UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN
CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004
Acreditada mediante Resolución N° 15 del 31 de octubre de 2012

Facultad de Educación

Maestría en Administración y Planificación Educativa

LECTURA SIGNIFICATIVA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO

YENI PATRICIA PERDOMO CASTAÑEDA

Panamá, mayo del 2018

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE EDUCACIÓN
CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Decreto Ejecutivo 575 del 21 de julio de 2004
Acreditada mediante Resolución N° 15 del 31 de octubre de 2012

Facultad de Educación
Maestría en Administración y Planificación Educativa

LECTURA SIGNIFICATIVA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA DESARROLLAR EL PENSAMIENTO CRÍTICO

Informe presentado como requisito para optar al grado de Magister en Administración y Planificación Educativa.

Autor: Yeni Patricia Perdomo C.

Tutor: Luz Elena Malangón Castro

Panamá, mayo de 2018

UMECIT

DEDICATORIA

A Dios porque me ha regalado entendimiento y conocimiento y, me ha llenado de oportunidades para continuar fortaleciendo el camino de la sabiduría; a mi madre Adela Castañeda, que me ha enseñado a desafiar los retos y alcanzar mis metas; a mi padre José Joaquín Perdomo que sé que desde el cielo guía mis pasos y me acompaña en todo momento. A mis hijos Mario Alejandro Fierro, Carlos Andrés Fierro quienes son la motivación para llegar muy lejos, a mi esposo Andrés Fierro por su amor y apoyo incondicional en todos mis proyectos y a mis hermanas que de alguna u otra forma han influido en mi vida con el tiempo.

UNIBOT

AGRADECIMIENTOS

A Dios todo poderoso por brindarme la oportunidad de obtener otro triunfo personal, a Él mí entrega y gratitud por haberme bendecido en el camino como maestra, y llenarme de amor, pasión y vocación para contribuir con mis conocimientos a la creación de un mundo mejor.

Agradezco profundamente a la Rectora. Aura María Losada Lemus y al personal que labora en la Institución Educativa Atanasio Girardot por habernos permitido la realización de la presente investigación. Así mismo, a los Docentes de la sede Loma de la cruz por su participación activa en todas las actividades realizadas.

A los profesores de la Universidad Metropolitana de Ciencia y Tecnología “UMECIT” por darme la oportunidad de avanzar en mi formación profesional y adquirir nuevos saberes que engrandezcan mi labor profesional.

Finalmente agradezco, a todos los que de alguna u otra forma nos han ayudado y colaborado en la consecución de nuestro trabajo de investigación.

Resumen

El siguiente trabajo de grado titulado “Lectura significativa como estrategia para fortalecer el pensamiento crítico”, consiste en una investigación que se realizó con el objetivo de promover el pensamiento crítico de los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Atanasio Girardot, sede Loma de la Cruz, mediante la aplicación de la Taxonomía de Bloom. En la vertiente cognitiva se propuso alcanzar las competencias básicas del pensamiento como son: el conocimiento, la comprensión, la aplicación, el análisis, la síntesis y la evaluación. Una de las más importantes conclusiones de la investigación fue que la lectura significativa, mediada por la propuesta de Bloom, propició en los estudiantes un papel activo en el aprendizaje de la comprensión lectora, mejorando la destreza para desarrollar los niveles de comprensión y asumir el reto de aprender con una nueva estrategia didáctica, optimizando la función participativa y coactiva en la construcción del conocimiento.

Palabras clave: Gestión académica, planeación educativa, Taxonomía de Bloom, la lectura, comprensión lectora, niveles de comprensión lectora y pensamiento crítico.

Abstract

The following degree work entitled "Significant reading as a strategy to strengthen critical thinking", consists of an investigation that was carried out with the objective of promoting critical thinking of students of the fifth grade of the Atanasio Girardot Educational Institution, Loma de la Cruz, through the application of Bloom's Taxonomy. In the cognitive aspect, it was proposed to reach the basic skills of thought such as: knowledge, understanding, application, analysis, synthesis and evaluation. One of the most important conclusions of the research was that significant reading, mediated by Bloom's proposal, led students to play an active role in the learning of reading comprehension, improving the ability to develop levels of understanding and take on the challenge to learn with a new didactic strategy, optimizing the participative and coactive function in the construction of knowledge.

Keywords: Academic management, educational planning, Bloom Taxonomy, reading, reading comprehension, reading comprehension levels and critical thinking.

UNIGIT

CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS iv
Resumen v
Abstract vi
LISTA DE TABLAS 10
LISTA DE ANEXOS 11
INTRODUCCIÓN xii
CAPITULO I 14
1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA 14
1.1 Descripción de la problemática. 14
1.2 Formulación de la pregunta de investigación. 16
1.3 Objetivos de la investigación 16
1.3.1 Objetivo General 16
1.3.2 Objetivos Específicos 16
1.4 Justificación e impacto. 17
CAPITULO II 23
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN 23
2.1 Antecedentes de la investigación 23
2.2 Bases teóricas: 29
2.2.1 Gestión 29
2.2.2 La gestión académica en la docencia. 30
2.2.3 Gestión Pedagógica. 32
2.2.4 Planificación y Organización 35
2.2.4.1 La planificación. 35
2.2.4.2 Ejecución 36
2.2.4.3 Evaluación y Monitoreo continuo. 38

2.2.5 La lectura y comprensión lectora. 42
2.2.6 El Pensamiento Crítico:..... 51
2.2.6.1 El pensamiento crítico: conceptos y estándares. 51
2.2.7 Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) mencionan que la comprensión va más allá de la simple percepción del texto ya que implica acceder a las señales que éste entrega para ser interpretadas por el lector. Se pueden distinguir tres niveles de comprensión 55
2.2.8 La lectura y comprensión lectora en el proceso de aprendizaje. 59
2.3 Bases conceptuales: 63
2.4 Operacionalización de las variables. 67
CAPITULO III 71
3. ENFOQUE Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN 71
3.1 Tipo de investigación 71
3.2 Enfoque y método de la investigación 73
3.3 Diseño de la investigación 73
3.4 Población y muestra. 74
3.4.1 Población..... 74
3.4.2 Muestra 75
3.5 Técnicas e instrumentos de investigación 75
3.6 Validación y confiabilidad de los instrumentos. 78
3.6.1 Validez de los instrumentos. 78
3.6.2 Confiabilidad de los instrumentos 81
3.7 Técnicas de análisis de datos 82
CAPITULO IV 84
4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS 84
4.1 Procesamiento de los datos 84
4.2 Discusión de los resultados. 94
CONCLUSIONES 97
RECOMENDACIONES 99

BIBLIOGRAFÍA 101
ANEXOS 107
ANEXOS 1: LA TAXONOMÍA DE BLOOM Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO 108
ANEXO 2 1141
ANEXO 3 1174
ANEXO 4 12017
ANEXO 5 1230
ANEXO 6 1252
ANEXO 7 1284

UNEOT

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Tabla realizada por la investigadora..... 70
Tabla 2. Indicadores y criterios de evaluación por expertos..... 80
Tabla 3: Porcentaje de participación. 84
Tabla 4. Media de participación. 85
Tabla 5. Nivel de conocimiento 87
Tabla 6. Nivel comprensión..... 88
Tabla 7. Nivel de aplicación 89
Tabla 8. Nivel de análisis 90
Tabla 9. Nivel de síntesis 92
Tabla 10. Nivel de evaluación. 93

UNEOT

LISTA DE ANEXOS

ANEXOS 1: LA TAXONOMÍA DE BLOOM Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO 108
ANEXO 2..... 114
ANEXO 3..... 117
ANEXO 4..... 120
ANEXO 5..... 123
ANEXO 6..... 125
ANEXO 7..... 128

UNEOT

INTRODUCCIÓN

Es de notar que, entre la gran variedad de actividades cotidianas de los seres humanos, el pensamiento crítico resulta especialmente ser una de ellas, porque implica asumir responsabilidades, compromiso en la formación y desarrollo de habilidades comunicativas. Lo anterior conlleva a que los estudiantes deben permanecer siempre dispuestos y atentos a las necesidades y requerimientos de sus docentes en términos de asegurar ambientes de aprendizajes críticos y constructivos.

Las destrezas y habilidades en los procesos de construcción de pensamiento crítico a través de la planificación de estrategias y mejoras de apropiación de la lectura crítica, debe basarse en capacidades cognitivas y organizativas bajo una concepción metodológica que tipifique las demandas de comportamiento de los miembros de una comunidad educativa, en procura de lograr el desarrollo armónico y productivo de la academia. Esto exige el desarrollo de pensamientos críticos, estratégicos, analíticos, creativos e inteligentes, posibilitando así la dirección de equipos de trabajo, organización de espacios para un aprendizaje eficaz, mediante una planificación y gestión de actividades escolares a objeto de garantizar servicios educativos de calidad y que trasciendan en la sociedad.

Esta calidad deja claro la intención principal de este trabajo investigativo: procurar que los estudiantes reflexionen y mejoren sobre su práctica de lectura crítica, desde la perspectiva de la interacción socio-educativa y se visualice el cumplimiento de las bases de la planificación de los proyectos como soporte del aprendizaje efectivo. Lo anteriormente planteado motivó la investigación, la cual se ejecutó a través de los procesos que se indican a continuación:

En primer lugar, se plantea “El problema de la investigación”, hace mención al planteamiento y formulación del problema, objetivos de la investigación, justificación, delimitación y limitaciones de la investigación En segundo lugar, se hace referencia al Marco Teórico, comprende los antecedentes de la investigación, bases teóricas que sustentan el estudio y el sistema de variables, seguido de su operativización, y la definición de términos básicos.

En tercer lugar, se presenta la metodología de la investigación, que contiene el tipo y diseño de la investigación, población y muestra, técnicas e instrumentos de recolección de datos, validez y confiabilidad de instrumentos, técnicas de análisis de datos y el procedimiento llevado a cabo durante el desarrollo de la investigación.

En cuarto lugar, está el Análisis e Interpretación de los Resultados, comprende los hallazgos obtenidos, analizados e interpretados a través de los porcentajes y confrontación de las teorías que fundamentaron el trabajo desarrollado.

Y luego se encuentra el Resultado de la investigación, en este aspecto aparecerán las conclusiones a las que se llega y las posibles recomendaciones.

Finalmente se hallan las Referencias Bibliográficas y los anexos.

CAPITULO I

1. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA PROBLEMÁTICA

1.1 Descripción de la problemática

El proyecto investigativo, sobre el pensamiento crítico de los niños de la Institución Educativa Atanasio Girardot, Sede Loma de la Cruz, parte de la observación, el acercamiento y el análisis de un grupo de niños (39) del grado quinto uno (501), donde el pensamiento crítico carece de sentido ya sea por la falta de compromiso tanto de quien lo fomenta como de quien lo recibe. Estos procesos formativos, según lo plantea Benjamín Bloom en su trabajo La Taxonomía de Bloom y el Pensamiento Crítico, divide en tres dominios la forma en que las personas aprenden. Uno de esos dominios es el Cognitivo, que hace énfasis en los desempeños intelectuales de las personas. Este dominio a su vez está dividido en categorías o niveles. Las palabras claves que se usan y las preguntas que se hacen pueden ayudar a establecer y estimular el pensamiento crítico, especialmente en los niveles superiores.

La escuela Loma de la Cruz es un centro educativo que brinda la formación escolar desde los grados transición hasta quinto o básica primaria. El equipo docente está conformado por educadores que oscilan entre los 40 y 60 años de edad, con experiencia, pedagogía, disciplina, pero sobretodo enseñanza tradicional. Es decir, el modelo de educación es aún hoy en la escuela Loma de la Cruz un sistema anacrónico y tradicional, donde se enseña y aprende a partir de lo que el docente instruye en el aula de clase y lo que el niño consigna en el cuaderno para memorizar y luego ser evaluado.

En pocas palabras, el método de enseñanza se basa en la lectura de textos descontextualizados y en la escritura ocasional de los mismos, lo que no les permite desarrollar un pensamiento crítico y tomar una postura propositiva frente a lo que leen y escriben. La mayor preocupación surge, en el momento en que los niños son evaluados por las Pruebas Saber grado quinto del Estado, en las que se tiene en cuenta la comprensión lectora, los tres niveles de lectura y por consiguiente, el pensamiento crítico; competencias cognitivas que la mayoría de los niños aún no han adquirido, ya sea por el modelo de educación, por la enseñanza dada en las aulas de clase o por la mínima formación reflexiva, comprensiva y critica del estudiante.

Por todo lo anterior, la escuela se ha visto en la obligación de solucionar este problema y para contrarrestar esta situación, contrató la asesoría académica del grupo de empresarios Milton Ochoa, quienes brindan dos simulacros al año, de preparación para las Pruebas Saber del Estado. Pero, esto no ha sido suficiente, porque el problema mayor viene desde el aula y es un proceso que debe seguirse durante toda la primaria, para culminar con éxito las pruebas que presentan estos estudiantes.

Es así como surge la propuesta investigativa de implementar una nueva estrategia que llenara de significado la lectura de estos niños y se efectúa a través de la implementación de la Taxonomía de Bloom y dentro del aula de clase, para verificar realmente si estos niños avanzaban o no, en lograr esas competencias que necesitan para que su pensamiento crítico se desarrolle y puedan leer desde el nivel inferencial y crítico cualquier clase de texto.

Por tal motivo, se solicitó permiso a la Institución, se reunió a la comunidad educativa en general para dar a conocer ese proyecto investigativo y debatir en torno a su importancia y la necesidad de efectuarlo por la calidad

educativa de estos estudiantes. Finalmente, y como conclusión del debate se llega a la formulación de la pregunta de investigación

1.2 Formulación de la pregunta de investigación

¿Cómo ayuda la lectura significativa, basada en la taxonomía de Bloom, a promover el pensamiento crítico en los estudiantes del grado quinto, de la institución educativa Atanasio Girardot, sede Loma de la Cruz, de la ciudad de Neiva?

1.3 Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo General

Identificar cómo la lectura significativa, apoyada en la taxonomía de Bloom, promueve el pensamiento crítico en los estudiantes del grado quinto, de la Institución Educativa Atanasio Girardot, sede Loma de la Cruz, de la ciudad de Neiva.

1.3.2 Objetivos Específicos

+ Describir el desarrollo del pensamiento crítico en los seis dominios de la Taxonomía de Bloom de los estudiantes del grado quinto en la Institución Educativa, sede Loma de la Cruz.

+ Corroborar cuáles dominios de la Taxonomía de Bloom para pensamiento crítico utilizan los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Atanasio Girardot, sede Loma de la Cruz.

+ Identificar la influencia de la lectura significativa en el desarrollo del pensamiento crítico, en estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Atanasio Girardot, sede Loma de la Cruz.

1.4 Justificación e impacto

Actualmente la educación debe ser el espacio propicio para la adquisición de competencias básicas, en las que los niños sean formados para ser, hacer, querer hacer y poder hacer en distintos contextos, para que respondan de manera exitosa a los desafíos propios de la época, como la globalización, la digitalización e intelectualización de las masas.

Es urgente que la educación impartida en las instituciones públicas y privadas sean procesos permanentes de formación integral, en la que se aprendan las habilidades básicas de pensar, sentir y actuar, a través de herramientas significativas que vinculan al estudiante en el proceso de formación y que lleven a convertirlo en el protagonista del aprendizaje en el aula de clase. De acuerdo a lo anterior, esta investigación tiene las siguientes justificaciones:

a) Justificación teórica. La Institución Educativa Atanasio Girardot, sede La Loma de la Cruz, del municipio de Neiva, departamento del Huila, trabaja con base en una metodología teórica tradicional que los docentes vienen utilizando y que genera bajo nivel de comprensión lectora. La educación tradicional, plantea el aprendizaje como producto de la implementación de técnicas como la repetición, el aprendizaje por asociación, la memorización, la acumulación lineal del conocimiento y el aprendizaje. En la educación tradicional se trabajaba con metodología y recursos tales como libros impresos, pizarras y libretas. Muy por el contrario, hoy en día se espera trabajar con otras herramientas como las tecnológicas y entre ellas las lecturas contextualizadas y significativas, que a través de propuestas o niveles como los de Bloom, innoven y dinamicen el proceso de enseñanza-aprendizaje y permitan mejorar el pensamiento crítico y, por ende, la comprensión lectora de los estudiantes.

Como los roles del educador deben transformarse continuamente, esta investigación se convierte en un aporte didáctico por cuanto busca demostrar que tan significativa es la Taxonomía de Bloom, para hacer de la lectura algo significativo y que los maestros puedan mejorar la comprensión lectora en sus alumnos y, les permita llegar a procesos más complejos de pensamiento, solucionar problemas reales de su contexto dentro del aula o fuera de ella, o sencillamente, frente a su forma de ver el mundo.

b) Justificación metodológica. En la actualidad los docentes en sus prácticas de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora se limitan a buscar información de artículos de revistas, periódicos, libros descontextualizados, cuyo fin no logra el interés y la motivación de los estudiantes hacia la lectura, sino un aprendizaje memorístico, poco crítico y argumentativo que le permita conocer, aceptar, validar, y reproducir el conocimiento recibido.

Por consiguiente, se quiere lograr con la investigación y en particular en los docentes, es que, mediante estrategias didácticas activas como el uso de lecturas significativas, mediada por niveles, se desarrolle el pensamiento crítico de los estudiantes y puedan mejorar sus resultados en las pruebas externas e internas que miden la calidad educativa institucional.

Lo anterior, con el propósito de cambiar la visión de los docentes y generar en ellos las habilidades cognitivas y destrezas académicas para enseñar a analizar, comprender, descubrir, investigar, argumentar, criticar, aportar y transformar.

c) Justificación social. La aplicación de la taxonomía de Bloom en la lectura de textos contextualizados y del gusto de los estudiantes, llenándolos de significado, afecto y emotividad, busca mejorar la comprensión lectora y con ello las pruebas externas e internas en las que participan los estudiantes, población de estudio de esta investigación. También tendrá significación en

la imagen de los docentes y de la institución respecto a la calidad educativa que mide las pruebas del Estado. Con esta nueva estrategia didáctica los nuevos docentes y la institución basarán su enseñanza en promover en los estudiantes las habilidades para interpretar y resolver problemas del contexto social donde se desenvuelven, crear estrategias, metodologías activas y alternativas de solución, que faciliten los procesos de socialización y que contribuyan al mejoramiento de la calidad académica y social de los estudiantes.

En este sentido, trabajar con los estudiantes a través de lecturas significativas, mediadas por la taxonomía de Bloom, permite desarrollar competencias comunicativas, lectoras y comprensivas, para expresar, defender y contradecir ideas, opiniones y establecer acuerdos a partir de razonamientos críticos que, faciliten la comunicación y la convivencia ante la diversidad de hechos cotidianos y en ambientes sociales de participación dentro y fuera del aula.

En conclusión, es necesario educar al niño en competencias básicas de pensamiento crítico, que lo hagan un ser reflexivo, analítico, propositivo, creativo de nuevas experiencias y aprendizajes propios del ambiente escolar. Por tal motivo, el presente proyecto investigativo tiene vigencia y vigor ya que responde a las necesidades históricas y desafíos propios del hombre de hoy.

1.5 Diagnostico

La Institución Educativa Atanasio Girardot, en el año 2017 tiende a tener una población de 2545 estudiantes, distribuidas así: en grado preescolar 134, en primaria 1007, en básica 1007, en la educación media 397 estudiantes. Actualmente, en este año en el que se hace la investigación, la sede Loma de la Cruz, en el grado quinto tiene una población de treinta y nueve (39) niños y niñas con edades entre los nueve (9) y diez (10) años.

La sede primaria “Loma de la Cruz”, está aplicando los servicios de Milton Ochoa, denominado “Martes de Prueba”, que para el grado quinto uno (501), hasta el momento 29 de agosto de 2017, se han aplicado cinco (5) pruebas en las que se evidencian los siguientes datos gráficos, que corresponden a la prueba 1 y 2 en las asignaturas de: Matemáticas, Naturales, Lenguaje, Sociales e inglés:

				Evaluados en cada opción de respuesta								
Nro	Área	Materia	Correcta	A	B	C	D	X	Evaluados	% De Acierto	% De Desacierto	% Mal Marcadas
1	Matemáticas	Matemáticas	A	37	0	0	0	0	37	100	0	0
2	Matemáticas	Matemáticas	D	3	12	0	22	0	37	59	41	0
3	Matemáticas	Matemáticas	B	4	30	0	2	1	37	81	16	3
4	Matemáticas	Matemáticas	A	32	2	1	2	0	37	86	14	0
5	Matemáticas	Matemáticas	B	2	31	1	3	0	37	84	16	0
6	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	B	7	28	1	1	0	37	76	24	0
7	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	D	2	6	5	24	0	37	65	35	0
8	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	A	17	12	2	6	0	37	46	54	0
9	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	C	2	11	24	0	0	37	65	35	0
10	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	D	1	3	4	29	0	37	78	22	0
11	Lectura Crítica	Lenguaje	B	10	10	15	2	0	37	27	73	0
12	Lectura Crítica	Lenguaje	D	3	5	3	26	0	37	70	30	0
13	Lectura Crítica	Lenguaje	C	3	2	23	9	0	37	62	38	0
14	Lectura Crítica	Lenguaje	A	34	1	1	1	0	37	92	8	0
15	Lectura Crítica	Lenguaje	A	26	2	6	3	0	37	70	30	0
16	Sociales y Ciudadanas	Ciencias Sociales	C	9	2	25	1	0	37	68	32	0
17	Sociales y Ciudadanas	Ciencias Sociales	B	0	29	6	2	0	37	78	22	0
18	Sociales y Ciudadanas	Ciencias Sociales	D	3	6	1	26	1	37	70	27	3
19	Sociales y Ciudadanas	Ciencias Sociales	B	10	19	5	1	2	37	51	43	5
20	Sociales y Ciudadanas	Ciencias Sociales	A	29	3	1	2	2	37	78	16	5
21	Inglés	Inglés	B	9	16	10	1	1	37	43	54	3
22	Inglés	Inglés	A	17	8	9	3	0	37	46	54	0
23	Inglés	Inglés	C	5	23	5	3	1	37	14	84	3
24	Inglés	Inglés	C	4	9	16	8	0	37	43	57	0
25	Inglés	Inglés	B	14	15	5	3	0	37	41	59	0

TABLA 1: Resultados primer simulacro martes de pruebas 2017

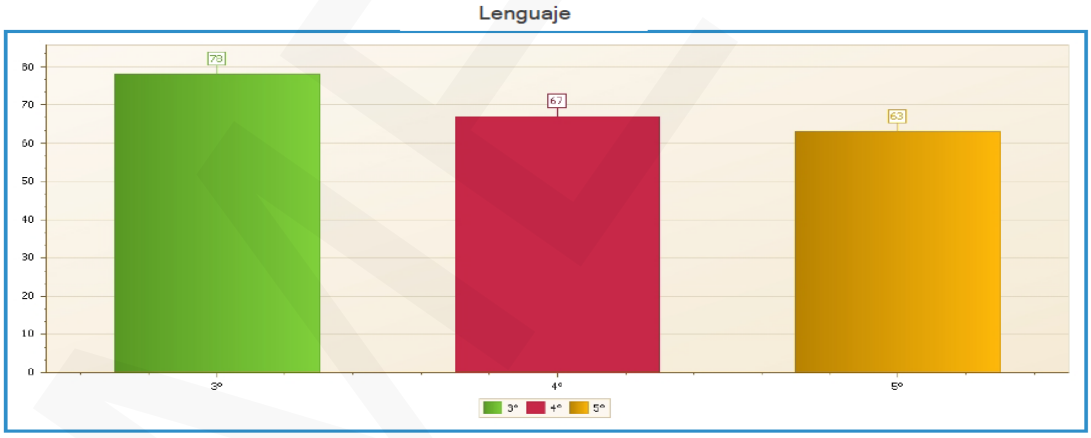
Fuente plataforma virtual operador educativo Milton Ochoa 2017

				Evaluados en cada opción de respuesta								
Nro	Área	Materia	Correcta	A	B	C	D	X	Evaluados	% De Acierto	% De Desacierto	% Mal Marcadas
1	Matemáticas	Matemáticas	D	1	0	0	40	0	41	98	2	0
2	Matemáticas	Matemáticas	A	12	3	14	12	0	41	29	71	0
3	Matemáticas	Matemáticas	C	1	6	34	0	0	41	83	17	0
4	Matemáticas	Matemáticas	B	1	40	0	0	0	41	98	2	0
5	Matemáticas	Matemáticas	A	40	0	1	0	0	41	98	2	0
6	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	D	5	0	1	35	0	41	85	15	0
7	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	B	0	40	1	0	0	41	98	2	0
8	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	C	1	1	36	3	0	41	88	12	0
9	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	D	2	0	4	35	0	41	85	15	0
10	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	A	38	2	1	0	0	41	93	7	0
11	Lectura Crítica	Lenguaje	A	3	1	31	6	0	41	7	93	0
12	Lectura Crítica	Lenguaje	D	1	8	0	32	0	41	78	22	0
13	Lectura Crítica	Lenguaje	C	0	1	40	0	0	41	98	2	0
14	Lectura Crítica	Lenguaje	B	0	40	1	0	0	41	98	2	0
15	Lectura Crítica	Lenguaje	D	0	0	0	41	0	41	100	0	0
16	Sociales y Ciudadanas	Ciencias Sociales	C	0	1	39	1	0	41	95	5	0
17	Sociales y Ciudadanas	Ciencias Sociales	B	0	0	40	1	0	41	0	100	0
18	Sociales y Ciudadanas	Ciencias Sociales	A	39	0	2	0	0	41	95	5	0
19	Sociales y Ciudadanas	Ciencias Sociales	D	1	1	0	39	0	41	95	5	0
20	Sociales y Ciudadanas	Ciencias Sociales	C	0	37	1	3	0	41	2	98	0
21	Inglés	Inglés	B	39	1	0	1	0	41	2	98	0
22	Inglés	Inglés	C	0	1	40	0	0	41	98	2	0
23	Inglés	Inglés	C	0	0	39	2	0	41	95	5	0
24	Inglés	Inglés	A	39	2	0	0	0	41	95	5	0
25	Inglés	Inglés	A	39	0	0	2	0	41	95	5	0

TABLA 2: Resultados segundo simulacro martes de prueba año 2017

Fuente plataforma virtual operador educativo Milton Ochoa 2017

Las tablas 1 y 2, corresponden a los consolidados de respuesta de las pruebas en las asignaturas ya mencionadas, pruebas aplicadas al grado 501, a un número de 39 estudiantes de entre 9 a 10 años, participantes de la estrategia académica “Martes de Prueba”. En la tabla 1, prueba 1, en la asignatura de Lenguaje, el porcentaje de acierto fue de 27 % y 73 % de desacierto, dato que con relación a la tabla 2, prueba 2, en la asignatura de Lenguaje, el porcentaje de acierto fue de 7 % y desacierto 93 %. Resultados que comparativamente denotan deficiencia en el área de Lectura Crítica, que en relación a promedios por materia en el grado tercero corresponde al 86 %, en el grado cuarto un 67 %, en el grado quinto un 63 %, como lo presenta la grafica



MATERIA	GRADO	SALÓN	PROMEDIO
Lenguaje	3°	1	73
Lenguaje	4°	1	67
Lenguaje	5°	1	63

GRAFICO 1: Consolidado prueba de lectura crítica grado 501.Fuente: plataforma virtual operador educativo Milton Ochoa 2018

La gráfica muestra, nuevamente que el grado quinto uno, tiene el menor porcentaje en el área de Lectura Crítica, asignatura de Lenguaje, prueba N° 1. Es de resaltar que en la tabla 1, prueba 5, el porcentaje de acierto es de un 50 % y un 50 % de desacierto; presentando una mejora significativa. En la

tabla 2, prueba 5, el porcentaje de acierto es de un 55 % y un 45 % de desacierto; situación que representa un logro pequeño, pero aún no sustancial, como es lo que se pretende, para que estos niños al finalizar el año escolar puedan presentarse a la Prueba Saber externa y logren superar este porcentaje de desaciertos que aún tienen.

De allí, que sea una necesidad objetiva, poder desarrollar un acompañamiento, en la asignatura de Lenguaje, en los horarios de 7 a 8 a.m. tiempo en el que se encuentran los estudiantes de 501, realizando la Maratón de Lectura, “Leer es mi cuento”, como un espacio para generar un proceso de lecto- escritura, que habitué a los estudiantes en el pensamiento crítico, la creatividad e innovación. Espacio cedido por la Institución para que se realice esta investigación, implementando el desarrollo del pensamiento crítico en los seis dominios de la Taxonomía de Bloom de los estudiantes del grado quinto en la Institución Educativa, sede Loma de la Cruz, y de esta forma mejorar los puntajes de los estudiantes tanto en las pruebas internas como las externas, situación que será descrita en el presente proyecto investigativo.

CAPITULO II

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Antecedentes de la investigación

La investigación titulada “Lectura Significativa como estrategia didáctica para desarrollar el pensamiento crítico”, requiere de un acercamiento global de investigaciones que giran en torno al presente estudio, tomando como base referencias internacionales y nacionales.

A nivel internacional:

A nivel internacional se han realizado varias investigaciones sobre lectura significativa como estrategia didáctica para mejorar el pensamiento crítico, de las cuales se han seleccionado las siguientes:

a. Cáceres, Donoso y Guzmán (2012), realizaron una investigación titulada “Significados que atribuyen las y los docentes al proceso de comprensión lectora en Nivel Básico 2 (NB2) en la comuna de Talagante”; en la ciudad Metropolitana Santiago de Chile en el año 2012. La investigación se aplicó a los docentes del subsector de lenguaje y comunicación en nivel cuarto básico (NB2) y los jefes de Unidad Técnica Pedagógica (UTP); cuyo objetivo fue conocer los significados que le atribuyen las/los docentes al proceso de comprensión lectora en nivel básico 2 (NB2) en establecimientos de la comuna de Talagante. La investigación llegó a la siguiente conclusión:

La investigación realizada, deja en evidencia que las y los docentes, construyen significados de la comprensión lectora, definiéndola como un proceso fundamental en el desarrollo de las distintas capacidades y habilidades que los niños y niñas poseen; complementando un trabajo en las distintas áreas del conocimiento (p.134).

Esta intervención es importante para la presente investigación porque reconoce la función del docente como orientador en el proceso educativo, constituyéndose en uno de los pilares fundamentales en la formación y potenciación de la lectura y su respectiva comprensión, gracias a la aplicación de diversos métodos, modelos y estrategias; los que permiten ampliar la construcción de aprendizajes significativos.

En segunda instancia se encuentra el caso del ensayo realizado en la Universidad de Costa Rica, denominado: “Implementación de la estrategia didáctica del desarrollo del pensamiento crítico-reflexivo en el análisis literario de Hamlet de Shakespeare” (Marín, Norma 2014 p. 51), que centra su atención en el proceso de ejecución del pensamiento crítico-reflexivo, como estrategia didáctica en la enseñanza de una clase de literatura, en donde señala que la “estrategia se basó en una serie de actividades comunicativas que se propusieron observar el desarrollo de las habilidades cognitivas, el proceso de crítica y análisis, la reflexión personal a través de experiencias vivenciales, así como el desarrollo de técnicas de argumentación y pensamiento crítico de los estudiantes”

Lo interesante del estudio fue la utilización de la técnica Mayéutica de Sócrates, la cual generó en el estudiante universitario el desarrollo de sus competencias comunicativas y también su calidad crítica y argumentativa en las producciones escritas. Es de anotar que, si se logró todo esto en los universitarios, también podría aplicarse con mayores ventajas en la primaria, para de esta forma, fortalecer el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, partiendo de técnicas que favorezcan este proceso de lectura crítica y argumentativa. Esta actividad es fundamental en el estudio en curso porque sirve como referencia escrita, de cómo el pensamiento crítico puede ser ejercitado mediante el análisis literario a través de la lectura crítica y que

se pueda estructurar un pensamiento que trascienda de una forma argumentativa y que viabilice los procesos de la producción escrita.

De igual manera, (Azaústre, María Carmen, 2008 p. 441) en su proyecto investigativo de la Universidad Autónoma de Barcelona, titulado: “Aprender a mirar: << El internado >>, una propuesta para el pensamiento crítico”, potencia la capacidad visual y auditiva, como fuente de conocimiento y aprendizaje, a partir de la observación, redacción, reflexión y argumentación de los contenidos de la serie de televisión.

El objetivo de la investigación anterior, es desarrollar el pensamiento crítico a partir de la observación, teniendo en cuenta las seis destrezas intelectuales según el estudio Delphi: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. Estas destrezas están acompañadas de otras habilidades catalogadas sub-destrezas como: categorización, decodificación de significados y clarificación de significados. El fin de la investigación es responder a las necesidades actuales de una educación innovadora y creativa, en la que se incorporen las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Por tal motivo, este estudio es una fuente básica para este proyecto investigativo, debido a que aporta material escrito y metodológico, sobre cómo utilizar asertivamente nuevas tecnologías en el aula de clase hacia la producción y creación de pensamiento crítico como estrategia de sostenibilidad, hacia la cual se proyecta el desarrollo de un pensamiento crítico en los estudiantes actuales.

En España, (Pérez, Bertol,2015, págs. 128-140) realiza un artículo investigativo sobre “El aula creativa como propuesta pedagógica de desarrollo integral desde la infancia”, en el que expone la estrategia pedagógica de convertir el aula de clase en un espacio de creación,

autonomía y pensamiento divergente, en el que se potencia en el estudiante, “el pensamiento crítico, la capacidad de razonar y relacionar conceptos para resolver nuevas situaciones y desenvolverse de forma efectiva”. Dicha experiencia es fundamental en cuanto a que aporta estrategias pedagógicas e ideas en el manejo de entornos creativos que desarrollen en los estudiantes nuevos aprendizajes y la apropiación de los mismos.

A nivel nacional

Las problemáticas más notables que el sistema de evaluación masiva (PRUEBAS ICFES Y SABER), han detectado en cuanto a la comprensión de lectura son las siguientes:

Los estudiantes obtienen mejores logros en el nivel literal, y por el contrario sus mayores deficiencias las presentan en el nivel inferencial y crítico intertextual.

También se están adelantando valiosas investigaciones a nivel nacional, como lo es la del programa de expresión escrita III de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Pontificia Universidad Javeriana de la ciudad de Cali en Colombia; que se centra el estudio del texto narrativo, teniendo en cuenta la teoría que sobre la estructura del relato han desarrollado autores como Barthes, Eco, Gennette, Torodov, Proop y en el medio actual Eduardo Serrano.

La propuesta de trabajo tiene la finalidad de explorar la lógica que subyace en las distintas manifestaciones del relato en pro de una teoría que explique el texto narrativo en sus tres niveles morfosintáctico, semántico y pragmático; como también lo relacionado con la creación y composición del texto narrativo. Tanto el análisis y creación teórica como práctica, sustentan el programa que continúa el proceso de reflexión y trabajo sobre el lenguaje y

la comunicación, para así desarrollar una competencia narrativa que complemente los estudios que se han hecho sobre los distintos géneros discursivos que debe realizar un estudiante de la Facultad de Comunicación.

Los objetivos que se ha propuesto el programa son: brindar al estudiante los elementos básicos para reconocer la importancia del acto narrativo en la construcción de identidad del sujeto y su cosmovisión de la realidad, teniendo en cuenta las manifestaciones textuales en que se sustentan los relatos y fomentar la interpretación y producción de textos a la luz de las principales teorías narratológicas del siglo XX, establecer conexiones significativas entre el hecho narrativo y la vida profesional y su práctica, que le permita al estudiante formarse como narrador competente en su área, reconocer los 3 niveles constitutivos del texto narrativo, fomentar la lectura, el análisis crítico y la producción creativa de textos tanto analíticos como narrativos y develar la importancia de la narrativa latinoamericana actual posibilitando el acercamiento hacia los principales autores de la misma.

En el departamento de Magdalena en la ciudad de Pueblo Viejo, se realizó un estudio sobre “Estrategias de motivación hacia la lectura en estudiantes de quinto grado de una institución educativa”. La investigación buscó determinar hasta qué punto los estudiantes han desarrollado la habilidad de lecto -escritura, utilizando el método cuantitativo, con un enfoque analítico, basado en la encuesta y la aplicación de diagnósticos de aprendizaje previo, continuos y final. De igual manera, la investigación toca de manera general el tema del pensamiento crítico en la escuela y en especial en grado quinto, usando “la lectura como herramienta fundamental del aprendizaje y medio para alcanzar un pensamiento crítico- reflexivo” (Gamez Estrada, 2015 p. 84).

La universidad de los Andes, realizo una propuesta de investigación, apoyada por una herramienta conceptual, bajo la pregunta problematizadora ¿Cómo formarnos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula? El objetivo de la investigación fue educar para la autonomía y el pensamiento crítico partiendo de los docentes como artífices y de los estudiantes como protagonistas del aula. Para que esto pueda ocurrir, “los profesores deben volverse competentes en la observación y análisis de sus situaciones de clase, y en el rediseño de sus estrategias pedagógicas. No basta con ser capaces de adaptar las estrategias pedagógicas diseñadas e investigadas por otros” (Mejía Delgadillo, 2005 p. 14), esta investigación se enfoca en la tarea del profesor y cómo este influye en el desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes, cuestión que en cierta medida influirá en el proyecto investigativo, en el que la orientación clara y asertiva del docente marcará la pauta.

En la Universidad de Manizales, bajo el liderazgo de Kiyomi Moromizato, 2007, p. 313), se realiza el estudio sobre “El desarrollo del pensamiento crítico desde los primeros años”. Iniciativa en el que los docentes e investigadores buscan generar nuevas estrategias educativas que contribuyan al desarrollo de habilidades que requieren las nuevas generaciones para la adaptación a un nuevo momento histórico, en el que los protagonistas, las estructuras y estrategias de enseñanza aprendizaje, deben crear nuevos y mejores espacios de estudio que respondan a las demandas futuras. De igual manera, pretende presentar algunos elementos que acerquen a la “naturaleza del pensamiento crítico, cuáles son los elementos que la componen, qué tipo de contextos escolares la favorecen, cuáles son los procesos, los retos de la escuela hoy, entre otros planteamientos igualmente importantes”. Este estudio aporta distintas concepciones del pensamiento crítico y la manera como desde la más temprana edad deben

desarrollarse, empleando espacios significativos, en los que el estudiante construya nuevos conocimientos, aprendizajes; puntos que serán tratados en la investigación actual.

En el ciudad de Neiva, durante el año 2016, un grupo investigativo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, desarrolla su proyecto denominado “Identificación del pensamiento crítico en las actividades de aula en los estudiantes del grado cuarto del Colegio American Language School (A.LA.S) de la Ciudad de Neiva, 2016” con la intención de caracterizar el nivel de pensamiento crítico que poseen los estudiantes, describir las estrategias didácticas que utiliza la docente, para estimular el pensamiento crítico, basado en la comunicación dentro del aula de clase, además, identificar las principales dificultades para la aplicación del pensamiento crítico en las actividades escolares. Este proyecto de investigación permite el desarrollo de la investigación que se quiere, debido a que comprende el mismo diseño metodológico, al ser cualitativa y cuantitativo debido a que permite el análisis porcentual y el desarrollo de destrezas y habilidades de los estudiantes por medio de las estrategias que genera el docente.

2.2. Bases teóricas

2.2.1 Gestión

El significado de la palabra surge a partir del término managemet o administración y hace referencia a la mayor complejidad administrativa de las organizaciones sociales modernas en interacción con un entorno dinámico delimitado por la racionalidad social. Un sistema de gestión debe garantizar la aplicación de procesos eficaces en cualquier entidad y debe incluir funciones básicas gerenciales, como la aplicación de conceptos, dirección,

organización, ejecución de actividades, control, resultados, evaluación y mejoramiento en los puntos débiles según los requerimientos de la comunidad. Martínez (2006).

La gestión va más allá de un concepto de administración, pues, no puede reducirse a la simple ejecución de instrucciones y al manejo de recursos materiales, financieros y potencial humano; gestionar conlleva a establecer los objetivos, medir los resultados, administrar los recursos con eficiencia y eficacia para alcanzar el logro de las metas de la organización.

Según Pérez (citado por Vanegas, 2010) “la gestión se concibe como un proceso de aprendizaje de la adecuada relación entre estructura, sistemas, estilo, capacidades, gente y objetivos superiores, tanto hacia el interior de la organización como hacia el entorno” (p. 7). Así la gestión, es un proceso de aprendizaje que se articula con el contexto mediante una visión compartida donde se tiene en cuenta el liderazgo, las relaciones interpersonales, la comunicación y el trabajo en equipo.

2.2.2 La gestión académica en la docencia

La Guía 34 del Ministerio de Educación Nacional de Colombia del año 2008, determina cuatro áreas de gestión: directiva, académica, administrativa y financiera, y de gestión de la comunidad, con sus respectivos procesos y componentes que contribuyen a la organización y funcionamiento de los establecimientos educativos de manera autónoma. En lo que compete al tema en estudio se encuentra la siguiente definición:

La gestión académica es la esencia del trabajo de un establecimiento educativo, pues señala cómo se enfocan sus acciones para lograr que los estudiantes aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Esta área de la gestión se encarga

de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas institucionales, gestión de aula y seguimiento académico.

La escuela asumiendo un rol protagónico en la sociedad, requiere de una gestión transformadora, que trascienda en todos los aspectos, que resignifique la realidad del contexto educativo mediante la observación, la escucha atenta, la propuesta permanente y las acciones concretas para lograrlo; para ser más concreto que emprenda gestión administrativa en aras del mejoramiento de los procesos pedagógicos y la solución de los problemas y por ende al mejoramiento de la calidad educativa.

La institución educativa, sea pública o privada, exige a sus miembros ser una comunidad de aprendizaje y demandan a la gestión institucional, en lo administrativo y, especialmente a la gestión pedagógica, el mejoramiento de los procesos de gestión y de las estrategias de trabajo docente para obtener aprendizajes de calidad. Por ello, no se puede perder de vista el concepto de educación emanado por el Ministerio de Educación de Colombia en donde expresa que la educación es un proceso de formación permanente, personal cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

En la constitución política de Colombia se dan las notas fundamentales de la naturaleza del servicio educativo. Allí se indica, por ejemplo, que se trata de un derecho de la persona, de un servicio público que tiene una función social y que corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia respecto del servicio educativo con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos. También se establece que se debe garantizar el adecuado cubrimiento del servicio y asegurar a los menores las condiciones necesarias para su acceso y permanencia en el sistema educativo.

El sistema educativo colombiano lo conforman: la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller.), y la educación superior.

Para ello, la gestión pedagógica desarrolla procesos de planificación, ejecución y evaluación del diseño curricular diversificado orientados por metas y objetivos. Requiere de la organización académica que precise la estructura de las áreas, distribuyendo el trabajo docente y los recursos; del liderazgo, la coordinación de las actividades académicas; del monitoreo y evaluación de los resultados y su comunicación; la toma de decisiones, la administración del tiempo y de los espacios de la institución educativa.

Por lo anterior es que se debe tener presente la importancia de esta gestión en la obtención de los objetivos esperados, de tal forma que dé respuesta a los interrogantes que plantean los desafíos de la educación en la actualidad.

Teniendo en cuenta la trascendencia de la gestión académica para le educación y cada uno los aspectos implicados, se hace necesario tener en cuenta la importancia de la educación como factor determinante dentro del proceso de formación de los seres humanos.

2.2.3 Gestión Pedagógica

La gestión pedagógica aplica el planeamiento estratégico a los procesos de gestión pedagógica. La gestión pedagógica persigue el cambio cualitativo en la institución educativa con dos actitudes fundamentales decisión y acción, identifica los problemas y las necesidades de enseñanza y de aprendizaje como debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades, asumiendo las

exigencias de mejoramiento continuo de los procesos pedagógicos. Por ello, la gestión pedagógica estratégica se caracteriza por:

a) La centralidad de lo pedagógico.
b) Habilidades para tratar con lo complejo.
c) El trabajo en equipo.
d) Apertura al aprendizaje y a la innovación.
e) Asesoramiento y orientación profesional.
f) Culturas organizacionales cohesionadas por una visión de futuro.
g) Intervenciones sistémicas y estratégicas (IIPE, 2000:15).

A continuación, se mencionarán cada una de las características de la gestión pedagógica mencionadas, considerando el medio ambiente o contexto dinámico en el que se ubica la institución educativa, el cual alimenta constantemente a la gestión pedagógica con sus demandas.

a) La centralidad en lo pedagógico, implica que los docentes deben comprender la problemática educativa para el tratamiento de las unidades, promoviendo aprendizajes y alineando a los docentes en la respuesta a las demandas por la calidad de los aprendizajes.
b) El desarrollo de habilidades para tratar lo complejo, se plantea como respuesta a la necesidad de contar con maestros más preparados y con mejores estrategias, con una filosofía integradora de la persona y con capacidades para promover aprendizaje activo y significativo, motivación, mejor comunicación y relaciones afectivas. Las habilidades básicas para la docencia son: la definición de objetivos de aprendizaje; el diseño del plan de trabajo, la redacción de un programa de estudios, y la planeación didáctica de una unidad temática; planificar las sesiones; diseñar los instrumentos, las

actividades y la evaluación de los aprendizajes; integrar y coordinar equipos de trabajo y grupos de aprendizaje.

c) Trabajo en equipo donde se desarrolle la cultura colaborativa, como la expresión de la cultura escolar con una visión compartida de las concepciones, los principios educativos, con liderazgo y motivación para facilitar la comprensión, planificación, acción, y reflexión conjunta acerca de qué se quiere hacer y cómo.
d) Apertura al aprendizaje y la innovación, construyendo una organización abierta al aprendizaje, con oportunidades para todos, capaz de investigar e innovar para el logro de metas fundamentando la necesidad de cambio.
e) Asesoramiento y orientación profesional, estableciendo una forma diferente de integración y coordinación, tanto en la formación inicial como en el asesoramiento y orientación continúa.
f) Cultura organizacional cohesionada por la visión de futuro, orientada por metas claras, visión de futuro. Enfrentando las situaciones problemáticas generando objetivos, consensos, emprendimientos y creatividad.
g) Intervenciones sistémicas y estratégicas, supone elaborar la estrategia, la secuencia de actividades para lograr los objetivos que se plantean, contando con la planificación como herramienta y las capacidades para la intervención. También requiere del desarrollo de proyectos de innovación educativa para responder a las demandas y las oportunidades.

En la gestión pedagógica se desarrolla la planificación y organización, la ejecución, la evaluación y monitoreo de las estrategias pedagógicas. A continuación, desarrollaremos cada uno de ellos.

2.2.4 Planificación y Organización

2.2.4.1 La planificación

La planificación consiste en el diseño de los planes y programas de estudio. Articula el Proyecto Educativo Institucional (PEI) a largo plazo, con el Diseño Curricular Diversificado y el Plan Operativo Anual (POA), en el corto plazo. Considera los problemas de la comunidad para que sean afrontados a través de temas transversales con el diseño curricular, el calendario escolar y la elaboración de las unidades didácticas.

Los docentes son convocados, motivados, liderados, por los directivos para comprometerse con la axiología, la visión y la misión institucional. Se capacitan, organizan y elaboran la programación curricular, de acuerdo al Plan de Estudios y la distribución de los horarios.

La planificación consiste en la formulación de estrategias para:

- La organización del trabajo docente en equipos.
- La equidad en la distribución y asignación de los recursos pedagógicos.
- La comunicación oportuna y eficaz para lograr aprendizajes de calidad

Se reconoce que el consejo directivo institucional es un órgano democrático que realiza la gestión del recurso humano, comunica las políticas educativas, dirige y ordena las actividades, planifica y organiza el trabajo de los docentes, evalúa y monitorea los procesos de enseñanza y de aprendizaje a nivel general. Para ello se vale del trabajo en equipo docente por área y nivel educativo, o por comisiones de trabajo docente.

Mientras los documentos de gestión sistematizan la organización de la institución educativa, la coordinación racional de las actividades educativas es lo que define a la organización (Schein, 1999: 19) del trabajo docente.

“Organizar es dirigir los esfuerzos dispersos de todas las personas que constituyen un grupo de trabajo hacia la realización de los objetivos fijados en la fase de planificación. Supone crear y animar estructuras organizativas que como una trama dan cohesión y estabilidad al grupo, le dotan de mayor eficacia y le facilitan la ejecución”. (Álvarez, 1988, p. 196)

Además, los docentes organizados en equipos participan en la matrícula, apoyan en la presentación de informes, la evaluación y planes de mejoramiento, no sólo de instrumentos de gestión, sino de la práctica pedagógica, entrando en el terreno de la ejecución.

2.2.4.2 Ejecución

La ejecución de estrategias es la implementación de planes y programas de estudio. Requiere de un trabajo docente coordinado para la realización de los proyectos, la implementación del plan estratégico y la ejecución de la programación curricular. Para ello es necesario:

- Establecer objetivos, metas y estrategias para alcanzarlos.
- Coordinar las actividades educativas.

“Coordinar es armonizar el esfuerzo de distintas personas que constituyen una organización compleja con los planes fijados de antemano y los recursos destinados para conseguir los objetivos”. (Álvarez, 1988, p. 216)

Asignar actividades, recursos, tiempos y responsables, para realizar los proyectos y programas. La ejecución curricular se vale de estrategias de aprendizaje, como el trabajo en grupo, el cual no sólo se da con los estudiantes en el aula y en el ambiente escolar. Los docentes y directivos ponen en práctica sus habilidades, tanto personales como profesionales,

para conducir al personal docente e influenciarlos creando las condiciones para el aprendizaje organizacional: “El aprendizaje organizacional supone el resultado de un pensamiento estratégico que piensa las condiciones particulares como espacios de poder móviles a ser ampliados a través de la adquisición y desarrollo de nuevas competencias personales y profesionales”. (IIPE, 2000, p. 29)

Podemos explicar el proceso de ejecución de la siguiente manera: Al centrarse en lo pedagógico, pone atención especial al proceso de aprendizaje y enseñanza, con la mediación e intervención del docente, la participación del estudiante en actividades significativas y el tratamiento curricular de la problemática educativa. Como se requiere potenciar las facultades personales y sociales para el desarrollo de capacidades, las estrategias de aprendizaje y enseñanza deben promoverse en los docentes para que, a su vez, se multipliquen en oportunidades de aprendizaje para los estudiantes.

Las estrategias de aprendizaje y enseñanza son un instrumento dinámico que permite potenciar capacidades personales y sociales, de los docentes, además de mejorar su desempeño profesional. Las capacidades o habilidades cognitivas permiten alcanzar un pensamiento capaz de tratar con lo complejo a partir de lo rutinario, con la finalidad de diagnosticar las dificultades en los procesos de aprendizaje, la efectividad de las estrategias, proveer los recursos didácticos y proyectarse como institución. Dándose la innovación en los grupos de trabajo docente y en las redes docentes de instituciones educativas de la comunidad, cuando se comparten y socializan las experiencias exitosas.

La competencia profesional es una necesidad del sistema educativo, será posible en tanto los docentes den apertura al aprendizaje y a la innovación, y desarrollen capacidades profesionales en el aula, a través de los procesos de aprendizaje- enseñanza, si éstos responden a las necesidades; cumpliendo la misión institucional. Se trata de brindar asesoramiento y orientación profesional en el ejercicio y desarrollo de la carrera, a través de la coordinación de las actividades educativas y la integración en tareas para el perfeccionamiento docente con un acompañamiento y monitoreo sostenido. Para poder cohesionar la cultura organizacional en la visión de futuro, la misión y los valores institucionales compartidos, se requiere de un cambio de actitud en los docentes. La decisión y el compromiso por el cambio es libre pero subjetivo y esas subjetividades precisan de capacitación, acompañamiento y monitoreo. Se requiere renovar y acoplar estructuras mentales de los docentes para superar el problema de la calidad de los aprendizajes generando consensos y emprendimiento de innovaciones pedagógicas con creatividad.

2.2.4.3 Evaluación y Monitoreo continuo

La evaluación de las estrategias consiste en monitorear los procesos pedagógicos obteniendo resultados, los cuales permiten tomar decisiones a favor de la mejora de los procesos de gestión pedagógica estratégica. La evaluación forma parte del proceso de aprendizaje y de enseñanza, puede situarse como el factor motivador del aprendizaje cuando se presenta como logro esperado. Por ello, la evaluación es participativa, flexible, continua y sistemática. Recoge información sobre el proceso pedagógico, cuando el docente observa, registra, analiza, e interpreta información significativa respecto de las dificultades y logros de los estudiantes.

La evaluación para el docente implica un proceso de reflexión, valoración, porque las decisiones que tome podrán mejorar sus estrategias, su diseño de actividades y la selección de recursos apropiados, para que los estudiantes aprendan. Además, favorece la certificación del desempeño. Se dice que la evaluación cumple fines formativos e informativos para los actores educativos. Es formativa, cuando regula los procesos de aprendizaje y enseñanza, teniendo en cuenta las necesidades, intereses, ritmos de aprendizaje y características de los estudiantes, y los hace conscientes de sus aprendizajes, para verificar sus logros, avances, potencialidades, así como sus dificultades y errores para controlarlos y modificarlos.

La finalidad informativa consiste en mantener informada a la familia y a la sociedad de los resultados académicos de los estudiantes, permitiéndoles involucrarse en acciones educativas que contribuyan al éxito de los mismos en la Institución Educativa y en su proyecto de vida, conociendo mejor sus avances, logros y dificultades.

La evaluación tiene carácter permanente porque se vale de estrategias para el seguimiento de los progresos y tropiezos de los estudiantes, con la formulación de criterios e indicadores claros en función de las capacidades previstas, para evaluar de manera efectiva. Se debe atender oportunamente a las dificultades de los estudiantes, respetando sus ritmos y estilos de aprendizaje y el docente debe revisar sus estrategias y los procesos pedagógicos. Se debe evaluar el impacto de los resultados según los indicadores de logro y tomar decisiones para aplicar las medidas de mejoramiento continuo.

En cada grado debemos lograr determinadas capacidades, conocimientos y actitudes. En cada ciclo debemos lograr competencias. En cada nivel

educativo, debemos considerar el respeto por la situación de cada estudiante brindando oportunidades de evaluación y estrategias pertinentes. A los padres y madres de familia la institución educativa debe brindar el informe de evaluación en forma descriptiva, tanto del proceso de aprendizaje y como la evaluación final.

La evaluación de la gestión pedagógica se da a lo largo de los procesos de planificación, ejecución y de la evaluación misma, con la revisión de los diseños, la retroalimentación y la meta-evaluación de los procesos de aprendizaje y enseñanza, para estimar los logros alcanzados. Se requiere de habilidades de pensamiento complejo de los docentes, como la observación y la reflexión. Tener en claro los logros esperados para los actores, les permite anticiparse, acompañar el desarrollo de habilidades, asegurar aprendizajes.

La evaluación de los objetivos de la planificación estratégica requiere del monitoreo de los procesos de gestión. En la gestión pedagógica estratégica, la toma de decisiones es participativa, las labores son compartidas, se acompaña el desempeño individual con el monitoreo y el consejo educativo institucional evalúa su accionar. En la figura No 01, presentamos a manera de síntesis la Gestión Pedagógica Estratégica, donde se grafican los procesos analizados.

La finalidad de la gestión pedagógica es el aprendizaje de los estudiantes y el ejercicio profesional de los docentes, contextualizados, en el aula, en la escuela y en la comunidad. De lo que se trata es que el sistema organizativo orientado al aprendizaje, sea capaz de revisar, renovar y rehacer, comprendiendo, entendiéndose y trabajando de común acuerdo, en los llamados “tres sistemas interconectados de actividad” propuestos por Senge:

“Estos sistemas -el salón de clase, la escuela y la comunidad- interactúan en formas que a veces son difíciles de ver pero que determinan las prioridades y necesidades de las personas en los tres niveles. En cualquier esfuerzo por fomentar escuelas que aprenden, los cambios sólo surtirán efecto si se verifican en los tres niveles” (Senge 2002, p. 24).

La comunicación entre los actores permite la interconexión de los tres niveles y la comprensión en la comunidad educativa. Además, la gestión institucional como gobierno de la escuela debe promover las condiciones necesarias para el desarrollo de estrategias y procesos que generen aprendizajes. La capacidad de gestión se traduce en la afirmación de una comunidad de aprendizaje cuyo trabajo promueve una organización democrática intercultural, integrada por redes comunicacionales. El planeamiento estratégico es su herramienta de gestión y promueve el desarrollo de capacidades profesionales, el dominio de referentes técnico-productivos sostenibles y la versatilidad en la aplicación de diversas estrategias de aprendizaje y enseñanza, con la finalidad de que los actores logren aprendizajes de calidad.

Según lo anterior se ha comentado de qué manera los modelos de gestión comunicacional y estratégico situacional son asumidos por la gestión pedagógica de la institución educativa, para responder a las demandas por la calidad de los aprendizajes y la equidad, en forma holística y participativa para el cambio y el mejoramiento continuo desde el propio quehacer. Más allá de la gestión pedagógica, el desarrollo institucional tropieza con la forma de hacer las cosas en la institución educativa, las actitudes y valores, que forman parte de la cultura organizativa. Además de ellas, median las subjetividades, es decir las percepciones que los docentes tienen sobre los aspectos del ambiente de la institución educativa, el clima social escolar. Se

analizará en el siguiente punto, la cultura, el clima organizativo y la gestión institucional.

2.2.5 La lectura y comprensión lectora

El hombre a través de la historia ha recurrido a la lectura desde diversas formas y lenguajes, ya sean simbólicos o textuales; es así como para Platón el acto de leer consistía en “Distinguir las letras separadas a la vez por el ojo y por el oído, en orden que, cuando más tarde se lo escuche hablado o se lo vea escrito no será confundido por su posición”. A partir de ciertas condiciones históricas en la época del renacimiento, ciertos grupos de élite comenzaron a practicar una lectura cada vez más analítica e inferencial, pero en la enseñanza no se accedía a la comprensión de las letras. Ya en el siglo XVII, Comenio habló de la necesidad de asociar el concepto a su representación gráfica para realizar la lectura; y en la tercera década del siglo se comienza entonces a hablar expresamente de la significación de la palabra y, aún más, de la necesidad de partir de unidades mayores como las oraciones para enseñar a leer, (oración es la unidad de expresión del pensamiento, ya que el pensamiento es la relación de ideas), pero solo a finales del siglo se habló de "comprensión de la lectura". La buena lectura consistía, finalmente, en llegar a reproducir la voz del escritor a través de la recitación oral del texto, a la que se llegaba memorizando los 19 componentes jerarquizados; se dominaba la memorización a través del deletreo y, después, de las palabras y textos breves, sobre todo en los países anglosajones. (Braslavsky, 2005, p. 50)

La expresión „"comprensión de la lectura"" no se usó hasta finales del siglo XIX. En Francia y Estados Unidos hasta finales del siglo XVIII se perpetuaba una concepción sobre el proceso de la lectura, donde se trataba simplemente de "capturar la voz del escritor en la propia memoria en el mismo orden

usado por el creador del texto" (Faraone, citado por Braslavsky, 2005); es decir, en el orden mecánico de la producción de letras, sílabas y palabras para llegar al texto. Siguiendo a Braslavsky (2005), para el siglo XX, la lectura seria „"el acto de producir respuestas a los símbolos gráficos"", es así como para Bloomfield, (1938), „"leer no es nada más que la correlación de la imagen sonora con su correspondiente imagen visual"". La lectura está asociada a la codificación de la lengua oral, para lo cual el lector solo debía aprender a decodificar cada elemento de la escritura para reconstruir oralmente lo codificado por el autor. Con la aparición de las ciencias humanas se asume el acto de leer como un proceso, ya que el que lee estudia la naturaleza de su comportamiento cuando lee y escribe, su relación con el texto, sus estrategias para la comprensión y su funcionamiento en cuanto al uso de la lengua escrita, „"se supone que el significado reside en el mensaje esperando ser interpretado, y que el mensaje recibido es congruente con el mensaje enviado"" (The literacy Dictionary, 1995 citado por Braslavsky, 2005). La historia recopilada por Braslavsky (2005) acerca de la comprensión lectora, da cuenta de cómo en los distintos momentos históricos, se pasa de la reproducción de la voz del autor a la reproducción de su pensamiento; posteriormente se habla de una comprensión activa donde hay un intercambio de ideas que se produce entre el lector y el autor a través de un texto, donde aparece la intencionalidad de resolver un problema que tiene cuando aborda un texto, así, el lector puede ir más lejos y construir significados nuevos que superen los significados expresados por el autor.

Es así como la comprensión lectora implica la construcción de ideas a partir de conceptos preexistentes, es decir, parte del esquema cognitivo y todos los afectos que pueda o no tener el lector en el momento de la lectura. Por su parte, según Cubells y Buriticá, citados por Braslavsky (2005), el lector no sólo descifrará, sino que a la vez creará sentido; esa será su respuesta a lo

que va diciendo el texto e irá aportando ideas y sentimientos que interpelará al texto que le va a su vez interpelando.

Estas afirmaciones son coincidentes con Bravo (2006), quien afirma que:

> Aprender a leer no implica solamente destrezas de decodificación, sino un desarrollo mental que debe continuarse con la lectura comprensiva. Este desarrollo permite la creación de un léxico verbal del lenguaje escrito, la habilidad de efectuar inferencias sobre el significado de las palabras y oraciones del texto, la capacidad de abstracción de semejanzas y diferencias entre los conceptos y de categorización de ellos en estructuras cognitivas. (p. 42).

Así mismo, Braslavsky (2005), apoya estas afirmaciones al decir que los lectores construyen el significado y pueden llegar a múltiples sentidos a partir del mismo texto según sean las características personales de cada uno, aun cuando compartan la misma cultura, las mismas experiencias y los mismos conocimientos. Como el autor y el lector no comparten la situación y el producto escrito permanece establece, su contenido es recibido por el lector en tiempos y espacios diferentes, a menudo fuera de la cultura y las voces donde se generó, por tanto, el significado puede variar para cada lector según el momento y los propósitos con que se lee el mismo texto. Los lectores interactúan y trans actúan a través de los textos; esto quiere decir que lo que el lector le aporta en términos de conocimientos, valores, experiencias y creencias, es tan importante como lo que el autor aporta a la creación del texto. (Goodman, citado por Braslavsky, 2005, p. 47)

Se entiende por lo tanto que el acto de leer es un proceso constructivo, en el que cada individuo construye el significado de acuerdo con sus

pensamientos y al conjunto de sus experiencias, razón por la cual cada uno lee a su propio ritmo, de acuerdo a su realidad interior, permitiéndole reelaborar el texto para crear el propio, e implicando así un proceso de comprensión lectora.

En nuestro país, según los lineamientos curriculares en lengua castellana, publicados por el Ministerio de Educación Nacional (1998) „"leer es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector"; También señala que „"la comprensión es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto".

> Para Pérez (2005), la comprensión lectora es considerada como la aplicación específica de destrezas de procedimiento y estrategias cognitivas de carácter más general. Este cambio en la concepción de la comprensión lectora debe atribuirse a los avances que, en los últimos años, ha experimentado el estudio de las destrezas cognitivas. (p. 122)

Según el mismo autor, se sostiene que el conocimiento se almacena en «estructuras de conocimiento», y la comprensión es considerada como el conjunto de las fases que intervienen en los procesos implicados en la formación, elaboración, notificación e integración de dichas estructuras de conocimiento.

El nivel de comprensión de un texto equivaldría, pues, a la creación, modificación, elaboración e integración de las estructuras de conocimiento, es decir, al grado en que la información que conlleva el texto es integrada en dichas estructuras. En este sentido, se concede una importancia crucial a los procesos de inferencia en la comprensión lectora. Por tanto, entre el lector y

el texto se establece una interacción; desde esta perspectiva, la comprensión se concibe como un proceso en el que el lector utiliza las claves proporcionadas, conocimientos propios o experiencias previas para inferir el significado que éste pretende comunicar. Se supone pues, que –a todos los niveles– existe una gran cantidad de inferencias que permiten construir un modelo acerca del significado del texto. Igualmente, autores como Fernando Vásquez Rodríguez (citado por Osorio, 2002), en su obra "Lectura, abducción, escritura y reconocimiento" aborda la lectura como una interpretación semiótica "un ejercicio de conjeturas, una capacidad para ir formulando continuas hipótesis sobre un sentido posible". En él, la imagen del lector es la de un detective observador de indicios: signos lingüísticos que se repiten, que constituyen títulos, subtítulos, tablas de contenidos, epígrafes, o los signos que funcionan como marcadores textuales; observador también de signos paralingüísticos como los signos de puntuación y los diferentes tipos de letras. "La lectura y la escritura son actividades relacionadas con el pensamiento y, por ende, con el lenguaje, por lo mismo, aprender a leer es, en cierto sentido, aprender a pensar". (p. 176)

Para Bravo (2006), los niños que descifran el lenguaje escrito adquieren una nueva dimensión en su desarrollo cognitivo, psicolingüístico y cultural. Esta dimensión cognitiva es tanto operacional como cultural. El aprendizaje del lenguaje escrito tiene que ver con el desarrollo previo de algunos procesos cognitivos y verbales indispensables para asimilar la enseñanza formal de la lectura. (p. 40)

En "Reflexiones sobre el proceso de comprensión lectora", Jairo Guevara (citado por Osorio, 2002) habla acerca de la importancia que la psicología cognitiva y la lingüística les dan a los conocimientos previos en la memoria

> (conceptos, experiencias, etc.) en sistemas de categorías basados en la cultura. También hace referencia a la importancia que los maestros deben dar a los conocimientos que poseen los estudiantes como base para la adquisición de otros, el refuerzo de los existentes e incluso las modificaciones de estos. La comprensión depende de factores como la estructura del texto, los esquemas de conocimientos del lector, sus procesos neurológicos y fisiológicos, los factores externos al proceso mismo de lectura. Así, tanto el lector como el texto se transforman durante el proceso: el lector, influido por sus lecturas, cambia su manera de pensar y el texto, al ser leído, es susceptible de múltiples interpretaciones. (p. 175).

Definir la comprensión lectora implica dar cuenta de las posiciones desde las cuales ésta ha sido abordada. Históricamente los abordajes han sido diversos, conformando modelos explicativos que van desde aquellos que se centran en el texto, hasta aquellos que se centran en los esquemas mentales del lector o en la interacción entre el texto, el lector y el contexto. Para este caso retomamos tres tipos de modelos: el ascendente, el descendente y el interactivo, expuestos por los Solé:

El primero es el modelo ascendente, éste plantea que:

“El lector, ante el texto procesa sus elementos componentes, empezando por las letras, continuando con las palabras, frases. En un proceso ascendente secuencial y jerárquico que conduce a la compresión del texto. Las propuestas de enseñanza se basan en la habilidad de descodificación, pues consideran que el lector puede comprender el texto, porque sabe descodificar. Es un modelo centrado en el texto y que no puede explicar fenómenos como el hecho de que continuamente inferimos informaciones, el

que leamos y nos pasen inadvertidos determinados errores tipográficos, y aun podamos comprender un texto sin necesidad de entender en su totalidad cada uno de sus componentes.”

Este es un modelo centrado en el texto, que considera el acto de compresión como el reconocimiento progresivo de los componentes que lo conforman, para ello el lector parte del reconocimiento de la micro-estructura para llegar a la macro- estructura, esto es, del reconocimiento de letras, palabras y frases, a los párrafos y los textos completos; la tarea del lector consiste en decodificar esta información para encontrar el sentido que está en el texto mismo. Este modelo retomado en la enseñanza, se centra en enseñar a descodificar, desde el supuesto que reconocer los componentes del texto, permitirá dar sentido a lo que éste dice, convirtiendo el texto en eje central, portador de información y de la comprensión, en una especie de descifrado del sentido; por tanto, la comprensión está en el texto.

En cuanto al segundo modelo, el descendente, este plantea que:

“El lector no procede letra a letra, sino que hace uso de su conocimiento previo y de sus recursos cognitivos para realizar anticipaciones sobre el contenido del texto, y se fija en este para verificarlas. Así cuanta más información posea un lector sobre el texto que va a leer, menos necesitará fijarse en él para comprenderlo”. El proceso de lectura es secuencial y jerárquico, pero en este caso descendente: A partir de las hipótesis y anticipaciones previas, el texto es procesado para su verificación. Las propuestas de enseñanza a que ha dado lugar este modelo han enfatizado el reconocimiento global de palabras en detrimento de las habilidades de descodificación”.

Es un modelo centrado en el lector, el cual sostiene que entre más información tenga este sobre el contenido del texto, podrá realizar mejores inferencias, debido a que el lector tendrá un espectro amplio de hipótesis que le permitirá realizar anticipaciones; el texto tiene sentido en tanto, en cuanto le proporciona índices útiles al lector para confirmar o rechazar sus hipótesis. Este modelo retomado en la enseñanza parte de potenciar los esquemas mentales del lector, que se visibilizan en los conocimientos previos y se confrontan a modo de anticipación y verificación en la globalidad del texto, siendo un proceso que parte de la macro- estructura a los componentes microestructurales del texto; la comprensión se ubica en los esquemas mentales del lector.

Finalmente se encuentra el modelo interactivo, éste plantea que:

“En la lectura interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y sus conocimientos previos. Para leer necesitamos, simultáneamente manejar, con soltura las habilidades de descodificación y aportar al texto nuestros objetivos, ideas y experiencias previas; necesitamos implicarnos en un proceso de predicción, e inferencia continua, que se apoya en la información que aporta el texto y en nuestro propio bagaje, y en un proceso que permita encontrar evidencia o rechazar las predicciones e inferencias de que se hablaba”.

El modelo interactivo integra el texto, el lector y el contexto. En este sentido, la compresión se entiende como la interacción entre los conocimientos y las intencionalidades que tiene el lector sobre el contenido del texto (esquemas mentales) y sus componentes, los cuales permiten sustentar o rechazar las hipótesis planteadas por el lector y, el contexto en el que se presenta el texto (el que le da sentido a lo que se lee). De este modo, la información que se

procesa funciona como generadora de inferencias, para pasar a otros niveles de comprensión, de la misma manera crea expectativas a nivel semántico y global, para guiar la lectura. En este proceso el lector utiliza los conocimientos tanto del mundo, como del texto con el fin de encontrar una interpretación que llene sus expectativas y que tenga índices de correspondencia con el texto leído.

Cuando este modelo es retomado en la enseñanza, se privilegia la construcción de una representación organizada y coherente del texto, relacionando la información que éste posee, con los esquemas relativos a los conocimientos previos y las expectativas que el texto genera en los lectores, para nuestro caso los niños.

> En efecto Montenegro y Hache (1997) afirman que la comprensión, desde este modelo, es: “un proceso esencialmente dinámico que quien lee desarrolla a medida que establece conexiones coherentes entre la información que posee en sus estructuras cognoscitivas y la nueva que suministra el texto”. Por lo tanto, se resalta que este proceso lleva consigo unas características que cambian tanto el paradigma tradicional como el de tradición lingüística, basados en la decodificación. (p. 45)

En este proyecto se asume para la enseñanza de la comprensión lectora el modelo interactivo para la comprensión de los textos narrativos, desde el cual se elabora una secuencia didáctica para el trabajo de los textos narrativos.

2.2.6. El Pensamiento Crítico

2.2.6.1. El pensamiento crítico: conceptos y estándares

El pensamiento crítico, “apareció mucho antes que se inventara la escolaridad, yace en las raíces mismas de la civilización. Es una piedra angular en el viaje que la humanidad está llevando a cabo desde el salvajismo bestial a la sensibilidad global” (Facione, 2007). El pensamiento crítico tiene sus orígenes en las más antiguas y reconocidas civilizaciones, como la greca, hindú y asiática, para los accidentales es conocida la tradición filosófica griega, como esa fuente de pensamiento reflexivo, empírico, crítico y natural de preguntarse por la vida, su entorno, el porqué de las cosas y del principio de las mismas, cuestión que tiene directa relación con el pensamiento crítico entendido como el pensar lo pensado, el escudriñar sobre las realidades circundantes.

Los primeros filósofos presocráticos, elaboraron una base sólida de lo que era el mundo, la persona, el pensamiento, centrando sus esfuerzos en responder al origen de las cosas y del universo. Algunos como Tales de Mileto considerado por Aristóteles como padre de la filosofía, Pitágoras y los números, Anaximandro y el ápeiron, Parménides y el devenir, Heráclito y el logos, etc. Son referentes de filosofía primitiva.

Con los socráticos, Platón y Aristóteles, el pensamiento filosófico se hace sistemático y adquiere un nuevo rumbo, con Sócrates y la mayéutica, que “constituye la más conocida estrategia de enseñanza de pensamiento crítico, y revela la importancia de lograr en procesos de pensamiento tanto claridad como consistencia lógica” (Marciales Vivas, 2003). En Platón, lo tangible e intangible, las ideas, la naturaleza y las creencias de la época, como el

esfuerzo por demostrar que las cosas no son lo que aparentan, se debe discurrir sobre ellas para encontrar mínimamente el reflejo de la verdad. Así, de este ancestral escepticismo griego “emergió la necesidad de que todo aquél que aspire a comprender profundamente la realidad ha de pensar sistemáticamente, de manera que pueda trazar las implicaciones de manera amplia y profunda; esto sólo puede ser logrado por un pensamiento comprehensivo y razonado” (Marciales Vivas, 2003, pág. 25). En Aristóteles, estudia el ser, la lógica y la metafísica, percibe la realidad desde la praxis, desde la percepción de objetos particulares para culminar con el conocimiento general de los universales de las formas, abrió posibilidades a la investigación científica.

En la época medieval, la referencia se encuentra en filósofos cristianos como San Agustín y su estudio sobre Dios, el mundo, el alma y la sistematización de la filosofía en una teología; san Anselmo y la demostración de la existencia de Dios a partir de las realidades creadas; Santo Tomás y la tradición del pensamiento crítico sistemático. Para Santo Tomás, “la mente humana tan sólo puede tener conocimiento directo de aquello que haya estado alguna vez en los sentidos, ya que no existen las ideas innatas. Todo pensamiento requiere de imágenes. Su filosofía podría ser considerada como un intento heroico de reconciliar la ciencia con la revelación” (Marciales Vivas, 2003, pág. 32).

En la época del renacimiento, la ilustración y el humanismo, el pensamiento filosófico paso del teocentrismo a un antropocentrismo, en el que la fe, la Iglesia y Dios pasaron a un segundo plano, y la razón, el hombre, la sociedad y el universo, tomaron el rumbo del cambio de paradigma histórico. “En el renacimiento, un torrente de escuelas en Europa comenzó a pensar críticamente sobre religión, arte, sociedad, la naturaleza humana, la ley y la libertad. Ellas asumían que la mayoría de los dominios de la vida humana

requerían ser investigadas analítica y críticamente" (Marciales Vivas, 2003, pág. 33). Algunos filósofos de la época, Tomas Moro y la sociedad utópica; Francis Bacon y los dos caminos de acceso al conocimiento: la inducción y la deducción. Por otro lado, Rene Descartes y el método cartesiano, basado en la razón. Descartes escribió lo que podría ser llamado el segundo texto en pensamiento crítico: Reglas para la Dirección del Espíritu. Arguyó que era "muy importante una disciplina sistemática de la mente para guiarla en el pensamiento. Desarrolló un método de pensamiento crítico basado en el principio de la duda sistemática. El objetivo fundamental de Descartes fue el logro de la verdad filosófica mediante el uso de la razón" (Marciales Vivas, 2003, pág. 38).

Frente a los movimientos del Siglo XV al XVI, se levanta el modelo kantiano, basado en la crítica de la razón pura y crítica de la razón práctica. "Su filosofía se propone examinar la capacidad, el valor y los límites de la razón antes de toda construcción sistemática. En conformidad con la triple manifestación del conocimiento, teórica, práctica y estética" (Marciales Vivas, 2003, pág. 43).

Lo anterior, es el resumen sucinto de un cúmulo de sistemas y caminos filosóficos inacabados, en el que se evidencia el proceso del pensamiento crítico desde la antigüedad hasta épocas modernas. A continuación, se expondrá el significado y la importancia del pensamiento crítico en la persona, en especial en los educandos en grado de escolaridad, en los que se debe promover dicha habilidad cognitiva, con miras a mejores desempeños y consecución de competencias básicas en el proceso de formación académica.

En palabra de Facione, el pensamiento crítico, es el pensamiento de calidad, es un pensamiento que tiene un propósito (probar un punto, interpretar lo que algo significa, solucionar un problema), pero el pensamiento crítico puede ser un esfuerzo colaborativo y no competitivo (Facione, 2007, pág. 15). Según Richard Paul y Linda Elder el pensamiento crítico "es ese modo de pensar – sobre cualquier tema, contenido o problema – en el cual el pensante mejora la calidad de su pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto de pensar y al someterlas a estándares intelectuales" (Paul & Elder, 2003, pág. 4).

El pensamiento crítico tiene ciertas destrezas cognitivas que deben ser alcanzadas o, en otros términos, ciertos estándares de competencia que deben ser reunidos, para hablar de un pensador crítico, según Facione son la: "Interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación" (Facione, 2007, pág. 18).

En este sentido el pensador crítico es penetrante, es una persona con un espíritu crítico, entendida como: "Una curiosidad probada, una agudeza de mente, una dedicación celosa a la razón y un hambre o anhelo por información confiable" (pág. 18). Facione, profundiza aún más en algunos aspectos que el estudiante debe tener para la consecución de dicho pensamiento, como son: "La curiosidad, sistemático, analítico, juicioso, liberal, buscador, confiado de la razón" (Facione, 2007, pág. 20).

De acuerdo con Hugo Zemelman, la capacidad para generar pensamiento crítico está relacionada con lo que él ha denominado "pensar epistémicamente, es decir, la capacidad de plantearse un problema, practicar un razonamiento que no quede atrapado en los conocimientos ya codificados, ser críticos de aquello que nos sostiene teóricamente, o sea, ser

capaces de distanciarnos de los conceptos que manejamos, así como también de la realidad observada" (UNAD, 2016, pág. 2).

En conclusión, el pensamiento crítico es una habilidad de uso cotidiano, debido que a diario se están tomando decisiones, acerca de realidades particulares. Es entonces en este sentido en el que la lectura significativa y el pensamiento crítico tienen su punto de encuentro. La propuesta del presente Proyecto Investigativo, es el promover el pensamiento crítico mediante la lectura significativa, que busca desarrollar desde el contexto vital del estudiante nuevos conocimientos, aprendizajes propios, creativos e innovadores.

2.2.7 Los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (1998) mencionan que la comprensión va más allá de la simple percepción del texto ya que implica acceder a las señales que éste entrega para ser interpretadas por el lector. Se pueden distinguir tres niveles de comprensión
Literal, inferencial y crítica intertextual.

1. Nivel literal: se refiere a la palabra "litera" que viene de letra, lo cual significa "retener la letra". Es el nivel que se constituye como la primera llave para entrar en el texto y en el que el lector "simplemente reconoce las palabras y frases, con sus correspondientes significados de "diccionario" y las asociaciones automáticas con su uso". (…) hay dos variantes la literalidad transcriptiva y la literalidad en el modo de paráfrasis.

En la literalidad transcriptiva, el lector simplemente reconoce palabras y frases, con sus respectivos significados de diccionario y las asociaciones automáticas con su uso. (…) en la literalidad en el modo de la paráfrasis, el sujeto desborda la mera transcripción grafemática y frásica, para hacer una

traducción semántica en donde palabras semejantes a las del texto leído, ayudan a retener el sentido. Se trata del “reconocimiento del primer significado del mensaje”, según Eco, y se realiza cuando el lector parafrasea, glosa o resume lo que se lee (Macroreglas de Van Dijk) en general, las lecturas de primer nivel, o literales, ya sea en el modo de la transcripción o en el modo de la paráfrasis, son lecturas instauradas en el marco del “diccionario” o de los significados “estables” integrados a las estructuras superficiales de los textos. (MEN, 1998)

Este tipo de lectura lee la superficie del texto, lo que está explícito; realiza una comprensión local de sus componentes. Es una primera entrada al texto en la que se privilegia la función del lenguaje que permite asignar a los diferentes términos y enunciados del texto “su significado de diccionario” y su función dentro de la estructura de una oración o de un párrafo. También permite identificar las relaciones entre los componentes de una oración o de un párrafo. Tiene que ver con la comprensión de:

a) El significado de un párrafo
b) El significado de una oración.
c) El significado de un término dentro de una oración.
d) La identificación de sujetos, eventos u objetos mencionados en el texto.
e) El reconocimiento del significado de un gesto (en el caso del significado de la imagen)
f) El reconocimiento del significado de los signos como las comillas o los puntos de interrogación

2. Nivel Inferencial: Este nivel está relacionado con la categoría inferencia. (…) el lector realiza inferencia cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y

extensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto. Se infiere lo no dicho en el acto de decir (cf. DUCROT, 1988), pues el acto de leer, entendido como búsqueda de sentido, conduce a permanentes deducciones y presuposiciones, complementaciones de los intersticios textuales (cooperación textual, lo llama Eco), como una dimensión básica y fundamental para avizorar las posibilidades de la lectura crítica. (…) en la inferencia se hallan los procedimientos propios de la presuposición (o hipo codificación). Y desde la perspectiva del enfoque semántico-comunicativo (cf. Baena, 1990) (MEN, 1998).

Este tipo de lectura pretende que se realicen inferencias entendidas como la capacidad de obtener información o sacar conclusiones que no están dichas de manera explícita en el texto, al establecer diferentes tipos de relaciones entre los significados de palabras, oraciones o párrafos.

Supone una comprensión global de los significados del texto. Tiene que ver con:

- El reconocimiento de relaciones, funciones y nexos de (y entre) las partes del texto: relaciones temporales, espaciales, causales, correferencias, sustituciones, para llegar a conclusiones a partir de la información del texto.
- Coherencia y cohesión.
- Saberes del lector.
- Identificación del tipo de texto: narrativo, argumentativo, explicativo.
- Identificación del propósito. I

- Identificación de la estructura
- Identificación de la función lógica de un componente del texto.

3. Nivel Crítico-Intertextual: En este nivel de lectura se explota la fuerza de la conjetura, determinada en gran parte ya no por lo que Eco llama la lectura de “Diccionario” sino por la lectura desde la “Enciclopedia”; es decir, la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (esto sería lo intertextual).

La explicación interpretativa se realiza por distintos senderos: va desde la reconstrucción de la macroestructura semántica (coherencia global del texto), pasa por la diferenciación genérico-discursiva (identificación de la superestructura: ¿es un cuento, una historieta, un poema, una noticia, una carta…?) y desemboca en el reconocimiento de los puntos de vista tanto del enunciador textual y el enunciatario, como de las intencionalidades del autor empírico.

Hay un momento en donde todo lector se posiciona críticamente, entendiendo por ello la emisión de juicios respecto a lo leído. Se trata de lo que Eco (1992) identifica como lo propio de la abducción creativa, mediante la cual el sujeto lector activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo en que lo dice. Tales movimientos del pensamiento conducen a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los autores y, en consecuencia, a actualizar las representaciones ideológicas de quien lee. Explicado en términos semióticos, en la lectura crítico intertextual el lector pone en juego la capacidad para controlar la consistencia en las interpretaciones diversas y posibles (los campos isotópicos, en términos de Greimas) que el texto puede soportar, en un

proceso de semiosis que converge finalmente en el reconocimiento valorativo del mismo texto en relación con los otros textos de la cultura, y que se puede manifestar, a manera de citación, de alusión o de imitación. (MEN, 1998).

Este tipo de lectura pretende que el lector tome distancia del contenido del texto y asuma una posición al respecto. Supone entonces la elaboración de un punto de vista. Para hacer esta lectura crítica es necesario:

- Identificación de las intenciones de los textos, los autores o las voces presentes en estos.
- Reconocimiento de las características del contexto que están implícitas en el contenido del texto.
- Establecer relaciones entre el contenido de un texto y el de otros

2.2.8 La lectura y comprensión lectora en el proceso de aprendizaje

A diferencia de los Marcos Generales de los Programas Curriculares de 1984, los Lineamientos Curriculares de 1998 definen la lectura como: “un proceso de construcción de significado a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector” (MEN, 1998, p.72).

De acuerdo con lo anterior, el proceso de lectura se basa en la interacción dinámica entre el lector portador de saberes, un texto portador de un significado, y un contexto donde se presenta la situación comunicativa, que condiciona el ambiente donde se recrea la información, pues en el juegan diferentes intencionalidades presentes en la ideología y las variaciones culturales de un grupo social determinado.

Los Lineamientos Curriculares de 1998 para lengua castellana, definen, de forma explícita la comprensión de lectura, como:

> “Un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto, o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos…” (MEN, 1998, p.72).

En este proceso interactivo participan, además del texto, el contexto y el lector.

Se hace necesario realizar una breve explicación de cada uno de los tres factores que inciden en el momento de la lectura, que son los que juntos determinan la comprensión:

El lector: para que un lector pueda desarrollar una buena comprensión se deben tener en cuenta las siguientes estrategias:

Muestreo del lector para seleccionar palabras o ideas significativas en el texto, para construir los significados.

1. Predicción: capacidad para anticipar los contenidos del texto. Permite construir hipótesis sobre el desarrollo y la finalización del texto.
2. Inferencia: capacidad para deducir y concluir acerca de la información implícita que se encuentra en los textos.

Estas estrategias son actividades básicas que todo lector bueno o eficiente usa para construir significados, las cuales son utilizadas de manera

espontánea y en muchas ocasiones no se tienen en cuenta su uso. Además, los buenos lectores, utilizan la verificación y la corrección como control del proceso lector.

La verificación le permite al lector constatar si lo que predijo o infirió es correcto; y, la segunda le sirve para autocorregirse. El proceso de verificar y autocorregir es eminentemente cognitivo, es decir que se realiza internamente, sin necesidad de manifestarse en forma oral. De este modo se hace necesario tener en cuenta los tres momentos al realizar el proceso de lectura (antes, durante y después).

Otros factores que debe considerar el lector son los siguientes:

Propósito: Conciencia del lector acerca de lo que busca al enfrentarse al texto (el para qué de la lectura).

Conocimiento Previo: a mayor conocimiento del tema del texto, mayor comprensión del mismo. Mientras más se lee, más referentes (históricos, culturales, científicos, etc.) se tienen para comprender nuevas lecturas.

a) Nivel de desarrollo Cognitivo: capacidad del sujeto para asimilar y acomodar la información, es decir, modificar los esquemas cuando no son suficientes para comprender nuevas informaciones.
b) Situación emocional: la realidad afectiva del lector en el momento de realizar la lectura, condiciona la comprensión del texto.
c) Competencia de lenguaje: conocimiento que tiene el lector de su propia lengua, su léxico, su sintaxis y el modo de utilizarlos.
d) Situación de lectura: condiciones ambientales que rodean el acto de leer: lugar, temperatura, y patrimonio cultural (valores y costumbres).

El texto: segundo factor que determina la comprensión lectora.

> Según Halliday (1982) el texto es la forma de conducta social cuyo objetivo es que el significado que constituye el sistema social, pueda ser intercambiado entre sus miembros; primero ha de representarse en alguna forma simbólica, susceptible de intercambios (la más utilizada es la lengua); de esta manera, los significados se codifican a través del sistema semántico que los hablantes materializan en forma de texto (MEN, 1998, p. 76).

En conclusión, lo que determina el texto no es la extensión sino la intención comunicativa, la cual está determinada por la manera como las oraciones se relacionan entre sí para construir el hilo argumental del tema. De acuerdo con Cassany (1993) existen reglas como la adecuación, la coherencia y la cohesión gramatical que permiten elaborar un texto.

El contexto: este último factor a tener en cuenta en la comprensión de lectura, se refiere a las condiciones que rodean el acto de leer. Existen tres tipos de contextos que son: el textual, representado por las ideas presentes antes y después del enunciado; el extra textual, compuesto esencialmente por el clima y el espacio físico donde se realiza la lectura; y, el psicológico, que se refiere al estado anímico del lector en el momento de leer.

La propuesta de 1998 plantea los siguientes niveles de comprensión de lectura:

Nivel Literal: El lector reconoce palabras y frases con sus correspondientes significados, en este nivel el niño es capaz de localizar directamente en el texto las ideas explícitas del mismo.

Nivel Inferencial: El lector debe establecer asociaciones y relaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas de pensamiento, como la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, especialización, agrupación, exclusión, entre otras.

Nivel Crítico Ínter textual: se refiere a la producción de significado a partir del uso de diferentes redes de conocimiento, es decir que se pone en juego la competencia enciclopédica del lector, además del texto leído se relacionan con otros textos, la experiencia de lectura la toma de posición crítica frente al texto o al autor. Este nivel permite identificar el tipo de texto, las intencionalidades de quien enuncia y del lector.

2.3 Bases conceptuales

Taxonomía de Bloom: Es una clasificación de diferentes objetivos a lograr a través de la educación formal realizada por Benjamín Bloom con base en los tres aspectos que diferentes expertos en educación habían reflejado en 1948 al intentar establecer un consenso respecto a los objetivos de la educación: cognición, afectividad y psicomotricidad.

Se trata de una clasificación de objetivos llevada a cabo de forma jerárquica, organizada con base en si la actividad requiere de un procesamiento más o menos complejo. El autor partió en su clasificación de las aportaciones del conductismo y el cognitivismo imperantes en la época.

Esta taxonomía ha sido desde su concepción empleada y valorada en el mundo de la educación. En sí, si bien la taxonomía de Bloom parte de la consideración de los tres grandes aspectos y estos son analizados y

clasificados, tiende a centrarse especialmente en la vertiente cognitiva, en ella, se pretende potenciar la competencia del estudiante en el logro o consecución de determinadas capacidades u objetivos cognitivos (concretamente seis) a partir de diferentes capacidades intelectuales, afectivas y psicomotrices. Si bien dentro de cada uno de ellos pueden encontrarse diferentes acciones y aspectos a trabajar, a modo de resumen se puede considerar que los principales objetivos de la educación según la taxonomía de Bloom son los siguientes:

1. Conocimiento

Aunque el concepto de conocimiento puede parecer muy amplio, en esta taxonomía se indica como tal a la capacidad de recordar lo previamente adquirido de manera más o menos aproximada. Se considera la más básica de las capacidades que el alumno debe adquirir y la que menor procesamiento requiere.

2. Comprensión

Adquirir y mantener grabado lo aprendido no exige un gran procesamiento, pero eso no sirve para poder adaptarnos al medio. Es necesario que entendamos lo aprendido. Así, un segundo objetivo es el de ser capaces de transformar la información tal cual nos llega en algo que podemos llegar a comprender e interpretar.

3. Aplicación

Un paso más complejo es el de la aplicación. En este momento el sujeto no debe solo captar y entender lo que se le dice sino también ser capaz de emplearlo. No es lo mismo saber y entender qué es una multiplicación que hacerla de manera práctica y cuando se necesita.

4. Análisis

El análisis de la información supone ser capaz de abstraer el conocimiento obtenido en los anteriores momentos, requiriendo la capacidad de fragmentar la realidad de lo aprendido de cara a distinguir qué lo configura y permitir la aplicación en diferentes ámbitos.

Puede llegar a elaborar hipótesis y contrastarlas con base en la información proporcionada. Continuando con la multiplicación del ejemplo anterior, sería ser capaz de comprender que podemos realizar una multiplicación en un problema determinado y por qué es ello correcto. Requiere de un elevado procesamiento.

5. Síntesis

Sintetizar supone elaborar de forma resumida un modelo, combinando la información recibida para crear algo diferente de lo aprendido (de hecho, en revisiones posteriores síntesis se cambia por creación). Es uno de los objetivos cognitivos más complejos, ya que supone no solo trabajar con la información aprendida sino también incorporar otros elementos que sirvan para obtener su base y aplicarla para crear.

6. Evaluación

Este elemento supone principalmente el hecho de ser capaces de emitir juicios con base en un criterio u opinión fundamentada. Puede suponer incluso la no aceptación de lo que se está enseñando, necesitándose para ello de un nivel de elaboración mental muy avanzada.

Lectura significativa: La lectura significativa, “es una lectura que no se queda en la sola lectura, sino que trasciende, es decir, tiene en cuenta el contexto vital del estudiante. Es este sentido es lectura que tiene sentido para el estudiante” (SANCHEZ, 2011). En la lectura significativa el estudiante

asume su papel protagónico y creador. Según David Ausubel, en el aprendizaje significativo el estudiante logra relacionar la nueva tarea de aprendizaje en forma racional con sus conocimientos y experiencias previas, almacenadas en su estructura cognitiva. “Leer significativamente requiere ir más allá de la lectura literal y académica de un texto o de un libro. Es necesaria también la apropiación crítica de todo lo que el texto implica; con lleva a una recreación personal, de los problemas explícitos o implícitos en el texto, integrándolos con otros conocimientos y con la vida práctica también” (Cobo Aja, 2004, pág. 7).

La lectura significativa es aquella lectura consiente, vivencial en la que el estudiante se sumerge e injerta de manera progresiva, en busca de un significado textual, contextual y aplicativo, ya sea para su vida personal, familiar, escolar y social.

Es este tipo de lectura, el medio necesario y adecuado para lograr promover en los estudiantes un pensamiento crítico, desde los primeros años escolares, en este caso, en el grado quinto, en el que los niños entre 9 y 10 años, ya han recibido una formación básica de lectura y escritura, y un mínimo de interpretación, argumentación y proposición, es decir, para que la lectura sea significativa en la escuela, debe desarrollar competencias y no solo limitarse a los contenidos.

Competencia: El término “competencias” en el contexto académico y, en particular, en lo que se refiere a las teorías de la educación, se utiliza con diferentes significados. Para especificar cómo ha de comprenderse “competencia” en el presente documento, se propone la siguiente definición: “conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, comprensiones y disposiciones cognitivas, metacognitivas, socioafectivas, comunicativas y psicomotoras apropiadamente relacionadas entre sí para facilitar el

desempeño flexible, eficaz y con sentido de una actividad o de cierto tipo de tareas en contextos relativamente nuevos y retadores" (Vasco 2003).

Comprensión lectora: Es un proceso de elaboración mental del significado por la vía de aprender las ideas relevantes de un texto para relacionarlas con los conceptos ya dotados de significación para el lector. Es importante para cada persona. Mediante este proceso el lector «interactúa» con el texto, sin importar la longitud o la brevedad del párrafo. La lectura es un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje.

Pensamiento crítico: El pensamiento crítico consiste en analizar y evaluar la consistencia de los razonamientos, en especial aquellas afirmaciones que la sociedad acepta como verdaderas en el contexto de la vida cotidiana.

El pensamiento crítico dota al individuo de una serie de habilidades que se expresan mediante la capacidad para reflexionar y razonar de manera eficiente, hacer juicios de valor; analizar, sintetizar y evaluar información; y tomar decisiones y resolver problemas en situaciones críticas o extremas. En este sentido, también está enfocado en la acción, en la capacidad de evaluar y decidir qué hacer en un momento determinado.

2.4 Operacionalización de las variables

Tema: Utilización de lectura significativa, basada en la taxonomía de Bloom, para mejorar el pensamiento crítico, en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Atanasio Girardot, sede Loma de la Cruz del municipio de Neiva, departamento del Huila-

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS	ÍTEMS
LECTURA SIGNIFICATIVA (Variable independiente)	**Conocimiento** Nivel literal de la comprensión lectora. **Comprensión** Nivel literal de la comprensión lectora.	Da cuenta de hechos, personajes, conceptos, términos. Organiza, compara e interpreta la información haciendo uso de descripciones y exponiendo ideas principales.	Taller lector y conversatorio grupal. Taller lector y conversatorio grupal.	Lectura del cuento "La limosna del niño. Lectura de un fragmento de "La Odisea" de Homero.
PENSAMIENTO CRÍTICO (Variable dependiente)	**Aplicación** Nivel crítico de la comprensión lectora. **Análisis** Nivel inferencial de la comprensión lectora.	Resuelve o soluciona problemas aplicando el conocimiento aprendido. Realiza inferencias y encuentra evidencias	Taller lector y conversatorio grupal. Taller lector y conversatorio grupal.	Lectura de la fábula "El león y los

	Síntesis Nivel crítico de la comprensión lectora. **EVALUACIÓN**	implícitas en lo que lee. Compila la información y la relaciona de manera diferente para llegar a diversas alternativas de solución. Expone y sustenta opiniones realizando juicios sobre la información. Valida ideas sobre el trabajo de calidad con base en criterios establecidos.	Taller lector y conversatorio grupal. Taller lector y conversatorio grupal.	tres toros”. Lectura del cuento “La mesita de la abuela” de los Hermanos Grimm. Lectura de “El trabajo invisible ”

				Lectura de la fábula “El cuervo vanidoso”.

Tabla 3. Tabla realizada por la investigadora

UNEC

CAPITULO III

3. ENFOQUE Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

3.1 Tipo de investigación

Desde mediados del siglo XIX hasta nuestros días han ido surgiendo toda una serie de formas de investigar en Educación contrapuestas a las del enfoque positivista o cuantitativo. Primero se habló de una investigación naturalista cuando se desea destacar que el investigador se sitúa en el lugar natural donde ocurren los hechos en los que está interesado, y los datos se recogen a través de métodos naturales: preguntando, visitando, mirando, escuchando, etc. Luego pasó a llamarse investigación cualitativa y las principales revisiones en torno a la evolución de esta investigación, las encontramos, entre otras en las aportaciones de Bogdan Y Biklen (1982), Detzin y Lincoln (1994), Goetz y LeCompte (1988), Stocking (1993) y Vidiich y Lyman (1994).

En los últimos años del siglo XX, se asiste a lo que Lincoln y Denzin (1994), denominan el quinto momento de la investigación cualitativa y que, siguiendo sus palabras, podemos resumir de la siguiente forma:

“La investigación cualitativa es un campo interdisciplinar, transdisciplinar y en muchas ocasiones contradisciplinar. Atraviesa las humanidades, las ciencias sociales y las físicas. Es multiparadigmática en su enfoque. Los que la practican son sensibles al valor del enfoque multimetódico. Están sometidos a la perspectiva naturalista y a la comprensión interpretativa de la experiencia humana. En ningún otro momento histórico el investigador

cualitativo ha tenido tantos paradigmas, métodos, técnicas e instrumentos de análisis ante los que tener que elegir.

En este siglo XXI, hay un momento de descubrimiento y redescubrimiento, con nuevas formas de ver, interpretar, argumentar y escribir. Este proyecto investigativo está centrado en esta investigación cualitativa que pretende describir, observar y analizar una situación en el aula de clase.

3.2. Enfoque y método de la investigación

Taylor y Bogdan (1986), consideran en un sentido amplio, la investigación cualitativa como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable”. Una tarea fundamental es la de explicar las formas en que las personas en situaciones particulares comprenden, narran, actúan y manejan sus situaciones cotidianas, en esta investigación, sería dentro del aula de clase.

El enfoque fenomenológico guiará la presente investigación, para lo cual se ha tomado la propuesta del filósofo austriaco Husserl (s.f.) fundador de la escuela fenomenológica que analiza la relación entre la experiencia y el significado, entre lo concreto y lo abstracto, entre las partes y el todo, entre las intenciones vacías y las intenciones significativas. Para este alemán el fundamento de la fenomenología es la conciencia; es la forma de entender el mundo en el que el hombre vive. Basada en una visión intelectual cuya referencia es la institución del hecho mismo. De donde surge y si adquiere el conocimiento. Intentando ver las cosas desde el punto de vista de otras personas de esta manera se describe y se comprende un hecho o fenómeno.

La fenomenología lingüística propuesta por Gadamer (1993) dice que “la comprensión debe entenderse como parte de un acontecer de sentido en el que se forma y se concluye el sentido de todo enunciado, tanto del arte como de cualquier otro género de tradición”. Sin embargo, la pregunta por la comprensión en Gadamer va más allá de la metodología, hacia una teoría general del comprender, puesto que la pregunta es por el ser humano, en cuanto que trata de dotar de significado al mundo y a sí mismo. Por consiguiente, el autor se basa en el modelo descriptivo que tiene como fundamento el “diálogo” donde recalca que el intérprete y el texto son como dos interlocutores históricos que a través de la pregunta y respuesta relacionadas mutuamente se logra una comprensión e interpretación; convirtiéndose el lenguaje en un instrumento de acceso a la verdad y de esta manera el lector, puede captar el mundo de una manera objetiva.

Mientras que los métodos cuantitativos aportan valores numéricos de encuestas, experimentos, entrevistas con respuestas concretas para realizar estudios estadísticos y ver cómo se comportan sus variables. El concepto de método cualitativo analiza el conjunto del discurso entre los sujetos y la relación de significado para ellos, según contextos culturales, ideológicos y sociológicos. El método de investigación cualitativa no descubre, sino que construye el conocimiento, gracias al comportamiento entre las personas implicadas y toda su conducta observable, por lo tanto, la observación participativa, guiará este proyecto investigativo, donde el investigador participa del problema o situación a analizar. Vive en primera persona las experiencias y eso es una ventaja a la hora de entender a los sujetos de la investigación.

3.3 Diseño de la investigación

De acuerdo a la naturaleza de trabajo el estudio se tipifica como una investigación cualitativa exploratoria, descriptiva y explicativa con un enfoque fenomenológico con técnicas documentales y textuales que acude a textos de índole literario para realizar el análisis de contenido y los discursos inmersos en ellos.

La investigación cualitativa tiene clara la conveniencia de captar los eventos unidos al significado, con lo que representan para quienes lo viven; por eso parte de la observación, acercamiento, descripción y análisis de un número de treinta y nueve (39) niños, del grado quinto uno (501) de la Institución Educativa Atanasio Girardot, sede Loma de la Cruz de la ciudad de Neiva, departamento del Huila, donde se utiliza de manera "sistemática, continua, oportuna y confiable, información relevante y necesaria"(Hernández, Sampieri 2006, p. 152), pero no se modifica ninguna de las variables en este caso Lectura significativa y Pensamiento Crítico; esto con el objetivo de describir y corroborar la presencia de habilidades de pensamiento crítico en la población mencionada, teniendo en cuenta los estándares de pensamiento crítico y las categorías de la Taxonomía de Bloom.

3.4 Población y muestra

3.4.1 Población

Está constituida por 39 estudiantes del grado quinto de la básica primaria de la Institución Educativa Atanasio Girardot, sede Loma de la Cruz del municipio de Neiva, departamento del Huila.; cuyas edades fluctúan entre 9, y 10 años. Se eligió los estudiantes del grado quinto porque fueron evaluados en el grado tercero con la Prueba Saber y serán evaluados, al finalizar el año, con las pruebas saber y los resultados obtenidos fueron

descritos en el problema, los cuales muestran mayores dificultades en la adquisición de pensamiento crítico.

3.4.2 Muestra

Se ha adoptado por una muestra no probabilística; es intencional por lo que se ha constituido por 39 estudiantes del grado quinto uno, de los cuales se encuentran 19 niñas y 20 niños que oscilan entre los 9 y 10 años de edad.

La población y la muestra para este estudio son isométricas, porque el número de estudiantes es manejable como universo de investigación y permite establecer una muestra estadística.

Para la selección de la muestra se realizó siguiendo un muestreo no probabilístico puesto que se eligieron a 39 estudiantes del grado quinto uno, atendiendo a que es el grupo que mayor dificultad presenta en el área de lenguaje, especialmente en la lectura crítica, y que se cuenta con la disponibilidad de los estudiantes y las docentes para responder a los talleres lectores previstos.

3.5 Técnicas e instrumentos de investigación

a) Técnica

La técnica a emplear será la documental y textual que acude a textos de índole literario donde se realiza el análisis del contenido y de los discursos inmersos en ellos, basados en la taxonomía de Bloom que involucra seis niveles de la competencia cognitiva, para desarrollar el pensamiento crítico

de los niños del grado quinto de la Institución Educativa Atanasio Girardot, sede Loma de la Cruz del municipio de Neiva, departamento del Huila.

b) Instrumentos

Uno de los instrumentos utilizados es la observación participante, aquella en la que el observador participa de manera activa dentro del grupo que se está estudiando; se identifica con él de tal manera que el grupo lo considera uno más de sus miembros. Es decir, el observador tiene una participación tanto externa, en cuanto a actividades, como interna, en cuanto a sentimientos e inquietudes. En palabras de Goetz y LeCompte (1998) la observación participante se refiere a una práctica que consiste en vivir entre la gente que uno estudia, llegar a conocerlos, a conocer su lenguaje y sus formas de vida a través de una intrusa y continuada interacción con ellos en la vida diaria. La observación participante conlleva la implicación del investigador en una serie de actividades durante el tiempo que dedica a observar a los sujetos objeto de observación, en sus vidas diarias y participar en sus actividades para facilitar una mejor comprensión. Para ello es necesario acceder a la comunidad, seleccionar las personas clave, participar en todas las actividades de la comunidad que sea posible, aclarando todas las observaciones que se vayan realizando mediante entrevistas (ya sean formales o informales), tomando notas de campo organizadas y estructuradas para facilitar luego la descripción e interpretación.

GRUPO NOMINAL

La técnica de grupo nominal es una técnica que facilita la generación de ideas y el análisis de problemas. Esta técnica es útil para las situaciones en que las opiniones individuales deber ser combinadas para llegar a decisiones las cuales no pueden o no conviene que sean tomadas por una sola persona. Ella permite la identificación y jerarquizaron de problemas, causas o soluciones a través de consenso en grupos o equipos de trabajo. La técnica de grupo nominal procura asegurar que todos tengan la oportunidad de expresar sus ideas y de que la fase de recolección de datos, generación de ideas y la fase de evaluación estén separadas en el proceso de solución de problemas. El nombre de grupo nominal describe lo básico del procedimiento, en lugar de la típica situación de intercambio libre de comunicaciones del pequeño grupo, aquí la comunicación es más parecida a la técnica Delphi que a la de un grupo presencial, pues apenas si hay tiempo libre para la comunicación entre los participantes, es decir, es sólo grupo de nombre. Esto se hace para evitar presiones tanto psicológicas como sociales que funcionan como diná- mica de grupo en los intercambios comunicacionales propio de grupos pequeños. El ordenamiento de las intervenciones impide que todos intervengan a la vez, o que unos quiten la palabra a otros. Por lo tanto, esta técnica se caracteriza porque tiene una fase de reflexión individual en la que se generan las ideas y, una segunda, en la que hay una puesta en común y discusión de las mismas para su evaluación y posterior ordenamiento. Entre los objetivos que el grupo nominal se propone destacan los siguientes:

a) Lograr una mejor obtención, procesamiento y aprovechamiento de los conocimientos distribuidos en un grupo.
b) Intercambiar información.

c) Conseguir el consenso.

d) Facilitar la participación sirviendo de catalizador a los miembros de un grupo.

e) Buscar soluciones, pues facilitas reuniones más productivas gracias a una mejor identificación de los problemas.

f) Tomar decisiones, reduciendo el riesgo de errores.

Entre las principales ventajas hay que destacar:

• Facilita la recogida de propuestas de los componentes del grupo.

• Favorece la ordenación de las ideas por importancia.

• Estimula la participación de los miembros del grupo.

• Evita todo comentario valorativo o crítico durante la fase de producción de ideas.

• Proporciona a cada miembro un tiempo y una oportunidad para pensar.

• Evita el dominio de personalidades más fuertes sobre el resto.

• Reduce errores en la toma de decisión del grupo.

• Los participantes no sólo producen respuestas, sino que agrupan en una misma categoría las respuestas afines y establecen una ordenación entre las mismas.

• Incorpora técnicas de votación para conseguir un juicio grupal final.

3.6 Validación y confiabilidad de los instrumentos

3.6.1 Validez de los instrumentos

En la recolección de datos el instrumento que se utilice requiere por lo menos dos aspectos indispensables, el primero de ellos es la validez, la cual:

Hernández, Fernández. y Baptista (2010), “es el grado en que un instrumento en verdad mide la variable que se busca medir” y para la validación del

instrumento se tendrá en cuenta el juicio de expertos; esta es importante porque contiene la opinión de profesionales en diseño y validación de instrumentos para que hagan correcciones, modificaciones y sugerencias que enriquecerán la investigación haciendo más fiables nuestros instrumentos.

El segundo es la confiabilidad la cual se refiere a la repetición de los resultados en la aplicación de la misma prueba a los mismos individuos en las mismas condiciones; La confiabilidad permite determinar que la prueba mide lo que se quiere medir y aun aplicándolo varias veces al mismo sujeto y objeto arrojará el mismo resultado

Para validar los instrumentos: los textos y documentos, se realizará un pilotaje por pares y expertos, actividad que permitirá el análisis y evaluación de los instrumentos desde una mirada externa, crítica y valorativa de profesionales idóneos en el campo investigativo y disciplinar: La validación de estos instrumentos contará con la aprobación de tres docentes; dos del área de lengua castellana; la Mg. Marisol Morales Gasca, en ciencias de la educación y la Esp. Clara Patricia Hernández en lengua castellana y el Mgtr. Gabriel Polo Plazas en Administración y Planificación Educativa con especialidad en las TIC. Las recomendaciones derivadas del pilotaje permitirán mejorar los instrumentos.

La validación se realizó mediante los indicadores y criterios expresados en la tabla No. 2.

Tabla 4**.** Indicadores y criterios de evaluación por expertos

INDICADORES	CRITERIOS
1. CLARIDAD	Está formulado con lenguaje apropiado.
2. OBJETIVIDAD	Está expresado en conductas observables.
3. ACTUALIDAD	Adecuado al avance de la ciencia y la tecnología.
4. ORGANIZACION	Existe una organización lógica.
5. SUFICIENCIA	Comprende los aspectos en cantidad y calidad respecto a Competencias relacionadas con el manejo de la lectura significativa
6. INTENCIONALIDAD	Adecuado para valorar aspectos de las estrategias de Competencias relacionadas con el manejo de la lectura significativa
7. CONSISTENCIA	Basado en aspectos teórico-científicos de Competencias relacionadas con el manejo de las TIC y la lectura significativa
8. COHERENCIA	De índices, indicadores y las dimensiones, respecto a Competencias relacionadas con el manejo de la lectura significativa
9. METODOLOGÍA	La estrategia responde al propósito del diagnóstico respecto a Competencias relacionadas con el manejo de la lectura significativa
10. PERTINENCIA	El instrumento es adecuado al tipo de investigación.

Fuente: Elaboración adoptada por la investigadora

De igual manera, los instrumentos nos permitirán ver el nivel de confiabilidad, en la manera en que el cuestionario se aplicará (2 aplicaciones piloto) en una población diferente a la población y muestra de la investigación, lo cual determinará que el instrumento medirá lo que se espera medir; en el caso

particular de este estudio se podrá ver el nivel de comprensión lectora de los estudiantes y el desarrollo del pensamiento crítico.

Una vez corregidos los instrumentos a partir de las observaciones y recomendaciones de los expertos, se procederá a realizar la aplicación del taller de comprensión lectora, basada en la taxonomía de Bloom, este se aplicará durante el desarrollo de la clase de lengua castellana, de la Institución Educativa Atanasio Girardot, sede Loma de la Cruz, municipio de Neiva, departamento del Huila.

3.6.2 Confiabilidad de los instrumentos

Para esta validación se utilizó el Coeficiente de validez de la Prueba según Aiken, tomándose en cuenta los siguientes aspectos teniendo en cuenta las preguntas contestadas correctamente de un total de 10: tabla No. 3.

10 = Sobresaliente
8 y 9 = Notable
7 = Bien
5 y 6 = Suficiente
2, 3 y 4 = Insuficiente
0 y 1 = Muy deficiente
V = Coeficiente de Validez de Aiken
p = Significación estadística
De acuerdo a Escurra (1988), el Coeficiente de Validez de Aiken (V):

V = S (n (c-1))
Dónde:
S = la sumatoria de si

Si= Valor asignado por el juez

n = número de jueces

c = número de valores de la escala de valoración (2, en este caso porque es dicotómica). De acuerdo a los jueces, existe una alta significación estadística, es decir, un alto grado de concordancia de que el instrumento cumple con medir los objetivos de la investigación porque como se observa en el instrumento de validez el coeficiente (V), como la significación estadística (P), está en promedio de 100%.

3.7 Técnicas de análisis de datos

De acuerdo a este aspecto, Hernández y otros (2006) definen las técnicas de análisis como “el resumen o interpretación de las respuestas a los ítems del instrumento” (p.207). En relación a esto, una vez logrados los resultados del instrumento, se procede a realizar la tabulación porcentual de los datos, presentar la información y su respectivo análisis.

Para el análisis de los datos se empleó la estadística descriptiva, la cual consiste en describir los datos, valores o puntuaciones obtenidas para cada variable, por lo que se procedió a codificar, tabular y ordenar la información obtenida en la aplicación del instrumento. Esta información se presentó en cuadros y gráficos lo que permitió visualizar el total de respuestas emitidas para cada ítem en término de frecuencias absolutas y porcentuales entre las cuales se analizan los resultados en relación a los objetivos de investigación.

Una vez aplicado el instrumento y recogido los datos se tendrá en cuenta los siguientes procesos:

Codificación. En este proceso se asignará unos números establecidos según la cantidad de ítems en los test, a los sujetos muéstrales. Para facilitar la organización y ordenar los criterios, los datos, los ítems y así poder agrupar la información.

UNEC

CAPITULO IV

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

4.1 Procesamiento de los datos

Dando repuesta a los objetivos específicos destinados al describir, corroborar e identificar el pensamiento crítico demostrado por los estudiantes de la Institución Educativa Atanasio Girardot, sede Loma de la Cruz, durante la planificación de lectura significativa, basada en la Taxonomía de Bloom, a partir de procesos comunicativos y construcción de pensamiento escolar, donde se estudian la variable independiente y la dependiente con sus respectivas dimensiones, se obtuvieron los siguientes resultados:

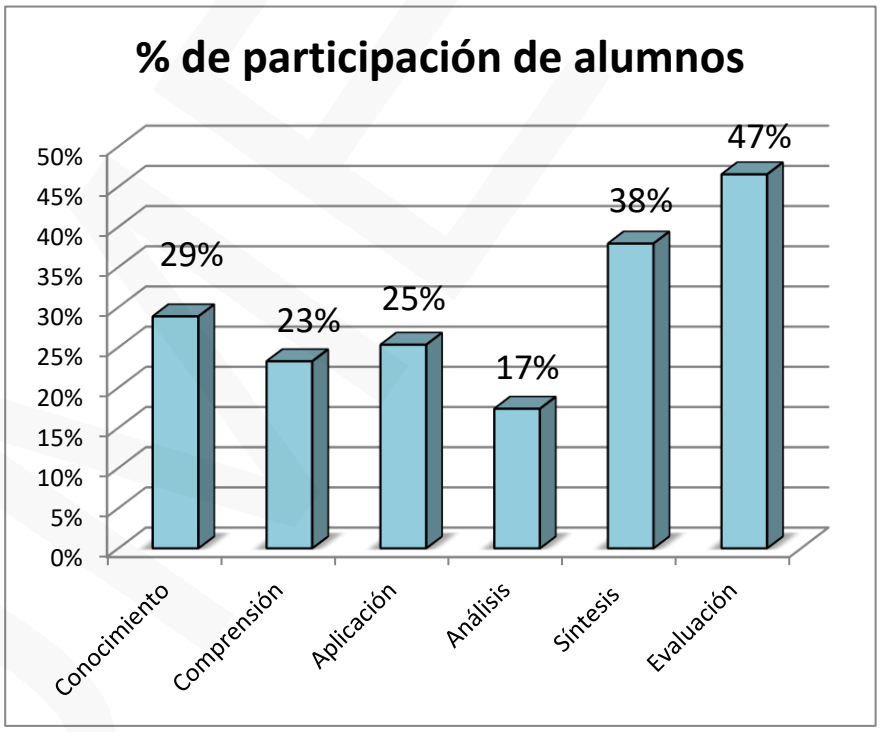


Tabla 5. Porcentaje de participación

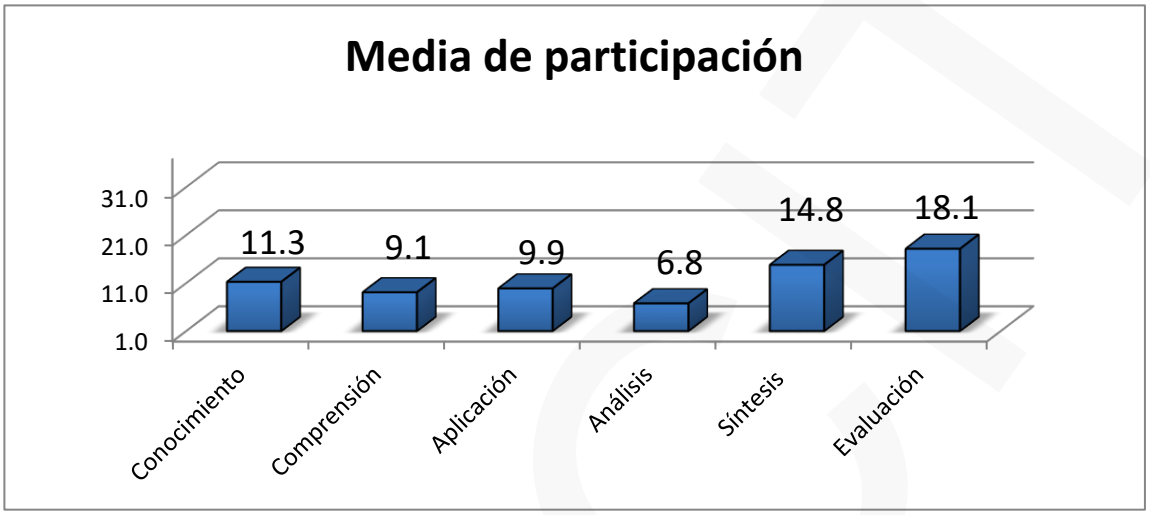


Tabla 6. Media de participación

El proceso realizado con 39 estudiantes de grado 501 de la Sede Loma de la Cruz, en el presente año, evidencia un avance progresivo, en el pensamiento crítico como medio de aprendizaje en el aula de clase. Lo anterior se afirma a partir de la aplicación del instrumento que se basó en las categorías de aprendizaje según la taxonomía de Benjamín Bloom y el pensamiento crítico, que centra el análisis del aprendizaje en tres dominios; uno de los cuales es el Cognitivo, que hace énfasis en los desempeños intelectuales de las personas. Este dominio a su vez está dividido en categorías o niveles. Las palabras clave que se usan y las preguntas que se hacen pueden ayudar en establecer y estimular el Pensamiento Crítico, especialmente en los niveles superiores.

De acuerdo a la Tabla No.1 y Tabla No. 2 que corresponden a la media de estudiantes y porcentaje de participación en la aplicación de los instrumentos basados en los niveles del dominio cognitivo de la taxonomía de Bloom, expone los porcentajes logrados de los estudiantes en cada uno de los niveles, indicando que el nivel de **conocimiento** alcanza un

porcentaje de 29%, correspondiente a 11,3 niños, de un total de 39, evidenciando un bajo nivel de conocimiento básico de los temas tratados en las distintas intervenciones realizadas en el aula de clase.

El nivel de la **comprensión** tiene un porcentaje de 23% que corresponde a 9,1 niños de un total de 39 estudiantes, cifras que demuestran el bajo nivel de aprehensión de hechos e ideas presentadas. La **aplicación** corresponde al tercer nivel de aprendizaje de pensamiento crítico de los 39 estudiantes, con un porcentaje del 25%, que se relaciona cuantitativamente con 9,9 estudiantes, denotando un insuficiente proceso de aplicación de las ideas impartidas en el aula de clase.

En el cuarto nivel encontramos el **análisis, que** presenta uno de los porcentajes más bajos con un 17 % que corresponde a 6,8 niños de un total de 39; cabe anotar que el día de la intervención, se presentó una situación de corrección disciplinaria de la docente con los niños, amonestación verbal que limitó el trabajo y la participación de los estudiantes, motivo por el cual se evidencia un bajo porcentaje. El nivel de **síntesis, a** diferencia de las anteriores categorías, demuestra cierta mejora en el proceso de asimilación de datos enseñados en el aula de clase, con un 38 %, que equivale a 14, 8 niños de un total de 39 estudiantes. Pero es el último nivel de **evaluación** de aprendizaje, que muestra un avance significativo en la asimilación de los estándares expuestos para esta categoría según la taxonomía de Bloom y los estándares para el pensamiento crítico, con un 47 % que corresponde a 18,1 niños de un total de 39 estudiantes del grado 501 de la escuela Loma de la Cruz.

Nivel de conocimiento

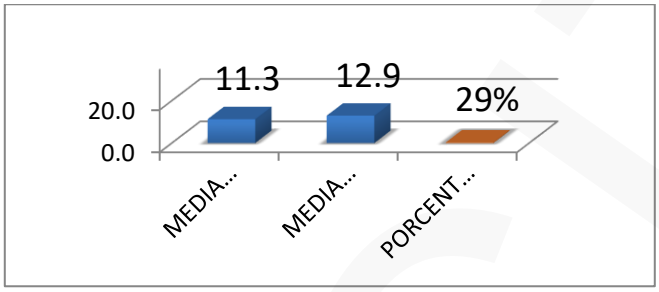


Tabla 7: Nivel de conocimiento

El primer nivel de conocimiento, corresponde al nivel intelectual más simple para recibir y reproducir una información dada. Supone la evocación de hechos particulares y generales, de los métodos y los procesos, o evocación de un modelo, de una estructura o de un orden, lo cual indica que busca recordar material aprendido con anterioridad como hechos, términos, conceptos básicos y respuestas.

De acuerdo a la Tabla No.3 se observa que, de los 39 niños participantes, una media de 11,3 demostró cierto grado de desempeño siguiendo los estándares para el pensamiento crítico, del nivel de conocimiento. La media de participación de dichos sujetos es de 12,9, mostrando que, al menos, cada uno intervino en la discusión. Con base en lo anterior, se evidencia que un 29% de los niños manifiesta algún grado de apropiación en el nivel de conocimiento frente a la lectura significativa.

Nivel comprensión

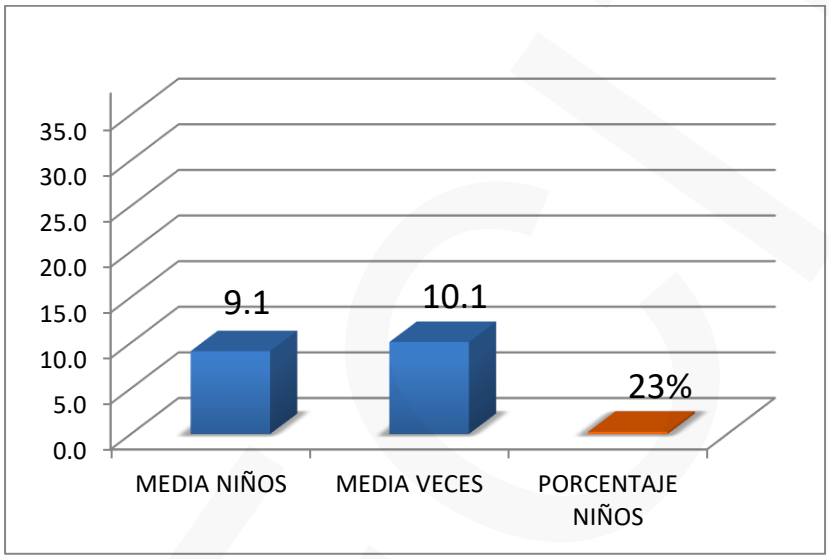


Tabla 8. Nivel comprensión

El presente nivel se refiere a la capacidad para entender el significado de lo que se está comunicando. El estudiante demuestra que puede: presentar la información de otra forma, hacer inferencias, llegar a conclusiones, predecir situaciones futuras, buscar interrelaciones lo cual señala que busca demostrar el entendimiento de hechos e ideas organizando, comparando, traduciendo, interpretando, haciendo descripciones y exponiendo las ideas principales.

De acuerdo a la tabla 4 se observa que, de los 39 niños participantes, unas medias de 9,1 demostraron cierto grado de desempeño siguiendo los estándares para el pensamiento crítico, del nivel de Comprensión. La media de participación de dichos sujetos es de 10,1, mostrando que, al menos, cada uno intervino en la discusión. Con base en lo anterior, se evidencia que

un 23% de los niños manifiesta algún grado de apropiación en la compresión crítica de la lectura significativa. Con esto se demuestra que es indispensable fortalecer el ejercicio lector en el aula, de tal modo, que se incremente la apropiación en este nivel de aprendizaje.

Nivel de aplicación

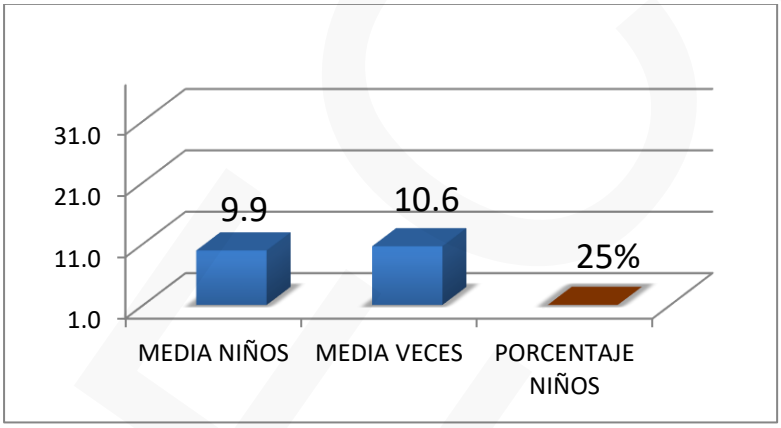


Tabla 9. Nivel de aplicación

El tercer nivel **aplicación**, corresponde a la habilidad intelectual para hacer uso en situaciones nuevas de la información recibida y aprehendida. Supone la aplicación del pensamiento deductivo e inductivo. Que consiste en resolver o solucionar problemas aplicando el conocimiento adquirido, hechos, técnicas y reglas, de manera diferente.

De acuerdo a la Tabla No. 5 se observa que, de los 39 niños participantes, una media de 9,9 demostró cierto grado de desempeño siguiendo los estándares para el pensamiento crítico, del nivel de aplicación. La media de participación de dichos sujetos es de 10,6, mostrando que, al menos, cada uno intervino en la discusión. Con base en lo anterior, se evidencia que un 25% de los niños manifiesta algún grado de apropiación en la comprensión

crítica de la lectura significativa. Con esto se demuestra que es indispensable fortalecer el ejercicio lector en el aula, de tal modo, que se incremente la apropiación en este nivel de aprendizaje, pues de esta manera se pone en evidencia que a través de diversos ejercicios y didácticas que fortalecen la lectura de una forma crítica, se puede mejorar el pensamiento de los estudiantes a partir del contexto, de la realidad, de lo que leen, de su inmersión en los procesos que desencadenan aportes valiosos y oportunidades grandes para analizar y comprender de forma crítica lo que se expone en diversos textos, como se ha mencionado a lo largo de esta investigación.

Los referentes tomados sirvieron para orientar el estudio de investigación y comprobar que el pensamiento crítico se construye, se prepara y se planea desde el contexto en el cual se va a hacer la lectura, quien lo orienta y quien lo ejecuta.

Nivel de análisis

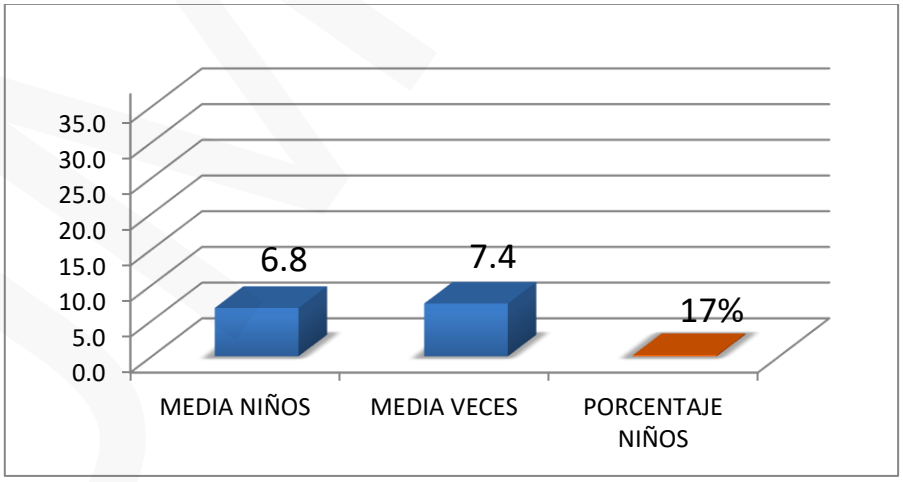


Tabla 10. Nivel de análisis

Es la habilidad intelectual para subdividir la información aprehendida en las partes que la componen, descubriendo las relaciones que estas partes tienen entre sí y la forma en que están organizadas. Es la separación de los elementos o, partes constituyentes de una comunicación, procurando aclarar las jerarquías relativas de ideas o teorías, lo cual busca examinar y fragmentar la información en diferentes partes mediante la identificación de causas y motivos; realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen generalizaciones.

De tal modo en la Tabla No.6, se puede observar una media de 6,8 niños que participan en la discusión, interviniendo en promedio de 7,4 oportunidades, lo que muestra que sólo el 17 % de la población manifiesta algún proceso de pensamiento crítico para la categoría de análisis, la cual refleja uno de los niveles más bajos. Cabe anotar que el día de la intervención, se presentó una situación de corrección disciplinaria de la docente con los niños, amonestación verbal que limitó el trabajo y la participación de los estudiantes, motivo por el cual se evidencia un bajo porcentaje.

Nivel de sintesis

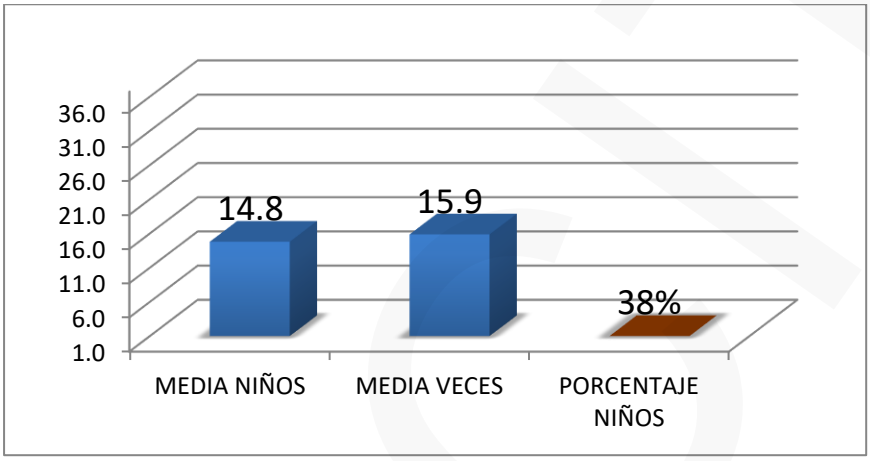


Tabla 11. Nivel de síntesis

El quinto nivel cognitivo es la síntesis, busca, recopilar información y relacionarla de diferente manera, combinando elementos con un nuevo patrón o proponiendo distintas alternativas de solución. Es la habilidad intelectual que permite organizar elementos y partes de una información con el fin de generar otra nueva y diferentes a la aprehendida.

De acuerdo a la Tabla No.7 se observa que, de los 39 niños participantes, una media de 14,8 demostró un avance en el desempeño siguiendo los estándares para el pensamiento crítico, del nivel de Comprensión. La media de participación de dichos sujetos es de 15,9, mostrando que, al menos, cada uno intervino en la discusión. Con base en lo anterior, se evidencia que un 38%. Lo que demuestra que es indispensable fortalecer el ejercicio lector en el aula, de tal modo, que se incremente la apropiación en este nivel de aprendizaje.

Nivel de evaluación

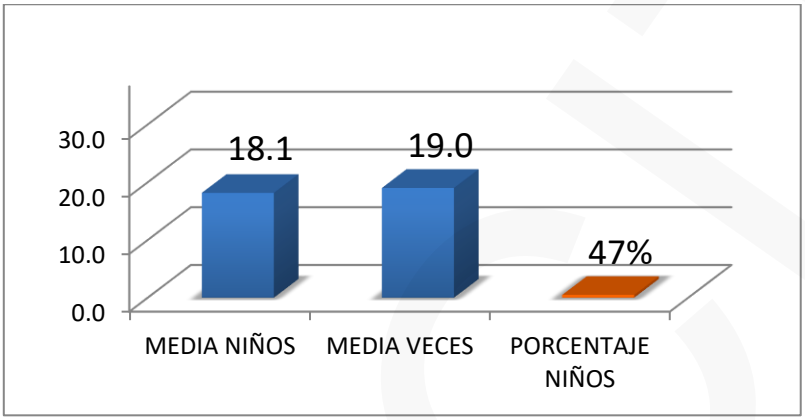


Tabla 12. Nivel de evaluación

Corresponde a la habilidad intelectual para emitir juicios sobre el valor de ideas, obras, soluciones, métodos e información en general, con un propósito determinado.

Pueden ser juicios cualitativos y cuantitativos que establezcan hasta qué punto las ideas, obras, etc. corresponden a los criterios. Considera el empleo de una norma de apreciación. Los criterios pueden ser propuestos al estudiante o establecidos por este u otros, permitiéndole:

- Juzgar el valor de algo para determinado propósito empleando criterios definidos
- Juicios en función de criterios internos y externos
- Juicios en función de criterios subjetivos y objetivos.

De acuerdo a la tabla 8 se observa que, de los 39 niños participantes, una media de 18,1 demostró cierto grado de desempeño siguiendo los estándares para el pensamiento crítico, del nivel de Comprensión. La media de participación de dichos sujetos es de 19,0, mostrando que, al menos,

cada uno intervino en la discusión. Con base en lo anterior se evidencia que un 47% de los niños, aunque no alcanzan la media, es uno de los niveles en los que se obtuvo mejores resultados. Con esto se demuestra que es indispensable fortalecer el ejercicio lector en el aula de tal modo que se incremente la apropiación en este nivel de aprendizaje.

4.2 Discusión de los resultados

Encontrar un espacio para la lectura es cada vez más difícil. Y crear el hábito de la lectura en la escuela, donde a veces ni el docente lee, con padres que apenas tienen tiempo para llevar a sus hijos al plantel educativo, resulta una tarea titánica en el mundo actual. Aunque los chicos leen en espacios diferentes a la escuela, la misión de la educación y esencialmente de su tutor es hacerlo que se enamore de la lectura, es propiciarle las herramientas necesarias para comprender, decodificar y tomar una postura crítica frente a lo que lee. Pero ante la crisis de la educación actual frente al arte de leer, la Institución Educativa Atanasio Girardot, sede Loma de la Cruz, no es ajena a esta problemática. Los resultados en las pruebas externas del Estado, marcan una profunda crisis en su comprensión lectora, especialmente en los niveles inferencial y crítico. Decodifican lo elemental, los datos explícitos, y en algunas ocasiones, ni siquiera esto lo logran. Ante esas dificultades, esta investigación, se propuso implementar el uso de lectura significativa, mediada por la Taxonomía de Bloom, para lograr mejorar el pensamiento crítico, y por ende la comprensión lectora, de los niños de quinto de primaria de la Institución Educativa antes mencionada.

La Taxonomía de Bloom mejora las habilidades de pensar a cualquier edad. Divide en tres dominios la manera en que las personas aprenden. Uno de

ellos es el dominio cognitivo, el cual enfatiza los resultados intelectuales. Este dominio se vuelve a dividir en categorías que se clasifican progresivamente: del nivel de pensamiento más bajo, recuerdo simple (información), a lo más alto, que es la aplicación.

Es una propuesta y un recurso vital, porque a través de estos niveles de pensamiento, se hace un recorrido por los tres niveles de comprensión lectora: literal, inferencial y crítico. Y al terminar con la aplicación, que es el nivel más alto, se logra llegar al pensamiento crítico, que es el fin último de todo buen lector que debe enfrentarse a un texto y tomar distancia del mismo para hablar y comparar lo leído con otras fuentes y poder luego crear, a partir de lo aprendido y sus conocimientos previos.

Como la pregunta de investigación estaba centrado en “Cómo ayuda la lectura significativa, basada en la taxonomía de Bloom, a promover el pensamiento crítico en los estudiantes, población de estudio de este proyecto, se puede afirmar que el docente al comprender lo que cada categoría involucra puede llevar a los alumnos a ejercitar cada aspecto de las categorías.

De acuerdo a lo obtenido por los instrumentos para la recolección de datos, tenemos que en el nivel conocimiento, hubo una mejora notable, porque once niños dieron cuenta de hechos, acciones, conceptos, personajes, espacios y tema principal de los textos. Antes sólo participaban dos o tres cuando se exploraba este nivel.

En el nivel comprensión, que es uno de los más bajos, en su puntuación, nueve niños sólo respondieron, de lo que se puede concluir que tienen bastante dificultad para hallar el significado global del texto, debido en algunas ocasiones a su léxico pobre, al poco uso de sinónimos y ampliación de vocabulario.

En el nivel aplicación, donde se usa el pensamiento inductivo y deductivo para solucionar un problema de manera diferente, para ampliar la información del texto y cambiar finales o situaciones, se notó una ligera mejoría, ya que 10 niños, participaron y lograron llegar a este nivel, lo que presupone que esta taxonomía de Bloom, si es exitosa y aplicada constantemente, puede obtener los resultados que se esperan en la mejora del pensamiento crítico de estos niños, población de estudio de esta investigación.

El nivel análisis presentó la media más baja, donde sólo seis niños lograron realizar inferencias y poner en evidencia los datos implícitos del texto y las intenciones comunicativas del autor. Lo que hay que trabajar bastante porque este es un escalón importante para llegar al pensamiento crítico que se necesita adquirir o promover.

En el nivel síntesis, también es bastante satisfactorio, reconocer que estos niños mejoraron en la recopilación de información, en la organización de la misma y en la capacidad de generar una diferente, o crear a partir de lo aprendido. Y por último en el Nivel evaluación, también se pudo notar el avance ya que 17 niños lograron los objetivos propuestos como era el de emitir juicios, proponer alternativas y tomar distancia frente a lo leído, que es el peldaño último para llegar al pensamiento crítico, que buscó promover esta investigación.

Por último, cabe destacar que, aunque hubo mejoras en ciertos niveles, aún hay mucho por lograr, pero si se logra institucionalizar este proyecto, los resultados no se harán esperar y la calidad educativa estará muy bien representada en este grupo de niños.

CONCLUSIONES

De acuerdo a la pregunta que dio inicio a esta investigación: Cómo ayuda la lectura significativa, basada en la taxonomía de Bloom, a promover el pensamiento crítico en los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa Atanasio Girardot, Sede Loma de la Cruz, del municipio de Neiva, departamento del Huila, y al objetivo general que era reconocer como la lectura significativa, apoyada en la taxonomía de Bloom, promueve el pensamiento crítico en la población objeto de estudio de este proyecto, se obtuvo lo siguiente:

1. Una lectura significativa con la particularidad de hacer del estudiante un protagonista óptimo de su aprendizaje, lo cual potencializa el pensamiento crítico y le permite aplicarlo a su vida personal, familiar, social y escolar. Es una estrategia didáctica que dinamiza y potencia el proceso enseñanza-aprendizaje.

2. Describir el desarrollo del pensamiento crítico en los seis dominios de la Taxonomía de Bloom en los estudiantes del grado quinto en la Institución Educativa Atanasio Girardot, sede Loma de la Cruz.

Según los resultados obtenidos del instrumento de investigación podemos observar que los estudiantes del grado quinto no han adquirido las suficientes competencias para el desarrollo del pensamiento crítico en los seis dominios de la taxonomía de Bloom, independientemente que en los niveles de síntesis y evaluación se haya denotado una mayor participación.

3. Corroborar cuales dominios de la Taxonomía de Bloom para pensamiento crítico utilizan los estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa

Atanasio Girardot, sede Loma de la Cruz" y tomando como referencia la gráfica de porcentajes de participación, se concluye que los estudiantes del grado quinto utilizan los niveles de síntesis y evaluación con mayor dinamismo en comparación con los otros cuatro dominios de la taxonomía de Bloom, aunque es de resaltar que no alcanzan la media de participación.

4. Identificar la influencia de la lectura significativa en el desarrollo del pensamiento crítico, en estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Atanasio Girardot, sede Loma de la Cruz, en la aplicación de la estrategia pedagógica de lectura significativa para promover el desarrollo del pensamiento crítico se comprueba a través de los resultados que a medida en que se realicen las actividades, se logra un avance progresivo en las habilidades cognitivas, como lo revela la gráfica en los últimos dominios.

Por consiguiente, se concluye que los estudiantes de grado quinto no tienen las habilidades básicas del pensamiento crítico, que se le aplicaron según la taxonomía de Bloom, pero que gracias a la intervención por medio de talleres diarios de lectura significativa, algunas categorías del pensamiento crítico, tuvieron ciertos avances con respecto a los resultados iniciales; esto demuestra que la investigación tenía su razón de ser y que la lectura significativa empleada para promover el pensamiento crítico en los estudiantes de grado quinto uno, si tiene validez y relevancia.

RECOMENDACIONES

Se recomienda a los docentes que orientan a los estudiantes del grado quinto desarrollar la estrategia didáctica de lectura significativa, basada en la taxonomía de Bloom, para promover la comprensión lectora y pensamiento crítico en los estudiantes del grado quinto de la Institución Educativa Atanasio Girardot, sede Loma de la Cruz, municipio de Neiva, departamento del Huila, y de este modo fortalecer sus saberes previos para que finalmente puedan construir un nuevo conocimiento sobre un determinado texto y lograr un nivel óptimo en comprensión de textos escritos y creación de otros.

2. Es necesario actualizar a los docentes en el manejo de esta estrategia didáctica y sobre todo en la lectura significativa para mejorar los desempeños de sus estudiantes. Sería bastante insensato ser indiferentes y ajenos a la realidad educativa actual, en donde se tiene acceso a múltiples herramientas que fortalecen y dinamizan la labor de docentes y estudiantes, por el simple hecho de no manejarlas o peor aún de no conocer su verdadero potencial educativo.

3. Se recomienda que el docente propicie un espacio de aprendizaje activo y grupal, implementando un modelo de clase en donde prime monitorear la efectividad de los grupos de aprendizaje con el propósito de despertar el interés, el disfrute y fortalecer el desarrollo de competencias lectoras.

4. De acuerdo al trabajo realizado y a la problemática analizada se recomiendan las siguientes acciones para que los procesos de enseñanza aprendizaje de la comprensión lectora se realicen en un ambiente mediado

por la estrategia de la lectura significativa, que sea agradable y de pleno disfrute y debate para los estudiantes.

a) Capacitar a los docentes en la estrategia de la lectura significativa.

b) Desarrollar actividades variadas, didácticas, sencillas, con instrucciones claras y un propósito definido con el fin de motivar al estudiante y lograr resultados positivos en su aprendizaje.

c) Evaluar constantemente los avances de los estudiantes en su proceso de aprendizaje para realizar los respectivos ajustes y planes de mejoramiento.

d) Realizar foros, debates, mesas redondas y otras técnicas de comunicación donde el estudiante participe activamente y exponga sus puntos de vista basado en argumentos sólidos y bien elaborados.

e) Implementar en grados inferiores, tercero y cuarto esta propuesta de la lectura significativa y contextualizada, para que el proceso sea más eficiente y de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

Aprende, C. (6 de julio de 2016). *Colombia Aprende la red del conocimiento*. Obtenido de Colombia Aprende la red del conocimiento: http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/agenda/convocatorias/inician-las-segundas-maratones-de-lectura-de-leer-es-mi-cuento

Aymes Lopez, G. (2012). Pensamiento Critico en el Aula. *Docencia e Investigación*, 41-60.

Azaustre Serrano, M. D. (2008). Aprender a mirar: << El internado >>, una propuesta para el pensamiento critico. *COMUNICAR 16.31*, 439.

Beltran Llera, J., & Perez Sanchez, L. (1996). Inteligencia, pensamiento crítico y pensamiento creativo. *Psicologia de la instruccion*, 429-504.

Bidcongenia I.E. Atanasio Girardot. (1 de 02 de 2009). *Bidcongenia I.E. Atanasio Girardot*. Obtenido de Bidcongenia I.E. Atanasio Girardot: http://bidcongeniasimonGirardot.blogspot.com.co/

Carrillo Montero,Andrea Yised. (s.f.). Identificacion del nivel de pensamiento critico en las activiades de aula de los estudiantes de grado cuarto de ColegioA.LA.S. en Neiva, 2016.

Cobo Aja, M. (2004). Lectura significativa, diálogo y educación en valores. *revista del CEP de Torrijos*, 1-9.

Congreso de la Republica de Colombia. (8 de 02 de 1994). *Ministerio de Educación Nacional.* Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Cubas Montaño, M. (28 de 09 de 2016). *Universidad Panamericana.* Obtenido de Universidad Panamericana: http://www.up.edu.mx/sites/default/files/como_desarrollar_un_pensamiento_critico.pdf

El Tiempo. (9 de Julio de 2014). *El Tiempo* . Obtenido de El Tiempo: http://www.eltiempo.com/estilo-de-vida/educacion/colombia-en-el-ultimo-lugar-en-pruebas-pisa/14224736

Facione, P. (2007). Pensamiento *Critico ¿Qué y por qué es importante?*Chicago: Insight Assessment. Obtenido de Eduteka.

Files Wordpress. (29 de 10 de 2016). *Files Wordpress*. Obtenido de Files Wordpress: https://lenguajeyconocimiento.files.wordpress.com/2012/02/la-lectura-y-la-escritura-en-filosofc3ada.pdf

Fowler, B. (01 de 09 de 2002). *Eduteka.* Obtenido de Eduteka: http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/6/134/109/1

Gamez Estrada, I. C. (2015). Estrategias de motivación hacia la lectura en estudiantes de Quinto Grado de una Institución Educativa. *ESCENARIOS*, 1-83.

Hernandez Sampieri, R. F. (2006). *¿En qué consisten los estudios descriptivos? En: Metodología de la investigación. 4.* Mexico: McGraw Hill Interamericana.

Institución Educativa Atanasio Girardot. (2014). *Manual de Convivencia.*Neiva.

Institución Educativa Atanasio Girardot. (16 de 11 de 2016). *Institución Educativa Atanasio Girardot*. Obtenido de Institucion EduDUCATIVA ATANASIO GIRARDOT: http://colGirardotgarzon.es.tl/HISTORIA.htm

Kiyomi Moromizato, R. (2007). El Desarrollo del Pensamiento Crítico desde los primeros años. *Proceso de crianza y desarrollo infantil*, 311-323.

Leo Doncel. (14 de 09 de 2016). *Leo Doncel*. Obtenido de Leo Doncel: https://leodoncel.com/leodoncel/

(Malagón, Luz Helena y Ortiz Carolina 2017 p. 78)

Marciales Vivas, G. P. (2003). *Pensamiento Crítico: Diferencias en estudiantes universitarios en el tipo de creencias, Estrategias e inferencias en la lectura crítica de textos.* Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Marín Calderón, N. (2014). Implementacion de la estrategia didactica del desarrollo del pensamiento critico-reflexivo en el analisis literario de Hamlet de Shakespeare. *Educación 38.2*, 51.

Mejia Delgadillo, S. A. (2005). ¿Cómo formarnos para promover pensamiento. *Iberoamericana de Educación*, 1-16.

Ministerio de Educación Nacional. (3 de 08 de 1994). *Ministerio de Educación Nacional.* Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86240_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (8 de 02 de 2008). *Ministerio de Educación Nacional.* Obtenido de Ministerio de Educación Nacional: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-261332_archivo_pdf_lineamientos.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (13 de 07 de 2009). *Colombia Aprende.* Obtenido de Colombia Aprende: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-208994_recurso_2.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2 de septiembre de 2015). *Centro Virtual de Noticias de Educacion*. Obtenido de Centro Virtual de Noticias de Educacion: http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-353454.html

Moromizato, R. (2007). *El desarrollo del pensamiento critico creativo desde los primeros años.* medellin: Grupo investigativo- Universidad de Manizales.

Ochoa, M. (29 de 08 de 2016). *Milton Ochoa.com expertos en evaluación*. Obtenido de Milton Ochoa.com expertos en evaluación: http://www.miltonochoa.com.co/home/index.php/template/template-articles

Paul, R., & Elder, L. (2003). *La miniguia para el pensamiento crítico, conceptos y herramientas.* Dillon: Fundación para el pensamiento crítico.

Perez Bertol, P. (2015). El aula creativa como propuesta pedagogica de desarrollo integral desde la infancia. *Creatividad y Sociedad N° 23*, 128-160.

Piette, J. (1998). “Una educación para los medios centrada en el desarrollo del pensamiento critico". *Universidad de Sherbrooke (Québec)*, 1-20.

Proyecto Escuela 2.0. (08 de 05 de 2013). *Centros y docentes*. Obtenido de Centros y docentes: http://www.escuela20.com/pensamiento-critico-

debate/articulos-y-actualidad/10-estrategias-desarrollar-el-pensamiento-critico-y-debatir_3257_42_4819_0_1_in.html

Republica de Colombia. (2015). *Constitucion Politica de Colombia.* Bogota: Unión.

Richard, P., & Elder, L. (2005). *Estandares de competencia para el pensamiento critico.* Dillon: Fundación para el pensamiento crítico.

Rojas Piragauta, N. R. (2007). *Teoría de las seis lecturas, aplicada al proceso de lecto-escritura en el area de lengua castellana en estudiantes de grado quinto (5ª) de Básica primaria.* Bogotá: Universidad de la Salle.

Saiz Sánchez, C., & Fernandez Rivas, S. (2012). “Intervenir para transferir en pensamiento crítico”. *Revista docencia universitaria*, 325-346.

Sánchez, A. (27 de 10 de 2011). *Pedagogía Infantil UNIMINUTO*. Obtenido de Pedagogía Infantil UNIMINUTO: http://pedagouniminuto.blogspot.com.co/2011/10/la-lectura-significativa-definicion.html

Serrano de Moreno, S. (2003). La escritura en el medio escolar. *Revista Venezonlana de Educacion*, 397-407.

Superate 2.0 con el saber. (26 de agosto de 2016). *Superate con el saber 2.0*. Obtenido de Superate con el saber 2.0: http://superate.edu.co/estadisticas/

Tovar Cabañas, R. (2009). Técnicas, tipos y velocidades de lectura tras la investigación documental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México),*, 40.

Universidad Nacional a Distancia. (27 de 09 de 2016). *Datateca*. Obtenido de Datateca: http://datateca.unad.edu.co/contenidos/404085/Caracteristicas_argumentacion_pensamiento_critico.pdf

UNESCO. (12 de 02 de 2008). *Aportes para la enseñanza de la lectura.* Obtenido de Aportes para la enseñanza de la lectura: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001802/180220s.pdf

Bloom, B.S. (1956). Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain. New York ; Toronto: Longmans, Green.

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1998). Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa. España: Morata.

ANEXOS

UNEC IT

ANEXOS 1: LA TAXONOMÍA DE BLOOM Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

LA TAXONOMÍA DE BLOOM Y EL PENSAMIENTO CRÍTICO

La taxonomía de Bloom divide en tres dominios la forma en que las personas aprenden. Uno de esos dominios es el Cognitivo, que hace énfasis en los desempeños intelectuales de las personas. Este dominio a su vez está dividido en categorías o niveles. Las palabras claves que se usan y las preguntas que se hacen pueden ayudar en establecer y estimular el Pensamiento Crítico, especialmente en los niveles superiores.

Primer Nivel: CONOCIMIENTO

Recordar material aprendido con anterioridad como hechos, términos, conceptos básicos y respuestas.

Palabras Claves: quién, qué, porqué, cuándo, omitir, donde, cuál, escoger, encontrar, como, definir, rotular, mostrar, deletrear, listar, parear, nombrar, relatar, contar, recordar, seleccionar.

Preguntas:

¿Qué es? ¿Cómo es? ¿Dónde es? ¿Cuándo pasó? ¿Cómo pasó? ¿Cómo explicaría usted? ¿Por qué? ¿Cómo lo describiría usted? ¿Cuándo fue? ¿Puede usted recordar? ¿Cómo lo demostraría usted? ¿Puede usted escoger? ¿Cuáles son los principales? ¿Puede listar tres?

Segundo Nivel: COMPRENSIÓN

Demostrar el entendimiento de hechos e ideas organizando, comparando, traduciendo, interpretando, haciendo descripciones y exponiendo las ideas principales.

Palabras Claves:

Comparar, contrastar, demostrar, interpretar, explicar, extender, ilustrar, inferir, extractar, relatar, refrasear, traducir, resumir, demostrar, clasificar.

Preguntas:

¿Cómo clasificaría usted el tipo de? ¿Cómo compararía usted? ¿Cómo contrastaría usted? ¿Cómo expondría o compararía usted en sus propias palabras? ¿Cómo refrasearía usted el sentido, el significado? ¿Qué hechos o ideas se evidencian? ¿Cuál es la idea principal de? ¿Qué evidencias soportan? ¿Puede explicar que está pasando con/en? ¿Qué significa? ¿Qué puede decir al respecto? ¿Cuál es la mejor respuesta? ¿Podría usted resumir?

Tercer Nivel: APLICACIÓN

Resolver o solucionar problemas aplicando el conocimiento adquirido, hechos, técnicas y reglas, de manera diferente.

Palabras Claves:

Aplicar, construir, escoger, realizar, desarrollar, entrevistar, hacer uso de, organizar, experimentar con, planear, seleccionar, resolver, utilizar, modelar, identificar.

Preguntas:

¿Cómo usaría usted? ¿Qué ejemplos podría usted encontrar para? ¿Cómo resolvería usted utilizando lo que ha aprendido sobre? ¿Cómo organizaría usted para demostrar? ¿Cómo demostraría usted su entendimiento de? ¿Qué aproximación o punto de vista, utilizaría para? ¿Cómo aplicaría usted lo que ha aprendido para desarrollar? ¿De qué otra manera planearía usted? ¿Qué pasaría si? ¿Podría usted utilizar algunos hechos para? ¿Cuáles elementos cambiaría usted? ¿Qué hechos seleccionaría para demostrar? ¿Qué preguntas haría al hacer una entrevista con?

Cuarto Nivel: ANÁLISIS

Examinar y fragmentar la información en diferentes partes mediante la identificación de causas y motivos; realizar inferencias y encontrar evidencias que apoyen generalizaciones.

Palabras Claves:

Analizar, categorizar, clasificar, comparar, contrastar, descubrir, disecar,

dividir, examinar, inspeccionar, simplificar, tomar parte en, examinar para, encuestar, distinguir, listar, relacionar, funcionar, motivar, diferenciar, inferir, asumir, concluir, componer.

Preguntas:

¿Cuáles son las partes o características de?, ¿Cómo es _____ en relación a?, ¿Por qué cree usted?, ¿Cómo se compone?, ¿Qué razones, motivos, existen para?, ¿Puede listar los componentes?, ¿Qué inferencias puede hacer usted?, ¿A qué conclusiones puede llegar?, ¿Cómo clasificaría usted?, ¿Cómo categorizaría usted?, ¿Puede usted hacer un listado de las partes?, ¿Qué evidencia encuentra usted?, ¿Qué relación existe entre?, ¿Puede usted diferenciar entre?, ¿Cuál es la función de?, ¿Qué ideas justifican?

Quinto Nivel: SÍNTESIS

Compilar información y relacionarla de diferente manera combinando elementos con un nuevo patrón o proponiendo distintas alternativas de solución.

Palabras Claves:

Construir, escoger, combinar, compilar, componer, crear, fabricar, diseñar, desarrollar, estimar, formular, imaginar, inventar, originar, planear, predecir, decidir, proponer, resolver, solucionar, suponer, discutir, modificar, cambiar, originar, implementar, adaptar, minimizar, maximizar, teorizar, elaborar,

examinar, eliminar, implementar, suceder, cambiar.

Preguntas:

¿Qué cambios haría usted para resolver?, ¿Cómo mejoraría usted?, ¿Qué pasaría si?, ¿Puede elaborar la razón para?, ¿Puede proponer una alternativa?, ¿Puede usted inventar?, ¿Cómo adaptaría usted _____ para crear un situación o cosa diferente?, ¿Cómo cambiaría, modificaría, el terreno, plano?, ¿Qué haría usted para minimizar (o maximizar)?, ¿Qué diseñaría usted?, ¿Qué combinaciones se podrían hacer para mejorar o cambiar?, ¿Suponga que usted puede _____ qué haría?, ¿Cómo examinaría, evaluaría, usted?, ¿Podría usted formular una teoría para?, ¿Podría predecir usted el resultado de?, ¿Cómo estimaría usted los resultados de?, ¿Qué hechos puede usted compilar?, ¿Podría usted construir un modelo que cambiara?, ¿Podría pensar usted en una forma original para?

Sexto Nivel: EVALUACIÓN

Exponer y sustentar opiniones realizando juicios sobre información, validar ideas sobre trabajo de calidad en base a criterios establecidos.

Palabras Claves:

Premiar, escoger, concluir, criticar, decidir, defender, determinar, disputar, evaluar, juzgar, justificar, medir, comparar, marcar, categorizar, recomendar, reglamentar, seleccionar, aceptar, interpretar, explicar, avaluar, priorizar, opinar, dar importancia, establecer criterios, aprobar, reprobar, valorar, influenciar, percibir, significar, estimar, influenciar, deducir.

Preguntas:

¿Está usted de acuerdo con las acciones o procedimientos?, ¿con los resultados?, ¿Cuál es su opinión de?, ¿Cómo aprobaría (desaprobaría) usted?, ¿Puede usted establecer el valor o importancia de?, ¿Sería mejor si?, ¿Por qué cree usted que (tal persona) escogió?, ¿Qué recomendaría usted?, ¿Qué valor daría usted a?, ¿Qué argumentaría usted para defender tales acciones?, ¿Cómo evaluaría usted?, ¿Cómo podría usted determinar?, ¿Qué elección habría hecho usted?, ¿Cómo seleccionaría usted?, ¿Cómo daría usted prioridad?, ¿Qué juicio haría usted sobre?, ¿En base a lo que usted sabe, cómo explicaría?

UNEXT

ANEXO 2

FECHA: Lunes, Marzo 12 de 2018

ACTIVIDAD: Lectura Individual

PRIMER NIVEL: CONOCIMIENTO (Taxonomía de Bloom)

LA LIMOSNA DEL NIÑO

En las altas montañas del Tíbet, un grupo de niños se dedicaba a jugar en un puente cercano al pueblo en que vivían. Todos habían llevado consigo sus loncheras, menos el más pequeño, que había salido corriendo feliz detrás de los otros sin dejar que su madre pudiera alcanzarlo para darle la suya.

Mientras los otros niños hacían cometas, barriletes y figuras de animales en papel utilizando la técnica del origami, el pequeño amasaba unos simpáticos pastelitos de barro.

A media mañana sintieron hambre y cada uno se acordó de su lonchera. Cuando se disponían a comer oyeron un ruido de algo que golpeaba contra las piedras del puente. Asustados, voltearon a ver de qué se trataba vieron la figura de un ser enorme y muy grueso que se acercaba tanteando el piso con un palo. Los más nerviosos, pensando que se trataba de un malvado ogro de las montañas, salieron corriendo y se escondieron debajo del puente. Los

demás se quedaron esperando a ver qué pasaba, paralizados por una extraña emoción, mezcla de miedo y curiosidad. Entre ellos estaba el niño de los pastelitos de barro.

Luego de unos eternos segundos de tensión, el misterio se aclaró.

El temible ogro resultó ser un pobre hombre ciego y hambriento que llevaba un día y una noche, perdido en los solitarios y escarpados cerros que rodeaban el pueblo, según les contó a los primeros niños que se atrevieron a acercársele.

Los niños, que también eran muy pobres, sintieron compasión por el hombre y separaron una parte de sus loncheras para dársela. Solo el pequeño no tenía nada que darle. “¡Yo también le daré de comer!” gritó, lleno de alegría “¡Pero si tú no tienes nada!” le contestaron los otros niños, mientras le entregaban un bocado de sus respectivas meriendas al ciego.

Sin hacer caso, el niño esperó su turno y, con una radiante sonrisa, puso en las manos del mendigo uno de sus pastelitos de barro. Cuando el ciego abrió la mano, el pastelito se había transformado en una reluciente moneda de oro.

-Cuento tradicional tibetano-

Se realizarán las siguientes preguntas, para lo cual, los niños contarán con un tiempo determinado para cada respuesta.

PREGUNTAS DE PRIMER NIVEL. CONOCIMIENTO

1. ¿Dónde sucede esta historia?

2. ¿Cuáles son los principales personajes?
3. ¿Qué actividades hacían los niños sobre el puente?
4. ¿Pueden especificar a que jugaba el niño más pequeño?
5. ¿En qué momento aparece el personaje que asustó los niños?
6. ¿Cómo les pareció la actitud del niño más pequeño?
7. ¿Qué es lo que sucede cuando se encuentran el niño más pequeño y el hombre ciego?
8. ¿Cómo describirían físicamente el hombre ciego?
9. ¿En qué momento del día ocurrió esta historia?
10. ¿Cómo se imaginan el lugar donde sucede la historia?
11. ¿Qué acontecimientos sucedieron antes del encuentro de los personajes?
12. ¿Cómo explicas el regalo que le hace el ciego al niño?
13. ¿Pueden recordar que técnica utilizaron los niños para hacer sus juegos?
14. ¿Qué valor podemos destacar en los personajes de esta historia?
15. ¿Pueden nombrar otros valores que pueden estar presentes en la historia?

UNICIT

ANEXO 3

FECHA: Martes, Marzo 13 de 2018

ACTIVIDAD: Lectura en voz alta

SEGUNDO NIVEL: COMPRENSIÓN (Taxonomía de Bloom y el Pensamiento Crítico)

LA HISTORIA DE PENÉLOPE

Con motivo de la guerra de TROYA, muchos reyes de las islas griegas fueron llamados a combate. Ulises, rey de ITACA, fue uno de ellos. Él no quería partir, pues era feliz en su reino con su adorada esposa Penélope, su hijo Telémaco, su anciano padre Laertes y sus fieles súbditos, pero tuvo que cumplir con su deber. Al despedirse, le prometió a Penélope que regresaría y le pidió que lo esperara.

Ella le dijo que así lo haría. La guerra duro diez largos años, luego de los cuales los combatientes empezaron a regresar a sus hogares. Pero Ulises no regresaba, ni llegaban noticias de él y sus compañeros.

Todas las mañanas Laertes caminaba hasta la playa y miraba durante horas hacia lo lejos con la esperanza de ver aparecer en el horizonte la nave de su hijo, sin ningún signo favorable.

El desconsuelo se fue apoderando de él y al cabo de un tiempo se encerró en su cuarto y no volvió más a la playa.

Penélope, sin embargo, no perdía las esperanzas y seguía guardándole su sitio en la mesa, limpiando su arco y lavando su ropa,

El rumor de la muerte de Ulises se rego por toda la antigua Grecia y no tardaron en hacerse presentes en Ítaca príncipes de otras islas dispuestos a casarse con Penélope. La reina los alojó en su palacio y los atendió como correspondía a su rango, pero no les dio esperanzas.

Los pretendientes convencidos de que Ulises había muerto, ignoraron el sentimiento de fidelidad de Penélope hacia su esposo y comenzaron a insistir en que debía escoger a uno de ellos para casarse. La reina les dijo entonces que lo haría en cuanto terminara la tela que estaba tejiendo para envolver en ella al anciano Laertes cuando muriera, pues su edad era muy avanzada y estaba muy triste por la desaparición de su hijo. Los pretendientes aceptaron y decidieron esperar a que Penélope acabara su trabajo.

Pero Penélope desbarataba durante la noche lo que había tejido durante el día y distraía de esta forma los pretendientes, quienes se portaban de manera cada vez más grosera y abusiva, celebrando festines todos los días, matando el ganado de Ulises para comérselo, bebiéndose su vino y cometiendo toda clase de atropellos con sus criados.

La bella Penélope los contuvo el tiempo suficiente para que Ulises regresara y detuviera de una vez por todas con los abusos cometidos por estos brutales hombres en el palacio de su noble y leal esposa.

-Episodio de La Odisea de Homero-

PREGUNTAS PARA EL NIVEL DE COMPRENSION

1. ¿Podría decir usted por qué los príncipes querían casarse con Penélope?
2. ¿Puede explicar usted por qué Penélope destejía en las noches lo que había hecho durante el día?
3. ¿Cómo calificaría usted el comportamiento de los príncipes?
4. ¿Qué hechos hicieron que Laertes perdiera las esperanzas de que su hijo Ulises estuviera con vida?
5. ¿Cuál fue el motivo de que Ulises fuera a la guerra?
6. ¿Puede explicar por qué Penélope no quería casarse con ninguno de los príncipes?
7. ¿Cuáles eran las intenciones de Penélope al tejer la tela?
8. ¿Qué puede decir acerca de la actitud de Laertes?
9. ¿Cuál es la idea principal del cuento "*la historia de Penélope"?*
10. ¿Cómo compararía la actitud de Telémaco y Laertes?
11. ¿Para los príncipes que significaba la noticia de que Ulises había muerto?

UNICIT

ANEXO 4

FECHA: Martes, 27 de Marzo de 2018

ACTIVIDAD: Lectura individual (Video)

TERCER NIVEL: APLICACIÓN (Taxonomía de Bloom y el Pensamiento Crítico)

LA MESITA DE LA ABUELA

Una señora que había vivido toda la vida con su marido quedo viuda cuando estaba próxima a cumplir sus ochenta años. Sus hijos, que hacía desde ya tiempo se habían independizado y tenían cada uno de su propia familia, se reunieron para decidir qué hacer. Todos estaban de acuerdo en que no podían dejarla sola, pero ninguno quería llevarla vivir a su casa. La idea de llevarla a un hogar de ancianos también fue descartada, pues todos alegaron no contar con el dinero suficiente para pagar las mensualidades. Ya estaban a punto de pelearse, cuando intervino la nieta preferida de la señora, una encantadora niñita de cuatro años, hija del menor de los hijos, y dijo que ella quería que la abuelita se fuera a vivir a su casa. Ninguno se atrevió a decir que no, pues la niña era la adoración de toda la familia, y además la abuela estaba presente cuando la pequeña hizo su ofrecimiento.
De modo que los padres de la niña no tuvieron más remedio que llevarse a vivir a la abuela con ellos. Desde la muerte de su esposo el ánimo de la señora había decaído mucho y su salud había empezado a deteriorarse rápidamente. No veía ni oía bien, y las manos le temblaban continuamente. Su hijo y su nuera no le tenían la más mínima paciencia, y a todo momento

la regañaban y la hacían sentir torpe e inútil. Con frecuencia le gritaban, y a veces incluso la tomaban de los hombros y la sacudían, reprochándole sus achaques. La falta de consideración por la señora llegó a su punto máximo cuando decidieron instalarle una mesita en un rincón del comedor, para no tener que verla temblando y dejando caer gotas de sopa p granos de arroz sobre el mantel.

Un día, al llegar del trabajo, el padre encontró a su hija tratando de construir algo con sus bloques de madera de juguete. Cuando le pregunto qué estaba haciendo, la niña le contesto inocentemente:

- Estoy construyendo una mesita para que tú y mamá coman cuando estén viejos.

Al oír a su hija hablar así, al hombre se le encogió el corazón y corrió a contarle a su esposa, con lágrima en los ojos, lo que la niña acabada de decir.

Desde entonces la abuela volvió a tener su lugar en la mesa, y fue tratada por su hijo y su nuera con el respeto que se merecía.

-Hermanos Grimm-

PREGUNTAS DE TERCER NIVEL APLICACIÓN

1. ¿Cómo usaríamos esta situación en favor de la abuela?
2. ¿Qué valores puedes nombrar que se relacionen con la historia?
3. ¿Qué ejemplos podemos dar de esta situación en nuestra ciudad?
4. ¿Conoces a alguien en esta situación?
5. ¿Cómo resolveríamos el problema de con quien viva la abuela, utilizando lo que han aprendido sobre los valores?
6. ¿Cómo actuarias si estuvieras en esta situación?

7. ¿Qué harías para demostrar la importancia del valor del respeto hacia los ancianos?
8. ¿Cómo se lo explicarías a otro compañero para que él lo entienda?
9. ¿Cómo tratarías a tus abuelos después de conocer esta historia?
10. ¿Cómo podrías solucionar esta situación sin maltratar a la abuela?
11. ¿Qué pasaría si la niña no hubiera intervenido en la discusión?
12. ¿Qué actividades crees que hacen los abuelos diferentes a los adultos?
13. ¿Qué cambiarias de la historia?
14. ¿Qué e llamo la atención de la historia?
15. ¿Qué le preguntarías a la abuela de la historia si tuvieras la oportunidad de conocerla?

UNEC

ANEXO 5

FECHA: Miércoles, 28 de Marzo de 2018

ACTIVIDAD: Lectura mental

CUARTO NIVEL: ANÁLISIS (Taxonomía de Bloom y el Pensamiento Crítico)

EL LEÓN Y LOS TRES TOROS

Una vez los tres toros hicieron un pacto de amigos y juraron no romperlo, pasara lo que pasara. El pacto consistía en repartirse por partes iguales el pastizal que habían descubierto en los alrededores de un bosque, de tal manera que todos pudieran pasear y pastar a su antojo y ninguno invadiera la parte de terreno que le correspondía y ninguno invadiera la parte de terreno que le correspondía a los otros.

Todo iba muy bien hasta un día que un león hambriento descubrió el pastizal con los tres gordos y cebados animales. La boca se le hizo agua de solo verlos y se propuso darse tres suculentos banquetes.

El problema era que nada podría hacer mientras los toros, que eran animales fuertes y poderosos, se mantuvieran unidos. De modo que ideo un astuto plan para enemistarlos entre sí.

Adoptando un aire hipócrita y zalamero, atrajo la atención de cada uno de ellos por separado y lo convenció de que los otros dos se habían aliado para quitarle su parte del terreno y apoderarse de sus pastos antes de que llegara en invierno.

Los toros ingenuamente le creyeron y se llenaron de desconfianza y recelo entre sí, hasta el punto de no moverse del pastizal por temor a que los otros dos se lo quitaran.

En cuanto los vio separados, el león los atacó uno por uno y se dio los tres suculentos banquetes con que había soñado.

"La discordia que divide a los amigos es la mejor arma para los enemigos."

-Esopo -

PREGUNTAS DE CUARTO NIVEL ANÁLISIS

1. ¿Cómo cambiaría la forma de separar los toros?
2. ¿Qué hechos puede destacar del cuento?
3. ¿Podría adivinar qué hubiese pasado si los toros no creen en el león?
4. ¿Qué haría si fuera uno de los toros y alguien habla mal de su mejor amigo?
5. ¿Puede decir el motivo del león para mentir a los toros?
6. ¿Qué otra manera tiene el león para alimentarse?
7. ¿Sabe por qué los leones comen carne?
8. ¿Puede inventar una manera para que los animales se cuiden de los leones?
9. ¿Qué opina de la conducta del león?

ANEXO 6

FECHA: Jueves, 29 de Marzo de 2018

ACTIVIDAD: Rincones problema, se divide el grupo de niños en ocho grupos, se reparten dos preguntas por grupo y las contestan. Luego rotan.

QUINTO NIVEL: SÍNTESIS (Taxonomía de Bloom y el Pensamiento Crítico)

EL TRABAJO INVISIBLE

Esto le sucedió hace muchísimo año en Escandinavia a uno de esos hombres que piensan que su esposa o compañera no hace nada en la casa. Una noche el hombre llego cansado del trabajo y se quejó por la comida no estaba servida, él bebe estaba llorando y la vaca no estaba en el establo.

-Me mato trabajando mientras tú te quedas en la casa, y cundo llago ni siquiera la comida esta lista-farfullo-. No es justo. Ojalá mi trabajo fuera tan fácil como el tuyo.

-No te pongas así querido- le contesto su esposa -. Si quieres mañana yo te remplazo en el campo y tú te quedas cuidando la casa.

- Este bien –acepto el hombre, satisfecho-. Un día de descanso no me vendría mal.

Al día siguiente la mujer se levantó temprano y se fue a cortar el heno en los potreros. El hombre se levantó también y se puso hacer las tareas caseras.

Lo primero era lavar la ropa estuvo restregando un buen rato, hasta que se acordó que tenía que preparar la mantequilla. Se hallaba en esta tarea cuando cayó en cuenta de que no había puesto la ropa secar. Fue entonces al patio, la exprimió, la colgó, y de regreso en la cocina encontró el marrano comiéndose la mantequilla. Furioso, lo persiguió hasta que logro cazarlo.

Al salir de nuevo al patio, vio el horno con la cabra estaba mordiendo una delas camisas que acababa de colgar. El espanto, cerro la cerca, persiguiendo otra vez al cerdo hasta que pudo al fin atraparlo y lo encerró en la marranera. Para entonces el reloj y ya había dado launa de la tarde y él ni siquiera había terminado de hacer la mantequilla. Se puso de nuevo en esta tarea, pero tuvo que interrumpirla cuando oyó los mugidos de la vaca en el corral. No había tiempo de llevarla a pastar al potrero. Decidió subirla al techo de la casa – las casas de los Escandinavos son bajas y de techo cubierto de hierva – para que comieran y así poder ocuparse del bebe, que acaba de despertar y llora sin para. Había que preparar sopa. En esas estaba cuando oyó a la vaca resbalarse en el techo. Dejo lo que estaba haciendo, subió al techo, le echo una soga al cuello a la vaca, se metió la soga por la chimenea y cuanto estuvo de nuevo en la casa se ató el otro extremo de la soga a la cintura. Así evitaría que la resbalara mientras el terminaba con la sopa. Pero la vaca resbalo y arrastro al pobre hacia la chimenea, haciendo caer de cabeza a la olla. Así lo encontró su mujer cuando llego del trabajo.

-Gracias al cielo llegaste – exclamo el hombre, al verla entrar-.

Este trabajo no es para cualquiera, no sé cómo nunca lo había visto. Perdóname, mi vida

Y desde entonces nunca se volvió a quejar, y ayudar a su mujer cada vez que podía.

-Cuento popular escandinavo

PREGUNTAS DE QUINTO NIVEL SÍNTESIS

1. Describa las partes de la historia.
2. ¿Hay algo en común con la historia y tu vida?
3. Cree usted que la esposa hizo lo correcto.
4. ¿Cuáles son los personajes principales de la historia?
5. Nombre las razones y motivos que existen para que el esposo accediera a cambiar sucede labores.
6. Nombre 3 acciones de la historia.
7. ¿Qué pude decir usted respecto a la historia?
8. Han pasado por una situación similar a la de la historia.
9. Clasifique personajes.
10. Haga un listado con las partes de la historia.
11. ¿Qué enseñanza le deja la historia?
12. Existe alguna relación entre la esposa y su mamá.
13. ¿Qué diferencia hay entre la labor del esposo y la esposa?
14. ¿Cuál es la función de la esposa?
15. ¿Cómo justifica las acciones del esposo?
16. Cree usted que las labores de la casa corresponden solo a las mujeres.

UNIR

ANEXO 7

FECHA: Viernes, 30 de Marzo de 2018

ACTIVIDAD: Lectura en voz alta

SEXTO NIVEL: EVALUACIÓN (Taxonomía de Bloom y el Pensamiento Crítico)

EL CUERVO VANIDOSO

Un día júpiter decidió elegir un rey entra las aves, y ordeno que comparecían toda antes el, para decidir cuál era más bella. Un cuervo poco agraciado y ciegamente vanidoso, se propuso alzarse con el título a como diera lugar. Lo primero que penseque en sacar de la competencia a los candidatos más opciones, como el papagayo el pavo real, guacamayo y el ave del paraíso. “si les robo los huevos de su nido el día de la elección, los mantendré ocupados buscándolos y no podrá asistir, ¡Eso es! “Pensó, rindiéndose con su chillido característico

Paso varios días acechando los nidos de sus rivalidades, mientras diseñadas su plan. Cuando averiguo todo que necesitaba (las horas en que salían a buscar de comer, en que dormían o estaban jugando en las ramas de los arboles). puso patas y picos en obra. Lo que no calculo fue que los huevos de estos pájaros eran muy grandes y ni siquiera podía levantarlos. “¿Qué voy hacer ahora?” grazno, contrariado, mientras picoteaba con la rabia de un puñado de plumas de papagaya, en cuyo nido se encontrada. “¡ya se!- Exclamo con un chillido de júbilo- ¡Voy a robarme las mejores plumas de todos los nidos y me voy a poner entre las mías! ¡Así no puedo perder ¡”

El día del concurso, Júpiter hizo desfilar a los pájaros, y al ver el espectacular atavió del cuervo lo declaro rey.

Terriblemente enfadados al descubrir que el plumaje del ganador era de los demás pájaros se lanzaron sobre él y le quitaron una a una de las plumas con las que había pretendido engañar a todos.

Júpiter, decepcionado, lo desposo de inmediato del título, no sin recalcarle que la justicia se había impuestos y el mismo se había buscado lo que acababa de pensar.

-Esopo-

PREGUNTAS DE SEXTO NIVEL EVALUACIÓN

1. Está de acuerdo con las acciones del cuervo.
2. ¿Cuál es su opinión respecto al plan del cuervo?
3. ¿Cómo aprobaría usted las acciones de las aves?
4. Puede usted establecer la importancia de júpiter en la historia.
5. Sería mejor si el cuervo hubiera quedado de rey.
6. ¿Por qué cree que júpiter escogió al cuervo como rey?
7. ¿Qué le recomendaría usted a las aves?
8. ¿Qué valor usted daría usted al puesto de rey?
9. ¿Qué argumentaría usted para defender la acción del cuervo?
10. ¿Cómo evaluaría usted el comportamiento de júpiter?
11. ¿Cómo podría usted determinar lo que hizo el cuervo para ganar?
12. ¿Qué elección habría hecho usted en el lugar de júpiter?
13. Seleccionaría usted al cuervo.
14. Daría usted prioridad al plan del cuervo.
15. ¿Qué juicio haría usted sobre el cuervo?

16. Con base en lo que usted sabe, cómo explicaría lo que hicieron las aves.
17. ¿Qué justificación usaría usted para justificar lo que hizo el cuervo?
18. ¿Cómo justificar usted lo que hizo júpiter?
19. ¿Qué opina sobre el refrán “El fin justifica los medios”?

UNEC