera de la institución: el festival interescolar de danzas municipales es un escenario en el cual han participado durante tres años consecutivos, representando su institución a nivel municipal; teniendo un desempeño destacado, que le ha valido invitaciones a otros escenarios culturales dentro de la ciudad. El grupo pertenece en su totalidad a los estratos uno y dos, de los barrios circunvecinos a la escuela, situados en la comuna cinco ubicada en el sector nororiental de la ciudad

DIALÉCTICA AÑO 16 2020-1B

Hallazgos o resultados

Teniendo en cuenta los objetivos trazados al inicio del proceso de investigación, se pudo establecer que habiendo cumplido con rigurosidad la aplicación de cada una de sus fases, se encontraron los siguientes hallazgos. Para una mejor organización y entendimiento de los procesos, se procederá a describirlos en el orden de los objetivos.

Describir las estrategias que emplea la docente titular, para la lectura crítica de cuentos con los estudiantes del grado cuarto de la institución.

En atención a este objetivo se encontró que:

Durante el proceso de observación no participante, se evidenció que la docente no realiza preguntas de nivel crítico en ningún momento de la actividad de lectura, que tampoco lleva las preguntas escritas en ninguna parte como una planeación formal y completa, que las preguntas que hace acerca del texto leído solo se limitan al nivel literal de lectura, y que estas preguntas son las que van surgiendo dentro del proceso de lectura, y en pocas ocasiones incluye asomos de preguntas de nivel inferencial, (Cuando indaga por algún concepto o palabra desconocida para entenderla dentro del contexto del texto). Aunque sí planea sus actividades de lectura, estas se limitan a la escogencia del texto o cuento que se va a leer en la clase, a preparar el material de lectura en el caso de que se requieran fichas de lectura, o los libros de trabajo para sus estudiantes.

Que los cuentos y los textos que se leyeron durante las observaciones de clase pertenecen al tipo de cuentos fantásticos y estos no superaron las tres páginas, y que, aunque todos traían imágenes, estas no fueron aprovechadas convenientemente durante el proceso de lectura de los cuentos como una manera de apoyo y de complemento del texto. (la docente es la única que manipula el libro de lectura)

Identificar el nivel de comprensión de lectura en el que se encuentran los estudiantes del grado cuarto de la institución educativa.

Se encontró que, aunque la docente titular en la entrevista focalizada que se le hizo al inicio de la fase diagnóstico dijo que los estudiantes del grado cuarto tenían un 70% aproximado de nivel de lectura crítica, eso no se reflejó en los resultados arrojados por la prueba diagnóstica, y basada en esos resultados, la investigadora tuvo que iniciar a trabajar desde el nivel literal de lectura, y luego irlos llevando al nivel inferencial para poder llegar por ultimo al nivel crítico, sin abandonar en ningún momento el nivel literal de lectura, como apoyo al proceso que se estaba realizando

Que la docente, en la entrevista, dijo que sí hacía actividades de lectura crítica de manera permanente, aunque no podía cuantificarlas, pues no había hecho ninguna medición al respecto con ninguna clase de instrumentos, se evidenció en la prueba diagnóstica que aún en el nivel literal de lectura, se presentaban dificultades, y que de ese 70% de estudiantes en nivel crítico que la docente ubica en la entrevista inicial, dista mucho de los resultados arrojados por la prueba diagnóstica. (Solo el 30% de los estudiantes se ubicaron en el nivel crítico en esta prueba) en la prueba final (el 71% de los estudiantes se ubicó en el nivel crítico) lo cual evidenció que sí hubo una mejoría considerable en ese nivel de lectura.

Determinar las características que debe tener un cuento, para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes del grado cuarto de la institución.

DIALÉCTICA AÑO 16 2020-1B

En este aspecto se encontró que luego de haber observado a la docente titular en sus procesos de lectura con los estudiantes, y evidenciar que en su mayoría los textos seleccionados para leer en clase eran muy cortos y de tipo fantásticos, se halló que el uso de la imagen no se aprovechó de manera conveniente. Como ya se explicó anteriormente, la investigadora consideró que los cuentos para la secuencia debían contener imágenes que complementen el texto, y que permitan a los estudiantes hacer predicciones del texto, inferencias, conjeturas, descripciones, inclusive, pequeñas narraciones a partir de la imagen presentada; de forma que estas imágenes se conviertan en el potenciador que el estudiante necesita para producir aportes, historias y comentarios que faciliten la asimilación de lo que el autor quiere transmitirle al lector.

Que dentro de las características que deben tener los cuentos seleccionados para la secuencia didáctica se determinó que las historias de alguna manera debían reflejar la realidad del contexto de los estudiantes, de forma que ellos puedan sentirse identificados con las historias, compartir sentimientos y emociones con los personajes, que debían ser cuentos que incentivaran la imaginación a través de sus imágenes, que cautivaran su atención desde el inicio, que permitieran sacar al estudiante de la estructura que parecía inamovible de inicio, nudo y desenlace; por eso, dentro de los cuentos seleccionados, se incluyeron cuentos con final abierto, cuentos que empezaron por el nudo o por el final, cuentos que incluían imágenes que complementaban las historias y cuentos con hasta 20 hojas.

Establecer las características que debe tener una secuencia didáctica que involucre la lectura de cuentos para desarrollar la lectura crítica en los estudiantes del grado cuarto de la institución

Luego de revisado el plan de estudios del grado cuarto en su asignatura de Lengua Castellana, se encontró que hubo la necesidad de incluir en la Secuencia Didáctica, temas de clase que, según el plan de estudios, debieron haber sido abordados en las clases que ya se habían visto hasta la fecha; pero en el momento de iniciar el proceso de aplicación de la secuencia, se evidenció que estos conceptos estaban muy deficientes, y en otros casos ni siquiera se habían visto en clase. También hubo que agregar otros conceptos que no estaban contemplados en el plan de área de la asignatura de lenguaje para el grado cuarto, de manera que se pudieran reforzar conceptos que permitieran una mejor contextualización del texto por leer, dentro de estos temas se incluyeron los tipos de narradores y la técnica del debate.

Que dentro del proceso de aplicación de la secuencia didáctica, se presentaron algunas dificultades entre los estudiantes para realizar trabajo colaborativo, pues ellos estaban acostumbrados a realizar algunas actividades de trabajo en grupo, sin roles bien definidos, en el cual el liderazgo y la responsabilidad caía sobre uno o dos estudiantes y los demás permanecían en un rol pasivo sin aportar al grupo de trabajo sus propuestas; y el hecho de tener que desarrollar un rol cooperativo les resultó difícil al principio, pues entre otras dificultades, los estudiantes siempre querían trabajar con su grupo de amigos y no con los compañeros que les correspondía.

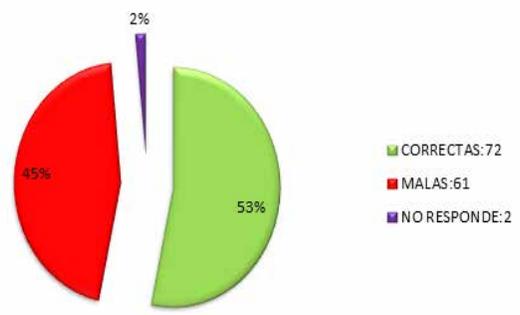
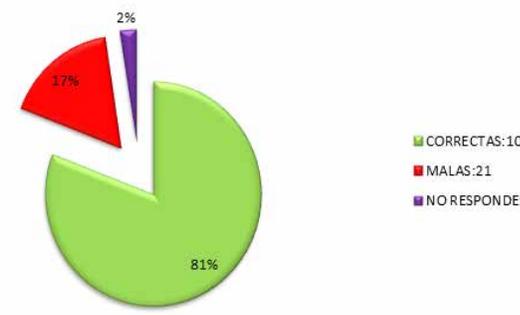
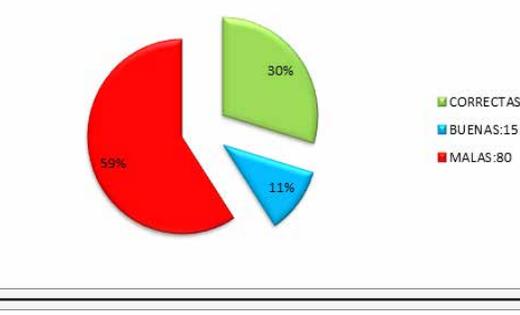
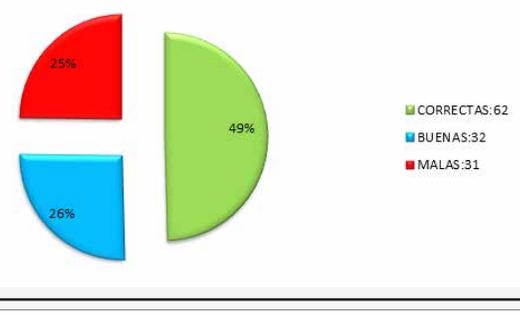
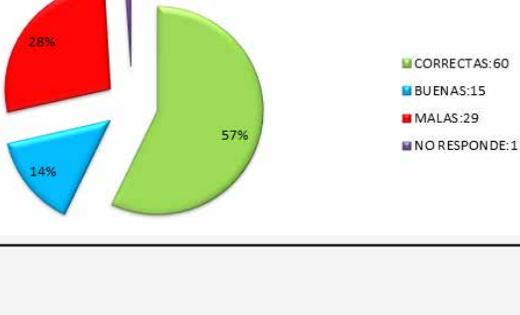
Que en la secuencia didáctica se establecieron de manera permanente actividades que involucraron el trabajo cooperativo por roles, según lo contemplado en las estrategias recomendadas por el programa Todos a Aprender 2.0 (2016) en las cuales se establece un rol cooperativo para cada integrante del grupo, basado en el aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson (1999). Esto porque evidentemente los estudiantes no estaban acostumbrados a desarrollar roles cooperativos de manera eficiente, pues la docente titular desconocía la correcta aplicación este tipo de procesos.

DIALÉCTICA AÑO 16 2020-1B

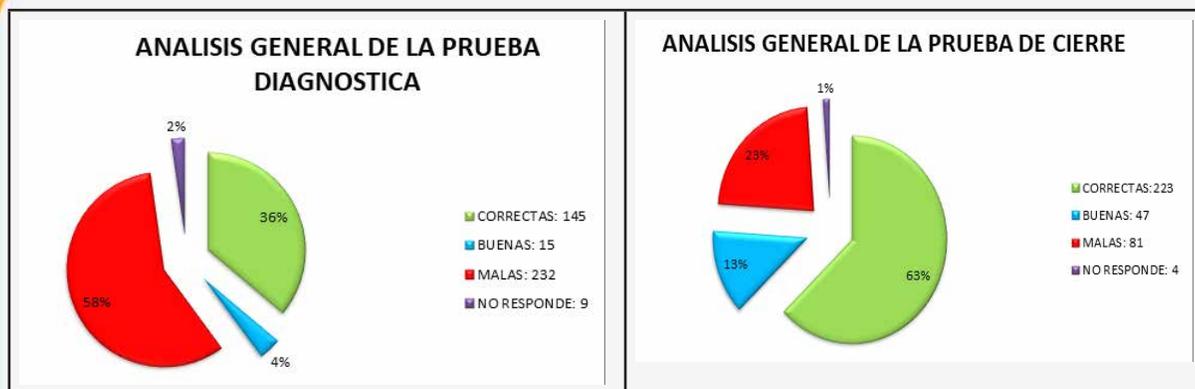
Resultados porcentuales

A continuación, se incluye una tabla con las gráficas comparativas de los resultados obtenidos por los estudiantes en las pruebas diagnóstica y de cierre, como una manera de evidenciar más directamente los avances y logros en cada uno de los niveles de lectura evaluados durante la aplicación de la secuencia didáctica. Ver tabla 2. Gráficos de resultados pruebas diagnóstica y de cierre. Como una manera de permitir que pueda observarse más adecuadamente, se incluyen los resultados de cada evaluación, en cada nivel de lectura, tanto en la prueba diagnóstica como la prueba de cierre. (Verde- óptima) (Azul-buena) (Roja-mala).

Cuadro 04 Gráficos de resultados pruebas diagnóstica y de cierre.

PRUEBA DIAGNOSTICA	PRUEBA DE CIERRE
<p>NIVEL LITERAL</p>  <p> ■ CORRECTAS: 72 ■ MALAS: 61 ■ NO RESPONDE: 2 </p>	<p>NIVEL LITERAL</p>  <p> ■ CORRECTAS: 101 ■ MALAS: 21 ■ NO RESPONDE: 3 </p>
<p>NIVEL INFERENCIAL</p>  <p> ■ CORRECTAS: 40 ■ BUENAS: 15 ■ MALAS: 80 </p>	<p>NIVEL INFERENCIAL</p>  <p> ■ CORRECTAS: 62 ■ BUENAS: 32 ■ MALAS: 31 </p>
<p>NIVEL CRÍTICO</p>  <p> ■ CORRECTAS: 33 ■ MALAS: 91 ■ NO RESPONDE: 7 </p>	<p>NIVEL CRÍTICO</p>  <p> ■ CORRECTAS: 60 ■ BUENAS: 15 ■ MALAS: 29 ■ NO RESPONDE: 1 </p>

DIALÉCTICA AÑO 16 2020-1B



Los resultados obtenidos en ambas pruebas son evidentes, pero de manera articulada se realizará el comentario del análisis de resultados del nivel crítico de lectura y el análisis general de las pruebas diagnóstica y de cierre.

Como se refleja en los gráficos, los resultados muestran una mejoría considerable en el nivel crítico de lectura, que pasó de un 25% en la prueba diagnóstica, a un 57% en la prueba de cierre. y también el aumento de respuestas buenas por parte de los estudiantes 14% pues en la prueba diagnóstica no hubo ninguna de este tipo de respuesta. A su vez se disminuyó el porcentaje de preguntas sin responder que pasó del 5% en la prueba diagnóstica, al 1% en la prueba de cierre.

Finalmente se muestra en las gráficas en el análisis general de los resultados, que sí hubo un mejoramiento considerable en los niveles de lectura de los estudiantes, pues se logró pasar del 58% de respuestas malas en la prueba diagnóstica, al 23% en la prueba de cierre, (un mejoramiento del 35%). El aumento de respuestas buenas, pues en la prueba diagnóstica se obtuvo solo un 4% y en la prueba de cierre se logró subir al 13%, (un mejoramiento del 9%) de igual manera, la disminución de la cantidad de preguntas sin responder, se pasó del 2% en la prueba diagnóstica, al 2% en la prueba de cierre (una disminución del 1%). Afortunadamente el resultado más importante se logró en la cantidad de respuestas buenas, que en la prueba diagnóstica correspondió al 36% y se logró subir el porcentaje al 63% en la prueba de cierre (un mejoramiento del 33%). Se pudo establecer que, aunque los resultados no son del 100% sí evidenciaron un mejoramiento considerable, en atención al tiempo que duró el proceso de aplicación de la Secuencia Didáctica, que fue de un mes.

Conclusiones

Teniendo en cuenta el trabajo investigativo desarrollado, se hace necesario, luego de un análisis detallado de todo aquello que sucedió durante el proceso de diagnóstico, diseño, aplicación y evaluación de la investigación, sacar las conclusiones que esta intervención aportó para el logro del objetivo general propuesto desde el inicio de la investigación: Determinar de qué manera la lectura de cuentos desarrolla procesos de lectura crítica en los estudiantes del grado cuarto de una institución educativa oficial de Barrancabermeja.

La primera gran conclusión de este proceso investigativo es la necesidad de que el maestro se replantee su propio quehacer pedagógico, pues en la medida en que las acciones que se realizan se vuelven mecanizadas, se deshumaniza el proceso y se convierte en actos de rutina que hacen que el estudiante les tome fastidio a los procesos de lectura en la escuela. Se deben cambiar prácticas

DIALÉCTICA AÑO 16 2020-1B

y expresiones como "si siguen molestando le toca leer el libro más largo", como si leer se tratara de un castigo y no de una actividad agradable. Es así como muchos maestros han logrado crear una fobia creciente entre los estudiantes que consideran que el profesor se les "tiró las vacaciones" porque dejó un libro para leer. En definitiva, esta idea debe cambiar. Qué bueno sería que esa expresión fuera cambiada por "en estas vacaciones mi profesor me permitió disfrutar un libro maravilloso".

Es necesario emprender procesos de lectura que permitan que los estudiantes desarrollen el goce por la lectura, y no que esta se convierta en el mero acto lector, por cumplir con un proyecto, o por obtener una nota. Además, que se deben diseñar las actividades de lectura teniendo en cuenta algunas de las preferencias, lectoras de los estudiantes, con el fin de permitirles el inicio por terrenos que se puedan considerar seguros por parte de ellos.

Por tal razón, los textos escogidos para la lectura en el aula, ya sea para el plan lector de la institución, o las lecturas de rigor en la asignatura de Lengua Castellana, deben permitirle al estudiante la exploración a nuevos mundos en donde este pueda recorrer caminos que los lleven a nuevos conocimientos que puedan potenciar aquellos que el estudiante ya posee, y que a su vez le permitan a este, al estudiante, mejorar en sus procesos lectores, en sus procesos de asimilación y apropiación de aquello que lee, y que además como un proceso complementario e importante, durante el cual los estudiantes puedan dar cuenta de lo que leen, tomar postura y defender los postulados con sus propios argumentos, generar lectura crítica.

Para lograr obtener los resultados académicos esperados de parte de los estudiantes, los aprendizajes varían de acuerdo con la intencionalidad y el interés de cada etapa escolar, y esto debe ser tenido en cuenta a la hora de la selección de los cuentos para leer en clases, pues es necesario saber de manera clara que los maestros no pueden tener siempre la última palabra al momento de decidir los textos, pues si el objetivo es lograr que el estudiante los lean, pues al menos debería permitírsele opinar, votar de una lista de opciones, o permitirle postular algunos libros de su preferencia o de su interés, de acuerdo a la edad o etapa por la cual esté pasando el estudiante en ese momento, en atención a las recomendaciones dadas por Piaget (1973) en sus estadios o etapas de desarrollo, establecidas en su Teoría del desarrollo cognitivo.

Por otro lado, algo que no puede dejarse de lado es la recomendación que nos entrega Jolibert (2015), y es la de tener en cuenta que, en la medida de lo posible, se deben leer los textos completos, de manera que el lector, en este caso el estudiante, pueda hacerse a la idea de qué sucede en realidad en la historia, y sepa y entienda el porqué de las reacciones de cada personaje. Que el estudiante pueda entender el contexto completo de lo narrado, y que además pueda involucrarse de manera tal, que logre sentir las emociones y los sentimientos expresados por el autor a través de los personajes; que se goce, que sufra que llore, que triunfe a través de cada personaje y de cada historia en cuestión.

En definitiva, que el lector, el estudiante en este caso, pueda tomar partido del texto que lee, y que pueda sentirse identificado o involucrado en o con la historia y su contexto sociocultural, sin caer en la tendencia creciente, que es que algunos estudiantes, guiados por sus maestros, al consideran que la lectura crítica es dar la mera opinión al respecto de un tema en cuestión, y defender dicha opinión, utilizando un argumento inválido como el llamado "porque sí o porque no", o con un "eso es lo que yo pienso y me tienen que respetar mi opinión", con argumentos carentes de peso y verdadero rigor científico.

DIALÉCTICA AÑO 16 2020-1B

Una conclusión que no puede dejarse de lado es que el maestro debe saber que la mejor forma de enseñar es con el ejemplo y hoy muchos se quejan de que sus estudiantes no leen ni escriben, pero lastimosamente son pocos los maestros que tiene buenos hábitos lectores que puedan mostrar a sus estudiantes de manera natural; y por el contrario reflejan esa pereza lectora cuando ni siquiera leen el libro que dejan de consulta a sus estudiantes, o escasamente le dan una ojeada a los libros del plan lector de la institución. Docentes que no pueden recomendar ningún libro, porque no están leyendo ninguno, o porque su gusto lector dista mucho del que debiera caracterizar a un maestro que lee.

Un agravante de esta deficiencias lectoras en los maestros y en los estudiantes es sin duda que muchos maestros se niegan de manera reiterada a mejorar sus procesos de planeación de clases y esto hace que no puedan mejorar sus prácticas de aula y su quehacer pedagógico, ya que algunos siguen aferrados a sus viejos planeadores, y a sus viejas prácticas de lectura, y, eso está haciendo que menos estudiantes le apuesten a la lectura, pues como ya se dijo en párrafos anteriores, a veces el maestro utiliza la lectura como elemento de castigo y no como un propulsor de conocimientos.

Se debe tener en cuenta la importancia de iniciar los procesos de lectura desde los primeros años escolares, ya que esto permitirá que el estudiante le vaya tomando interés a los procesos lectores y, los considere un acto tan natural como jugar y divertirse en la escuela. Una manera de lograr la formación del hábito lector en los estudiantes de todos los grados es que el maestro debe saber, conocer, entender y sobre todo desarrollar procesos de lectura crítica en su aula de clases, pero haciéndolo de forma consciente, planeada y sistematizada, de tal manera que tanto sus estudiantes como él mismo, puedan dar cuenta de lo que se lee en el aula, por qué se lee y para qué se lee.

Finalmente, y aunque no son resultados del cien por ciento, se pudo concluir de este trabajo investigativo, que los estudiantes obtuvieron una mejora significativa en su proceso de lectura crítica, (como se pudo apreciar en la tabla de resultados) teniendo en cuenta que, aunque la aplicación de la Secuencia Didáctica se desarrolló en un mes, (las otras actividades del proceso de investigación tomaron alrededor de un año y medio). Las actividades, estrategias y materiales utilizados, al igual que los cuentos seleccionados para esta propuesta, valieron la pena, estuvieron acertados, y, ante todo, fueron asimilados apropiadamente por parte de los estudiantes, quienes según las evaluaciones de clase y de la Secuencia Didáctica, se sintieron en su mayoría a gusto con las actividades realizadas.

Solo resta decir que, cuando las cosas se planean, se organizan y se piensan de acuerdo con el grupo en el cual se van a desarrollar, los resultados tienden a ser favorables, pues están diseñados acorde a las situaciones y a los sujetos a los cuales están dirigidas dichas actividades. Aclaro nuevamente que con estos resultados obtenidos en este trabajo investigativo no se pretende decir que se logró cambiar de la noche a la mañana las prácticas de aula, o los procesos diarios de aprendizaje dentro del salón de clase, pues la maestra investigadora no es la docente titular del grupo que conformó la muestra, y entre otras ese no era el propósito de esta investigación. Sin embargo, sí se convirtió en un referente importante y de consulta para la docente titular, que vio y recibió con agrado las recomendaciones entregadas para el mejoramiento de sus procesos de planeación, y los buenos resultados obtenidos por su grupo de estudiantes,

Recomendaciones

Luego del análisis de cada una de las actividades de lectura, e inclusive de escritura que se realizaron dentro del marco de este trabajo desarrollado dentro del marco de investigación acción, se hace necesario recomendar entre otros los siguientes aspectos:

El maestro debe salir del imaginario que tiene acerca de aquello que él cree que es lectura crítica y no lo es. Porque es claro que este desconocimiento hace que el maestro caiga en el activismo creyendo que todo lo que hace en su salón de clases, con sus estudiantes es indiscutiblemente lectura crítica. Considerando así mismo que hacer cualquier tipo de preguntas y obtener cualquier tipo de respuestas es totalmente valedero, y que estas deben ser aceptadas con tal que se lea en el salón de clases.

Es por esto que una recomendación importante es que el maestro conozca los conceptos y los autores que trabajan la lectura crítica. De esta manera, su quehacer pedagógico y sus procesos mejorarán notablemente. Otra recomendación es la adecuación de los proyectos de lectura que, como se mencionó en las conclusiones, deben reorganizarse, actualizarse y humanizarse, de acuerdo a los intereses de los estudiantes de manera que ellos logren volver la mirada a estos procesos lectores, y los realicen con agrado.

Se recomienda que la institución educativa revise y reorganice el plan de área, el plan de estudio y el plan de clase, de manera que estén acordes con lo solicitado en lo Estándares Básicos de Competencias (2006), los Lineamientos Curriculares (1996), los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016). Que se incluyan actividades que permitan las planeaciones por proyectos o por secuencias didácticas de manera que estas se conviertan en potencializadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Se recomienda que los docentes estén en constante capacitación, y para este propósito pueden apoyarse del Programa Todos a Aprender implementado por el Ministerio de Educación Nacional, maestros formando maestros, que acompaña a la gran mayoría de los docentes de transición y de la básica primaria de las instituciones oficiales del país, de manera que siempre pueda realizar actividades innovadoras que logren centrar la atención de sus educandos de manera que se propenda por el mejoramiento de los procesos lectores. Es muy importante que dentro de las estrategias de clase se establezcan actividades de trabajo colaborativo que encaminen a los estudiantes a los procesos de aprendizaje cooperativo, la ayuda mutua, el compartir, el debatir, y todas estas actividades que requieren del comentario y del trabajo mancomunados, ya que esto hacen que los procesos académicos se tornen más agradables y más fáciles de asimilar por parte de quien los recibe.

Entonces la invitación es sin más preámbulos, a abrirle las puertas del aula de clase no solo al conocimiento, sino al entendimiento de los procesos que se realizan y a los textos que se leen, y que mejor que iniciar con los procesos que conllevan a la lectura crítica en el aula. Esto permitirá que el estudiante dé cuenta de todo aquello que lee, y podrá enfrentarse sin temor a cualquier tipo de texto, durante todo su proceso académico tanto en básica primaria como en sus estudios de bachillerato y superiores.

DIALÉCTICA AÑO 16 2020-1B

Referencias

- Arévalo, J. (2012) El Misterio Del Pollo En La Batea. Ilustrado por Christian Ayuni. Edición especial para el MEN, Plan Nacional de Lectura y Escritura Leer es mi Cuento, Bogotá.
- Bonilla B. (2016) El arte del cuento, (10, 13, 73, 74, 82, 97) Collage editores Bogotá
- Cassany, D. (2006) Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea, Barcelona, editorial Anagrama.
- Catalogo Colección Semilla, recuperado el julio 15 de 2017 [En línea] disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-325402.html>
- Cooper, J D. (1998) Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: editorial Visor.
- Danielsons, Ch. es la creadora del marco profesional para la enseñanza, Pioneros, Todos a Aprender.
- Bonilla, H. (2016) El Arte del cuento. Bogotá: Collage editores.
- De la Torre, A. (2003) La Investigación Acción. Conocer y cambiar la práctica educativa, Barcelona: Graó.
- Derechos Básicos de Aprendizaje, Volumen 2, (2016) Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.
- Díaz Barriga, Á. (2013) Secuencias de un aprendizaje ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con las perspectivas didácticas? Profesorado. en Revista de Currículo y Formación del Profesorado, volumen 17 septiembre – diciembre.
- Doppert, Kurusa M. La Calle Es Libre, (2012) Editorial ekaré, Caracas, Edición especial para el MEN, Plan Nacional de Lectura y Escritura Leer es mi Cuento, Bogotá.
- Estándares Básicos de Competencia, (2006) Ministerio de Educación Nacional. Bogotá.
- Freire, P. (1972) Pedagogía del Oprimido. Buenos Aires: Editorial Tierra nueva y Siglo XXI.
- Garralón A. (2016) Historia portátil de la literatura Infantil, (60). Bogotá: Panamericana editores.
- Goyanez, B. (1998) Qué es la novela, qué es el cuento, (110) España: Editorial Universidad de Murcia.
- Recorvits H. (2012) Me llamo Yoon, Barcelona: Editorial Juventud Edición especial para el MEN, Plan Nacional de Lectura y

DIALÉCTICA AÑO 16 2020-1B

Escritura Leer es mi Cuento.

Izaguirre, K. (2012) Pies Sucios, ilustrado por Antton Olariaga. Edición especial para el MEN, Plan Nacional de Lectura y Escritura Leer es mi Cuento.

Johnson, D, Y Johnson, R. tomado de Aprendizaje cooperativo ayudado por computador, (1996) del Proyecto enlaces. Chile.

Jolibert, J. (2009) Formar niños lectores / productores de textos Propuesta de una problemática didáctica integrada. Argentina: Lectura y Vida

Jurado, Fabio, (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. Revista Iberoamericana de Educación [Revista en línea] No. 46, pág. 1. Disponible: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie46a05.htm>
Estadios de Piaget, recuperado el septiembre 26 de 2016 [en línea] disponible en http://www.paidopsiquiatria.cat/files/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf.

Kasza, K. (2012) Mi Día De Suerte Editorial Carvajal – New York, 2006. Edición especial para el MEN, Plan Nacional de Lectura y Escritura Leer es mi Cuento, Bogotá.

Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.

McLuhan, M. y powers, Bruce R. (1995) La aldea global Transformaciones en la vida y los medios de comunicación en el siglo XXI. Barcelona: Editorial Gedisa,

Olsen, R., Kagan, S. (1992). About cooperative learning. In: Kessler, C. (Ed.). Cooperative Language Learning a Teacher's Resource Book. Prentice Hall Regents Cooperative, Englewood Cliffs, NJ, 1-30

Pearson Y Tierney, 1984, citados por COOPER, J Daniel, Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Editorial Visor.

Solé, I. (1992) Estrategias de lectura. España: Editorial Graó

Taylor, Y R. Bogdan (2000) Introducción a los métodos cualitativo. España: Editorial Paidós.