

**ESTRATEGIA PEDAGÓGICA BASADA EN LA LÚDICA PARA FAVORECER
LA LECTURA CRÍTICA EN NIÑOS Y NIÑAS DEL PROGRAMA ONDAS DEL
GRADO 5° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RIOSUCIO DEL DEPARTAMENTO DE
CALDAS**

**Tesis presentada al Instituto Pedagógico
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Universidad de Manizales para la obtención del
Título de**

**Magister en:
Educación desde la Diversidad**

Manizales

2017

**ESTRATEGIA PEDAGÓGICA BASADA EN LA LÚDICA PARA FAVORECER
LA LECTURA CRÍTICA EN NIÑOS Y NIÑAS DEL PROGRAMA ONDAS DEL
GRADO 5° DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA RIOSUCIO DEL DEPARTAMENTO DE
CALDAS**

**Tesis presentada al Instituto Pedagógico
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Universidad de Manizales para la obtención del
Título de**

**Magister en:
Educación desde la Diversidad**

**Delia Álzate Giraldo
María Dolly Pérez Correa
María Estella Valencia Gallego
Olga Lucia Cataño**

**Asesora de investigación
María Carmenza Grisales Grisales**

**Universidad de Manizales
Manizales**

2017

Agradecimientos

A Dios, por iluminar cada uno de nuestros pensamientos para que los aportes a la investigación fueran significativos y pertinentes.

A nuestras familias, esposos, hijos, hermanos y a todos aquellos que nos colaboraron con su paciencia y comprensión, cediendo los espacios que eran dedicados a ellos.

Al Programa Ondas-Caldas, por brindarnos la oportunidad de realizar la maestría en “Educación Desde la Diversidad”, con apoyo profesional y económico.

A la asesora María Carmenza Grisales Grisales, por su tiempo, dedicación y acompañamiento constante en cada uno de los procesos académicos.

Tabla de Contenido

1. Introducción	7
2. Planteamiento del problema	8
2.1. Descripción del problema.....	8
2.2. Pregunta investigación.....	13
3. Justificación	13
4. Objetivos	16
4.1. General.....	16
4.2. Objetivos Específicos.....	16
5. Antecedentes	17
5.1. La lectura crítica.....	18
5.2. La lúdica como estrategia para incentivar la lectura crítica.....	20
5.3. Investigaciones basadas en la pedagogía para fortalecer la lectura crítica.	22
5.4. Educación para la diversidad.....	24
6. Referente teórico	27
6.1. Lectura crítica como una herramienta para fortalecer el pensamiento crítico.	27
6.2. Elementos que influyen en la lectura crítica.....	28
6.2.1. La comprensión lectora	28
6.2.2. La Motivación Lectora.....	29
6.3 Niveles de lectura crítica.....	29
6.4. Componentes transversales la lectura crítica.	33
6.5. Relación entre lectura crítica y pensamiento crítico.....	38
6.6. La lúdica como instrumento para la enseñanza.....	38
6.7. La metodología lúdico-creativa (un acercamiento al conocimiento).....	42
6.8. La diversidad, su rol en el aula y la esperanza de la “igualdad”.....	44

7. Marco contextual	46
8. Hipótesis	48
8.1. Hipótesis alternativa - Hi:	48
8.2. Hipótesis Nula – Ho:	48
9. Variables	48
9.1. Variable independiente.	49
9.2. Variable dependiente.	49
9.3 Operacionalización de las variables.....	50
10. Diseño metodológico	52
10.1 Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	53
10.2. Población y muestra.....	55
10.3. Ejecución de la estrategia lúdica.....	55
10.4. Aplicación del pos-test prueba SABER 5°.....	57
10.5. Análisis estadístico de los componentes.....	58
11. Análisis estadístico de los componentes de la lectura crítica	59
11.1. Análisis de resultados de los componentes de la lectura crítica.	63
12. Análisis comparativo entre el pre-test y pos-test en el desarrollo de lectura crítica	69
13. Discusión de resultados	72
14. Conclusiones	77
15. Recomendaciones	78
Bibliografía	80
ANEXOS	89

Resumen

Con la presente investigación se pretende implementar estrategias pedagógicas basadas en la lúdica, con los niños y niñas del grado 5° del programa Ondas, con el fin de que desarrollen habilidades de lectura crítica, en las que puedan identificar los contenidos que conforman un texto, comprender la manera como se articulan los párrafos, adquirir habilidades cognitivas esenciales como el análisis, la inferencia y la argumentación; alcanzando así, los niveles de lectura que plantea y evalúa el Ministerio de Educación Nacional, para formar ciudadanos con criterios, normas, valores y con conciencia.

Por su parte, se pretende analizar las dificultades de comprensión lectora, en busca de aportar soluciones que mejoren el proceso de los niños mediante la implementación de la lúdica como estrategia significativa que les ayude en un adecuado proceso de lectura y escritura, evitando la deserción escolar y mejorando el alcance de los aprendizajes; todo lo cual, dado que la dinámica institucional exige el fortalecimiento de las habilidades de leer, escribir y comprender, como elemento facilitador del aprendizaje en todas las áreas del conocimiento. En este sentido, por medio de la lúdica se desea ofrecer aportes que favorezcan la comprensión lectora, para fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida, las habilidades y el conocimiento necesario para formar seres autónomos, creativos y felices.

Así mismo, la investigación posibilita, a través de la estrategia aplicada, la oportunidad de realizar procesos de diversidad en el aula, en los que se aprende a convivir con la diferencia, a respetar la palabra del otro, a replantear las prácticas pedagógicas que conllevan a realizar procesos de libertad, de inclusión y de un acercamiento a la subjetividad, que permiten una sana convivencia dentro y fuera de la institución.

Palabras clave: lectura crítica, lúdica, diversidad, aprendizaje significativo, pensamiento crítico, habilidades comunicativas, semánticas, sintácticas y pragmáticas, diferencia, juego.

1. Introducción

La lectura crítica es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos, razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda. Partiendo de esta postura, en las instituciones educativas es oportuno crear espacios que permitan a los docentes tener como objetivo primordial, enseñar al estudiante a leer de forma crítica, “fortaleciendo la capacidad en la toma de decisiones frente a las situaciones de la vida cotidiana”. (Cassany, 2004, p.23)

En esta investigación se aborda el proceso de lectura crítica a partir de la lúdica, teniendo en cuenta los componentes semántico, sintáctico y pragmático que plantea el Ministerio de Educación Nacional, como herramientas para mejorar los resultados en las pruebas externas que se aplican a los estudiantes de los grados 3°, 5°, 9° y 11°. Se presentan así mismo, las características de la lectura crítica abordadas desde teóricos como Cassany (2004) y Freire (1997); exponiendo además, niveles de lectura crítica como el literal, inferencial y argumental, que conllevan a desarrollar las competencias interpretativa, argumentativa y propositiva; todo lo cual, apuntando a las políticas del MEN, que desde la escuela se contextualizan y se desarrollan con autonomía, para atender a toda la población estudiantil garantizando sus derechos, y en las que se valora la diversidad, llevándose a cabo procesos de desarrollo humano e inclusión.

Por su parte, se plantea la lúdica como parte fundamental en la inteligencia del niño (Piaget, 1962), a la vez que se puntualiza el juego como “un grupo de actividades por medio de las cuales el individuo forja sus emociones y deseos, haciendo uso del lenguaje (oral y simbólico) para revelar su personalidad” (Gimeno y Pérez, 1989, p.56).

Con la estrategia pedagógica, basada en la lúdica, que se implementa en la presente, se proponen diversos mecanismos para atender con calidad a las poblaciones diversas y hacer realidad los derechos de la educación, la participación y la igualdad con oportunidades para todos y todas.

En este contexto, se trabajó con una la metodología de investigación cuasi-experimental, caracterizada por presentar un instrumento de observación, uno de lectura crítica al iniciar la práctica educativa (pretest) y otro al finalizar (pos test), a través de lo cual, se evidencia y se evalúan los resultados de la investigación. El enfoque se centra en una investigación cuantitativa, pues posee características como la medición de fenómenos, en la que se implementa la estadística, se prueban hipótesis y se hace un análisis de causa-efecto mediante un proceso secuencial, deductivo y probatorio.

2. Planteamiento del problema

2.1. Descripción del problema

Aprender a leer de manera crítica, resulta ser un proceso trascendental y gradual en la vida académica del estudiante, donde es necesario crear espacios que les permita a los estudiantes disfrutar de la lectura, con el fin de que pueda existir un avance en el proceso; dichos espacios deben estar basados en el análisis, la comprensión y la reflexión.

No obstante, a pesar de los intentos que se han hecho en las Instituciones Educativas por mejorar los niveles de lectura crítica en los estudiantes, aún no se proponen estrategias pedagógicas que permitan llenar los vacíos de argumentación y proposición que los estudiantes presentan y que conllevan al desarrollo de habilidades cognitivas para el alcance de las competencias comunicativa lectora, comunicativa escritora y sus componentes transversales: semántica, sintáctica y pragmática.

Los resultados de las pruebas Saber aplicadas por el MEN a los estudiantes de los grados 3° y 5° en el año 2016, muestran que los estudiantes del grado 5° de las Instituciones Educativas Riosucio, presentaron en el último año, un nivel bajo en el índice sintético de calidad, lo cual evidencia el poco interés y desmotivación frente a la lectura, la producción textual y el análisis interpretativo de textos. Habitualmente, se han considerado factores que influyen en este problema, el nivel de estudio de los

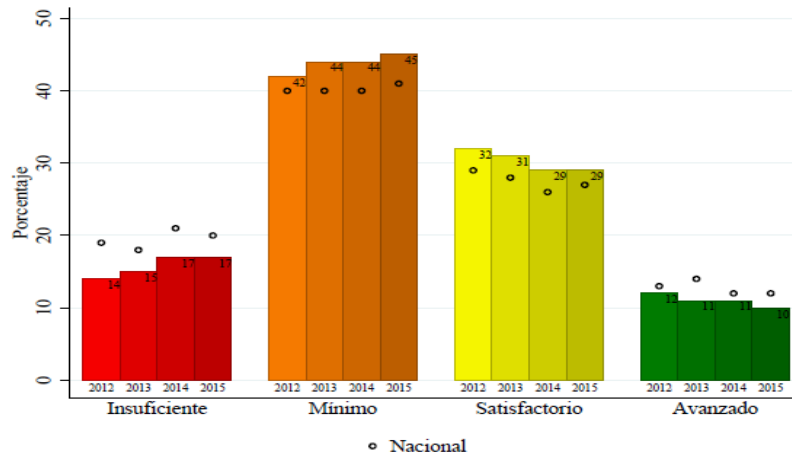
padres; la falta de hábitos de lectura; practicas pedagógicas tradicionales en las que no se involucra la lúdica; la enseñanza de la lectura sólo de forma literal, limitándose a un análisis superficial del texto; lo que impide que los estudiantes desarrollen el pensamiento lógico, tanto de la expresión oral como de la escrita y la posición crítica frente a lo que leen, mostrando cierta incapacidad para buscar la intencionalidad del autor, los propósitos de lo escrito y la indagación de preguntas profundas como: ¿Por qué? ¿Cómo crees? ¿Qué opinas de lo leído?; y en fin, una serie de cuestionamientos que los llevaría a descubrir lo que hay detrás de las letras y la manera como pueden aportar a el mismo de forma reflexiva.

De acuerdo con lo anterior, Colombia y su sistema educativo se encuentra en un nivel medio/bajo en cuanto a la interpretación crítica de la lectura, lo cual significa que se mantiene en una posición muy desfavorable con relación a otros países; ya que al tenerse un promedio de interpretación de lectura de 385 menos que dichos países, se demuestra la poca habilidad para localizar información, como también la poca deducción e interpretación de los textos. Ante tal situación, se advierte que al sistema educativo colombiano aun le hace falta mucho recorrido en el área de lengua castellana; siendo necesario el apoyo de proyectos como el que nos ocupa, con el fin de que se proponga la aplicación de estrategias académicas que potencien la lectura en todas sus formas, haciendo énfasis en la lectura crítica.

La siguiente gráfica presenta los resultados obtenidos en el departamento de Caldas, una vez aplicada la prueba de lenguaje al grado 5, en el año 2016.

Gráfica 1

Caldas: niveles de desempeño. Grado quinto, lenguaje.



Fuente: Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Niveles de desempeño. Grado quinto, lenguaje*. En: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

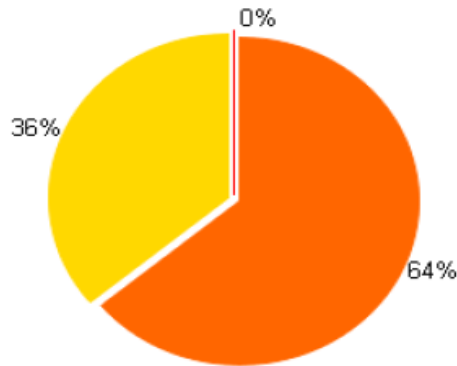
La Institución Educativa Riosucio presenta los siguientes resultados y análisis en la prueba SEBER para el área de lenguaje, en su competencia lectora en el año 2016, a saber:

1. Descripción general de la competencia



Interpretación
El 48% de los estudiantes NO contestó correctamente las preguntas correspondientes a la competencia Lectora en la prueba de Lenguaje.

2. Descripción general de los aprendizajes



Interpretación
De los aprendizajes evaluados en la competencia Lectora, su establecimiento educativo tiene el 0% de aprendizajes en rojo, el 64% en naranja, el 36% en amarillo y 0% en verde.

*Los porcentajes son números redondeados. Por eso, en algunos casos, pueden sumar 99% o 101%.

A continuación encontrará el listado de aprendizajes. Ponga especial énfasis en los que están en rojo y naranja para implementar acciones pedagógicas de mejoramiento y siga fortaleciendo los que están en amarillo y verde.

3. Aprendizajes

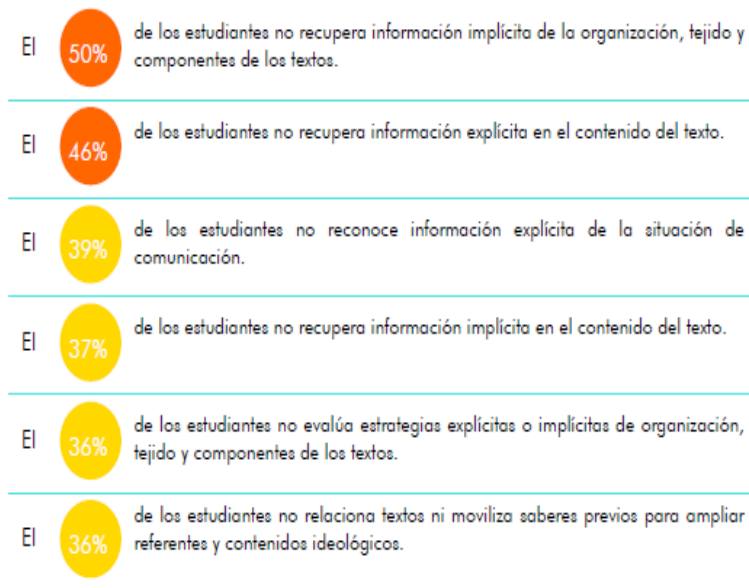
- EI **65%** de los estudiantes no evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.

- EI **59%** de los estudiantes no reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.

- EI **57%** de los estudiantes no reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.

- EI **54%** de los estudiantes no reconoce ni caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.

- EI **54%** de los estudiantes no identifica información de la estructura explícita del texto.



Interpretación

El 65% de los estudiantes NO contestó correctamente las preguntas correspondientes al primer aprendizaje. Esta interpretación aplica de igual manera para los demás aprendizajes por mejorar.

Fuente: Ministerio de Educación Nacional. (2016). Informe por colegio 2016. Resultados pruebas Saber 3°, 5° y 9°, pp. 19-21. Colombia aprende. En:

file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Informe%20por%20colegio_gen%C3%A9rico_2016.pdf

Luego de analizar las causas y efectos de la falta de análisis lector, se deduce la forma como se ve afectado el estudiante en todos los aspectos de su vida: social, cultural, personal, individual, entre otros. Esto quiere decir que cuando una persona no comprende lo que lee, se le dificulta reconocer otros muchos aspectos, tanto en su cotidianidad como en la escuela; puesto que el análisis lector involucra desde la argumentación, la comprensión y el dialogo, hasta la interpretación, que podría ser en una conversación, en los textos, en una valla publicitaria o en una carta. De aquí radica la importancia y a la vez la necesidad de aplicar estrategias para desarrollar dichas habilidades lectoras.

2. 2. *Pregunta investigación.*

¿Una estrategia pedagógica basada en la lúdica favorecerá el desarrollo de la lectura crítica en los niños y niñas del programa Ondas del grado 5° de la Institución Educativa Riosucio?

3. Justificación

La lectura crítica es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos, razonamientos y a la ideología implícita, para “considerar explicaciones alternativas sin dar las cosas por sentado, cuando podría ser razonable ponerlo en duda” (Cassany, 2006, p.22). Partiendo de este concepto, en las Instituciones Educativas es oportuno crear espacios que permitan a los docentes tener como objetivo primordial, enseñar al estudiante a leer de forma crítica, fortaleciendo la capacidad en la toma de decisiones frente a las situaciones de la vida cotidiana.

Para implementar procesos de lectura crítica, es preciso aplicar una estrategia lúdica que permita motivar y despertar el deseo o gusto por la lectura; es así como Vygotsky (1966) propone en su teoría constructivista “que es a través del juego que el niño construye su aprendizaje y su propia realidad social y cultural”, lo cual permite comprender que las prácticas pedagógicas están basadas en la lúdica, y que mediante actividades que involucren la relación con el otro y en las que se mejoren las relaciones sociales, son en las que se adquiere un aprendizaje autónomo, se desarrolla el pensamiento lógico y se exteriorizan las formas de ser, pensar y sentir, fomentando los lazos de convivencia para solucionar conflictos.

En este contexto, para que el estudiante desarrolle un pensamiento crítico, es preciso que exista una relación entre la información que el docente le brinda y la manera de posibilitar la investigación en cualquier ámbito, relación que conlleva al estudiante a pensar a partir de sus necesidades y de su actuar.

La lectura y la escritura, por su parte, se pueden abordar desde la lúdica como herramienta didáctica, teniendo en cuenta que los textos pueden convertirse en un embrollo para los niños al iniciar la etapa escolar, de ahí que si no se realiza un acompañamiento adecuado, este proceso educativo puede convertirse en una frustración en los primeros estadios de la evolución para los cursos posteriores; presentando además diversos tipos de dificultades a futuro, pues la literatura es una realidad que nos rodea, es un hecho que por fundamentarse en el lenguaje, se introduce en todos los campos del quehacer del hombre. En este sentido, la lúdica que se desarrolla a través del juego sano, aporta excelentes aprendizajes al estudiante, tal como lo expresa Zúñiga (1998):

Todo juego sano enriquece, todo juego o actividad lúdica sana es instructiva, el estudiante mediante la lúdica comienza a pensar y actuar en medio de una situación que varía. El valor para la enseñanza que tiene la lúdica es precisamente el hecho de que se combinan diferentes aspectos óptimos de la organización de la enseñanza: participación, colectividad, entretenimiento, creatividad, competición y obtención de resultados en situaciones difíciles. (p.32)

El Ministerio de Educación Nacional ha propuesto una guía de orientación (Módulo de Lectura crítica) como instrumento para evaluar a través del ICFES las capacidades de entender, interpretar e identificar textos que pueden encontrarse tanto en la vida cotidiana, como en ámbitos académicos no especializados a los estudiantes de los grados 3°, 5°, 9° y 11° de las Instituciones Educativas del país, garantizando que se desarrollen de manera efectiva los derechos básicos de aprendizaje planteados para el área de lengua castellana.

A este respecto, el ICFES precisa que la lectura crítica es un “proceso activo y complejo que implica la comprensión literal del contenido de un texto, la construcción e interpretación del sentido global de un texto y la aproximación crítica a un texto, tomando en cuenta su tipo y propósito” (ICFES, 2014, p. 30).

Según el ICFES, las razones para evaluar la lectura crítica en las pruebas de estado (examen de estado de la educación media, SABER 11) se centran en

desarrollar competencias genéricas necesarias para el adecuado desempeño cívico y laboral de todo ciudadano y aplicar los estándares básicos de competencias del Ministerio de Educación Nacional (MEN); estándares que establecen que al terminar undécimo grado, el estudiante debe estar en capacidad de leer de manera crítica. Por su parte, se ha de articular en el plan de estudios de todas las instituciones educativas, los derechos básicos del aprendizaje (DBA) como herramientas que contienen los saberes básicos que han de aprender los estudiantes en cada uno de los grados de educación, estructurados de acuerdo con los lineamientos curriculares y los estándares básicos de competencia, cuya importancia radica en que muestran la ruta de aprendizaje, alcanzando el desarrollo de competencias para que Colombia en el 2025 sea la más educada (Colombia Aprende, 2015).

De acuerdo con lo anterior, la lectura crítica forma parte importante en la emancipación de los sujetos, mejorando habilidades tanto a nivel oral y escrito, como a nivel interpretativo y argumentativo; lo que permite el buen desarrollo de la autonomía, la independencia y la personalidad del sujeto, favoreciendo el pensamiento crítico al potenciar las competencias necesarias para su formación integral.

Cuando el estudiante logra el desarrollo de estas competencias, alcanza un nivel crítico en su pensamiento, el cual le permite mejorar sus habilidades para proponer, argumentar, sustentar o discutir un tema, máxime cuando son temas que afectan de manera directa a una población en forma globalizada; este pensamiento crítico se convierte, a la vez, en una herramienta para que a partir de la reflexión, se generen espacios de respeto por la palabra y la diferencia de pensamiento del otro.

En este orden de ideas, con la presente investigación se pretenden implementar estrategias pedagógicas basadas en la lúdica, con los niños y niñas del grado 5° del programa Ondas, con el fin de que desarrollen habilidades de lectura crítica, en donde puedan identificar los contenidos que conforman un texto y comprender la manera como se articulan los párrafos; logrando habilidades cognitivas esenciales como el análisis, la inferencia, la argumentación, y alcanzar así, los niveles de lectura que

plantea y evalúa el MEN, apuntando a formar ciudadanos con criterios, normas, valores y conciencia crítica.

Por su parte, se analizan las dificultades existentes, respecto a la comprensión lectora, con el fin de aportar soluciones que mejoren el proceso de los niños, mediante la implementación de la lúdica como estrategia significativa; de tal manera que se generen espacios para un adecuado proceso de lectura y escritura, evitando la deserción escolar y mejorando el alcance de los aprendizajes, dado que nuestra dinámica institucional exige el fortalecimiento de las habilidades de leer, escribir y comprender como elemento facilitador del aprendizaje de todas las áreas del conocimiento, en donde, por medio de la lúdica, se ofrecen aportes que favorezcan la comprensión lectora, para fomentar el aprendizaje a lo largo de la vida, las habilidades y el conocimiento necesario para formar seres autónomos, creativos y felices; en este sentido, incentivar el aprendizaje y la adquisición de hábitos, fortalecen la lectura y permite construir textos desde el saber, a la vez que desarrollan competencias discursivas fortaleciendo la interacción en la sociedad o entornos circundantes, ya que ésta (la lúdica) forma parte de su cotidianeidad y forma de ser o hacer las cosas.

4. Objetivos

4.1. General.

Determinar la efectividad de una estrategia pedagógica basada en la lúdica para favorecer la lectura crítica en los niños y niñas del Programa Ondas de grado 5° de la Institución Educativa Riosucio.

4.2. Objetivos Específicos.

- Analizar los componentes semántico, sintáctico y pragmático de las competencias lectoras, expresadas por los estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa Riosucio.

- Explicar comparativamente el desempeño semántico, sintáctico y pragmático de las competencias lectoras, expresadas por los estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa Riosucio.
- Describir los logros alcanzados en el desarrollo de los niveles de lectura crítica, a través de la implementación de una estrategia pedagógica basada en la lúdica, en los estudiantes de grado 5° de la Institución Educativa Riosucio.

5. Antecedentes

La investigación retomó variedad de investigaciones que le anteceden, en las que se han planteado estrategias para motivar en los estudiantes la capacidad de realizar procesos de lectura crítica, basados en prácticas pedagógicas y lúdicas en las que se fomenta la diversidad en el aula. Estas investigaciones muestran diversos caminos para alcanzar las metas propuestas en la investigación que se está presentando, desde los estándares en el área de español y literatura, hasta los derechos básicos de aprendizaje planteados por el MEN quien señala la sentida necesidad de desarrollar las competencias comunicativas en los estudiantes y hacer lectura crítica en las diferentes instituciones, para permitir a los niños y a las niñas, formarse desde lo intelectual, lo social y laboral, para llegar a ser excelentes ciudadanos.

El grupo de investigación, potencia la lectura crítica desde la aplicación de la lúdica, con el fin de alcanzar el desarrollo de competencias comunicativas; en este orden de ideas, aplicando una serie de estrategias que permitan superar a nivel personal y colectivo las dificultades que a diario presentan los estudiantes en el aula de clase, se apunta a fomentar la lectura crítica; la meta es, entonces, fortalecer en ellos la capacidad para el análisis, la reflexión y la argumentación, con el fin de que puedan resolver las situaciones problema encontradas en sus contextos.

5.1. La lectura crítica.

La lectura crítica, desarrollada en las instituciones educativas, permite potenciar en los niños y niñas, el desarrollo de habilidades críticas y reflexivas, que llevadas a las prácticas de aula, actúan favorablemente en una época de constantes cambios, como es la actual. Se concibe, pues, la lectura crítica desde un enfoque socio cultural ligado a las costumbres de la comunidad.

En este orden de ideas, la lectura crítica parte de los enfoques sociales y los momentos históricos o culturales que le dan significado al contexto; en los cuales, el estudiante desarrolla sus experiencias de vida. En este sentido, la lectura crítica resulta ser relevante en las instituciones, ya que es el elemento fundamental para la reflexión, el análisis y la concepción de las diferentes miradas, frente a situaciones encontradas.

Hallazgos centrados en la lectura crítica, fueron los realizados por Jaramillo, Oliveros, Fernández y Díaz (2014) y Chivatá (2015), quienes hallaron varias categorías de análisis que hacen alusión a las competencias lectoras de los niños y las niñas, trabajando con variados textos e icónicos, diversas propuestas didácticas y los resultados de la lectura del texto icónico, como uno de los campos de la investigación; en sus estudios se ha tomado con mayor frecuencia lo experimental, observando que en muy pocas ocasiones el sujeto investigado (el lector) ha tenido una presencia activa y determinante en el desarrollo del proceso; en esta medida, la investigación se ha dirigido al desarrollo de procesos y a la descripción de fenómenos, antes que a la transformación de las practicas lectoras.

En este sentido, investigaciones realizadas en algunas instituciones educativas, por medio de instrumentos aplicados a estudiantes y docentes para medir el proceso que han desarrollado frente a la capacidad de leer críticamente, han arrojado que se hace necesario un plan de lectura, que al aplicarlo, se realizan preguntas de análisis profundo, donde se pueda contextualizar la información para alcanzar procesos significativos.

Fernández y Díaz (2014), proponen varias estrategias para fomentar la lectura y la escritura en los estudiantes de 5 y 6 grado, brindando la oportunidad a los mismos de leer diferentes clases de textos inmersos en las diferentes asignaturas del currículo, con el fin de que relacionen fácilmente los diferentes saberes, con casos más prácticos, comunes y cotidianos, creando un ambiente de participación y dando libertad para expresar ideas, sentimientos y opiniones, sin sentir temor a ser criticados o ignorados; en este punto, lo más importante es que los docentes se tornen en guías, amigos y orientadores en el conocimiento, para que los estudiantes puedan compartir sus experiencias.

Por su parte, Rodríguez (2013) y Alvarado, Melo y Sandoval (2012), presentaron un trabajo investigativo en el que, a través de registros de observación e informes, explican las dificultades y necesidades para alcanzar una lectura crítica; con ello, afirman que la deficiencia en la lectura crítica, es debida a la carencia de habilidades cognitivas; ante lo cual, señalan que se hace necesario la revisión de los programas (curriculares) en lo que respecta a las estrategias didácticas, métodos y actividades que se utilizan en el aula, que son apropiadas o no, para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura crítica.

En este sentido, plantean que se deben realizar talleres y actividades extra curriculares, que conlleven a remediar las necesidades y debilidades, para subsanar el problema de lectura crítica y producción escrita.

Por su parte, Rodríguez (2013) enfatiza en la lectura crítica y la escritura significativa, con la intención de aportar una orientación en la organización de actividades, ya sea dentro o fuera del aula; por ello, se enmarcó en un modelo cualitativo en educación, partiendo del análisis de un problema específico, del análisis de los datos, de un reporte informativo analítico y de la aplicación de un instrumento.

Similar a esta autora, Benavides y Sierra, (2013) realiza un proyecto investigativo en el que presenta diversas estrategias de lectura y escritura, como respuesta a la necesidad de implementar una propuesta pedagógica que promueva la lectura crítica en los estudiantes. Los criterios considerados en esta investigación,

están muy relacionados con el tiempo dedicado a la lectura, abordando la importancia de la lectura en el aula de clase y su significado para el programa de lectura crítica; en su objetivo, el autor plantea llevar lecturas al aula de clase, plantando la cuestión ¿Cómo mejorar las dialécticas de lectura y las dificultades?.

El aporte que la investigación hace a este campo de estudio, tiene que ver con el rol del docente en las diferentes áreas del conocimiento, pues se habla de la carencia de reflexión sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la lectura crítica, haciéndose énfasis en que ésta es la clave para comprender y transformar la docencia; da tal manera que las disciplinas estén más relacionadas con las competencias comunicativas, guiando a los estudiantes a desarrollar sus habilidades de lectura y escritura, como herramientas que forman el pensamiento crítico.

5.2. La lúdica como estrategia para incentivar la lectura crítica.

Las investigaciones basadas en la lúdica, hacen referencia a procesos donde los docentes se valen del juego como estrategia, para mejorar los procesos pedagógicos en las diferentes áreas del currículo.

La lúdica como herramienta estratégica, permite ambientes agradables en el aula de clase, fortaleciendo habilidades, compartiendo alegrías, fomentando la disponibilidad para trabajo, despertando asombro y curiosidad en los niños y niñas; lo que da paso a la reflexión, la crítica y el interés por participar en diferentes actividades para alcanzar el desarrollo personal y comunitario.

Gómez, Molano y Rodríguez (2015), encontraron en sus estudios que las actividades lúdicas en la enseñanza, proporcionan amenidad escolar como objetivo primordial, con humor, ingenio y buenas estrategias didácticas. Para lograr esto, se ha de desarrollar en los estudiantes variedad de ejercicios atractivos y motivadores que incrementen la atención, la participación y la relajación, con el fin de que el estudiante se desinhibe y participe con más creatividad. Los autores señalan que la lúdica

reafirma y retroalimenta los aprendizajes, dando mayor motivación y atracción para permanecer a interactuar a convertir la acción y participación en conocimiento; en este sentido la lúdica promueve las competencias para desarrollar relaciones personales e interpersonales, se previene la agresividad, estimulándose el pensamiento crítico y reflexivo. Este trabajo realizado con los estudiantes de primaria desde el preescolar hasta el grado quinto del Gimnasio Los Arrayanes de la ciudad de Ibagué, enfatiza en que el camino a seguir, desde el preescolar hasta grados superiores, está basado en aplicar en el aula diferentes actividades lúdicas que respondan a los intereses y necesidades de los estudiantes, para que desde la escuela se contribuya positivamente a la construcción de aprendizajes significativos.

La investigación realizada por Ascencio, Campos y Romero (2015) reconoce la importancia que tienen los procesos motivacionales, para estimular en los estudiantes el aprendizaje; señalando que, tanto la relación familia, escuela y comunidad, como los ambientes escolares agradable en que se apliquen diferentes estrategias lúdicas dentro y fuera del aula, generan compromiso e interés por los estudiantes y docentes, que apropiados de los procesos de aprendizaje, desarrollan de forma satisfactoria una motivación integral, a través de la lúdica como proceso fundamental que fortalece el engranaje educativo. Esta investigación se enmarca en un modelo cualitativo-acción, respeto al cual diaria” (p.19).

Por su parte, se encontraron las Briones (2011), plantea que “La investigación-acción es, eminentemente, una investigación aplicada, destinada a buscar soluciones a problemas que un grupo, una comunidad y una escuela, experimentan en su vida investigaciones de Jiménez (2012), Cajiao (2004), Gómez, Rodríguez y Yate (2015), quienes exponen que en las clase el docente debe aplicar, la pedagogía y la lúdica, teniendo en cuenta emociones, capacidad liderazgo y habilidades estudiantiles para generar conocimientos agradables a partir del entusiasmo y la alegría generadas desde la actividad lúdica; estas investigaciones encontraron que la educación ciudadana, enfocada en la educación basada en valores culturales y aplicada en las diferentes instituciones educativas, permite la apropiación del proceso de aprendizaje de forma lúdica.

En este contexto, Jiménez (2012) muestra que sus resultados han sido positivos y los avances han sido notorios, evidenciando que a través de las diferentes actividades lúdicas, se hacen representaciones simbólicas para propiciar el entusiasmo y la felicidad, considerándose la lúdica inherente al ser humano, en el contexto de las experiencias del estudiante y el conocimiento social; de tal manera que concluye señalando que la lúdica, sin ser ciencia ni disciplina, es una actitud del hombre frente al diario vivir; la población objeto de estudio fue de 45 estudiantes de la escuela Rural Chuscales, pertenecientes a los grados de preescolar a quinto, de los cuales 25 son mujeres y 20 hombres; en su mayoría, pertenecen al estrato socio económico 1 y sus edades oscilan entre los 5 y los 11 años de edad. Por su parte, la metodología implementada por este autor, ha sido la acción participativa, a través de la cual se busca obtener resultados fiables y útiles para mejorar las situaciones colectivas, centrando la investigación en la participación de los propios colectivos a investigar.

Posada (2014) y Castellanos (2011) determinaron en sus estudios que la lúdica y el aprendizaje tiene una unión inseparable; así mismo, Leyva (2011) presenta una investigación denominada: *El juego como estrategia didáctica en la educación infantil*, en la cual, mediante un enfoque cualitativo aborda diversas perspectivas del juego para dar respuesta a la pregunta directriz ¿Qué caracteriza al juego como estrategia didáctica para fortalecer la lectura crítica? En su estudio, el autor abordó las prácticas de enseñanza de los docentes en la educación infantil, partiendo de las características que tiene el juego para ser considerado como una estrategia didáctica. En este sentido, el autor considera el juego como una herramienta educativa que el docente deberá utilizar en sus prácticas educativas para lograr en los niños y niñas procesos de aprendizaje significativos, que contribuyan con el desarrollo y su formación integral como seres humanos.

5.3. Investigaciones basadas en la pedagogía para fortalecer la lectura crítica.

La pedagogía resulta ser un factor esencial, cuando se habla de cómo se aprende y cómo se enseña, pues ésta da razón del saber sobre la enseñanza, como un

saber contextualizado. A través de la pedagogía, tanto el estudiante como el maestro, se acercan a diferentes fenómenos educativos de manera general, estableciéndose una relación pedagógica entre las particularidades del sujeto que enseña y las del sujeto que aprende en condiciones sociales e históricas diversas; estas prácticas, dan valor a la persona que enseña, como sujeto de saberes.

En este sentido, la pedagogía permite poner a los maestros, en los diferentes escenarios educativos, de manera significativa; lo que hace y argumenta en el aula, como el hacer en sí mismo, caracterizadas por intencionalidades formativas, que orientan el desarrollo de sus espacios académicos, girando en torno a un saber ser y saber hacer.

Tomando como referencia las teorías de Bruner (2002) y Ausbel (1960), en las que se habla de aprendizaje por descubrimiento y aprendizaje significativo, se señala que lo educativo en general y la didáctica en particular, se enfoca en lograr que lo complejo sea simple, preservando la severidad de la metodología con la que fueron constituidos los conocimientos.

A este respecto, Ardila, Castaño y Tamayo (2015) y Benavides y Sierra (2013), consideran en sus investigaciones que para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes, se hace necesario que los docentes refuercen la morfosintaxis y prosodia, utilizando las estructuras gramaticales y trabajando el ejercicio diario en prosodia para mejorar la comprensión lectora. Como un valor agregado, se ha notado que se incrementa la velocidad de acceso a los códigos fonológicos, pues los estudiantes que habían recibido aprendizaje en morfosintaxis, mejoraron la comprensión lectora, aunque influyeron factores como la edad, el contexto y el tiempo.

Por su parte, Benavides y Sierra (2013), consideran que la alfabetización académica y la lectura crítica, son prácticas discursivas propias de las disciplinas que necesitan de una orientación pedagógica para facilitar en los estudiantes la continuación en sus estudios universitarios. Los enfoques en este campo investigativo, como la lectura y la escritura en las disciplinas en un currículo transversal, hacen un

llamado para que las diferentes instituciones educativas trabajen la lectura y la escritura desde la perspectiva de la interpretación y la producción de conocimiento.

Así pues, estos autores (Benavides y Sierra, 2013), enfatizan que son los docentes quienes carecen de métodos y didácticas respecto a las distintas áreas prácticas de enseñar y aprender, para lograr una excelente escritura y lectura en los estudiantes; señalando que en este campo, no se han sistematizado dichos procesos, lo cual se amerita como forma de comprender y transformar, pues en muchas ocasiones, los conocimientos no están relacionados con las competencias de leer y escribir críticamente. Los hallazgos de esta investigación aparecen como una necesidad de mejorar los procesos educativos a nivel formativo, esto se sustenta en que todo proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla, atraviesa el currículo mediante estrategias, que buscan desarrollar, con sentido crítico, la formación integral de los estudiantes competentes, guiando a los mismos a desarrollar sus habilidades escriturales, para que se forjen con pensamiento crítico.

5.4. Educación para la diversidad.

Se asume como un hecho positivo, el surgimiento de la educación para la diversidad, esto significa el reconocer y ofrecer educación especializada, a los niños, niñas, jóvenes y personas adultas con discapacidad, transformando el pensamiento de quien atiende a esta población, creando un currículo especializado, profesores capacitados, materiales específicos y centros especializados, para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Respecto a la importancia de la diversidad, se encuentra como aporte significativo, las investigaciones realizadas por Almeida, Coral y Ruiz (2014), Sánchez (2012) y Illesca (2012), en cuyos trabajos expresan una didáctica problematizadora, basada en el aprendizaje, a través del planteamiento de situaciones problema; estos autores coinciden en aplicar, a estudiantes de educación básica primaria y básica

secundaria, una didáctica alternativa para el proceso de la enseñanza, destacándose una actitud positiva hacia el aprendizaje.

Para la realización de este trabajo, los investigadores combinaron los métodos cuantitativo y cualitativo, apoyándose en la observación participante y la entrevista, como técnicas de recolección de información, con el fin de profundizar en las características de pensamiento lógico, utilizado por los diferentes sujetos. Los estudios se dirigieron a datos observables y medibles, con muestras variadas de población que los llevaron a obtener resultados, hipótesis y conclusiones, que permitieron visualizar que la didáctica, a través del aprendizaje basado en problemas, motivaba a los participantes a alcanzar logros significativos de aprendizaje.

La investigación realizada por Illesca (2012), plantea la exigencia de mantener una actitud reflexiva por parte del estudiante, determinando que a partir de una didáctica problematizadora, el educando adquiere conocimientos que le sirven para aplicarlos, tanto en su vida personal, como en el ámbito laboral; se trata entonces, de formar estudiantes reflexivos, desarrollando en ellos la capacidad crítica y autocrítica, que les permita transformar su realidad, para examinar su vida cotidiana. Así pues, se forman sujetos capaces de generar cambios en su entorno, superando los diferentes paradigmas, que se han generado en torno al tema de diversidad, en donde se conciben las personas con discapacidad como objetos de caridad o lastima, mirando a un niño discapacitado como si estuviera enfermo; por ello, este enfoque se caracteriza por el asistencialismo y la beneficencia.

Por esta misma línea, Flórez y Serna (2013), publicaron un proyecto denominado *Intervención pedagógica, para la inclusión escolar de niños que presentan Necesidades Educativas Especiales*, llevado a cabo en el Preescolar Carrizales, con la finalidad de crear estrategias pedagógicas en conjunto con las maestras de los grados pre-jardín y jardín, para beneficiar la atención de niños con necesidades educativas especiales. Todo el proceso se realizó bajo la metodología de marco lógico, la cual consiste en identificar la situación problema, observando las necesidades, intereses y problemas de la población docente del preescolar, construyendo a la vez matrices lógicas que guían todo el proceso.

Luego de terminado el proceso, se concluye principalmente que

Es posible plantear, diseñar y proponer estrategias que faciliten la labor docente, siempre y cuando el maestro esté dispuesto a observar a sus estudiantes, a interrogarse por lo qué está pasando dentro del aula y por cuáles son las mejores formas de sacar provecho de las habilidades e intereses de sus estudiantes. (Flórez y Serna, 2013, p.15)

En este trabajo se desarrollaron dos fases: la primera se trató del diagnóstico y el diseño; mientras que la segunda consistió en la implementación y evaluación, con una duración total de dos semestres, terminados los cuales, los autores pudieron concluir que la educación en y para la diversidad, es una práctica obligatoria que se alcanza a través de un proceso complejo, aplicando una pedagogía, para trabajar con estudiantes dentro del mismo contexto pedagógico del respeto y la comprensión por la diversidad, centrada en el ser, como único e irrepetible, el valor positivo de la diferencia y el enriquecimiento en la construcción con la diferencia; en este orden de ideas, la escuela centrada en el niño, resulta ser una escuela que tiene como base la comunidad, enfocada en la persona y sus diferencias.

Respecto a ello, García (2013) encuentra en sus hallazgos que antiguamente se condenaba a las personas con discapacidad auditiva, negándoles la palabra, la moral y el razonamiento, por el solo hecho de no oír. En esta investigación, la población de estudio estuvo formada por dos subgrupos: *expertos*, entendidos como catedráticos y docentes de centros universitarios españoles, especialistas en el ámbito de la atención a la diversidad y la inclusión educativa; y *profesionales*, entendidos como gestores, directivos, orientadores y profesores de centros educativos públicos, concertados y/o privados, correspondientes a enseñanzas no universitarias del ámbito educativo español.

En función de los resultados obtenidos en el cuestionario, se procedió a depurar la matriz de datos, eliminando todos los valores perdidos, tanto por los sujetos como por el propio sistema; usando para ello el programa SPSS v17. En este estudio, García (2013) tuvo en cuenta que en las frecuencias absolutas de cada una de las categorías o valores que tomara la variable, no existiera ningún valor ajeno a los valores lógicos

de las diferentes variables. Por su parte, el autor de la investigación, apoyado en Pedro Ponce de León (1509 - 1582), se dedicó a la educación y organización, de las personas con pérdida auditiva, estableciendo en su metodología tres fases diferenciadas, a saber: escritura, identificación de lo escrito con objetos reales y pronunciación. (Eguiluz, 1986, p.55)

6. Referente teórico

6.1. Lectura crítica como una herramienta para fortalecer el pensamiento crítico.

Se ha considerado la lectura como el acto de comprender los signos impresos en el papel. En este sentido, la comprensión lectora corresponde a la cualidad esencial de la lectura y no solamente tiene que ver con las identificaciones e interpretaciones de los contenidos del texto, sino también con su total recuperación y valoración de parte de quién lee, de acuerdo con el escrito y los propósitos del escritor.

Tal como afirman Smith (1994) y Cassany (2004),

La lectura crítica es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda. (Smith, 1994; Cassany, 2004).

En este orden de ideas, su definición está planteada como la habilidad para interpretar de manera implícita lo que el autor quiere decir, identificar la información relevante de un texto, cuestionarse de forma permanente con componentes adicionales como el de opinar, dar juicios críticos, sacar conclusiones con hechos y tener la mente abierta frente los acontecimientos y sucesos de la actualidad.

La lectura debe ser comprensiva, producto de una intensa actividad de búsqueda de sentido de un texto en situación de uso. Tal como lo menciona Niño Rojas (1994) "leer es un proceso dinámico de comprensión cognitiva, que permite valorar los contenidos y asumir una posición crítica que permita desempeñar un rol más creativo, útil y responsable dentro de la sociedad". (p.85)

No se puede por tanto, leer cualquier material sino solamente aquel para el que se está preparando para comprender, pues si no se puede llegar a la comprensión de lo impreso, no se ha de leer, ya que este aspecto tiene relación con las más altas funciones del pensamiento puesto que leer implica pasar la mente por el contenido de las palabras, frases, oraciones, párrafos y páginas enteras con plena tensión, para captarlo como un todo y determinar el tema del cual podemos dar cuenta.

Se trata entonces, de aproximarse a lo que piensa y siente el autor en relación con el hombre y el mundo, a través de las líneas del escrito. En este orden de ideas, la importancia de la lectura se hace obvia si se considera que es una necesidad del hombre en el mundo actual y si se analizan los beneficios, de acuerdo con los propósitos del autor.

Se debe recordar que desde tiempos inmemorables, gracias al invento de la escritura, la humanidad va registrando su saber en los libros, de modo que permita la comunicación con los hombres del pasado. Consecuencia de este hecho, se ha constatado que el medio más eficaz de conocimiento es la lectura, aún más, se cree que el 90% de lo que el estudiante universitario y la gente culta aprende, lo logran leyendo y si se considera la abrumadora producción bibliográfica en el mundo, se entendería cuan necesario es un entrenamiento que permita una mayor eficacia para ganar tiempo y recurso en la lectura.

6.2. Elementos que influyen en la lectura crítica.

6.2.1. La comprensión lectora

“En gran parte de las investigaciones realizadas sobre la comprensión lectora y los procesos metacognitivos, se ha observado que los estudiantes toman como recurso la memorización y copia de contenidos”. (Burón 1997, p.35)

Así pues, el hecho de memorizar no es bueno, pues no significa aprender; antes bien, es preciso que el estudiante analice, comprenda y critique lo que lee, lo que a su vez lo llevará a obtener mejores opciones de estudio y a obtener recursos académicos efectivos para su desarrollo intelectual.

6.2.2. La Motivación Lectora

Según el Consejo Nacional de Educación (2007), “el aprendizaje se encuentra confinado a prácticas rutinarias y mecánicas que privan a niños, niñas y jóvenes de lograr realmente las competencias que requieren de manera efectiva, creativa y crítica”.

Acorde con postura, se entiende que cada docente es responsable de desarrollar una buena metodología, con elementos didácticos, modernos y de interés para los estudiantes, a la vez que desarrollen las competencias aptas para cada grado.

6.3 Niveles de lectura crítica.

En el proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta fundamental trabajar la competencia lectora, pues es ésta quien permite a los estudiantes desarrollar su capacidad interpretativa en tres niveles fundamentales, como son: el literal, el inferencial y la comprensión crítica.

Cuando se aborda en la lectura el nivel literal, se limita a entender lo que el texto dice de una manera explícita; es decir, identificar en él, personajes, lugares fechas y acontecimientos que se expresan en el texto. Este nivel, responde a preguntas concretas como: ¿qué?, ¿quién es?, ¿quiénes son?, ¿cómo es?, ¿con quién?, ¿para qué?, ¿cuándo?, ¿cuáles?, ¿cómo se llama?, preguntas que llevan a dar respuesta a lo que está explícito en el texto.

Más allá de este proceso, se aborda el nivel inferencial que tiene como propósito identificar la intencionalidad del texto y del autor, además hallar la conclusión que no se encuentra de manera implícita en el texto, aquí es donde el estudiante debe hacer un esfuerzo mental para estructurar su pensamiento lógico; en este nivel, se pueden abordar preguntas que llevan a encontrar las respuestas que no están en el texto,

como son: ¿qué pasaría antes de...?, ¿qué significa...?, ¿por qué...?, ¿qué otro título...?, ¿cómo podrías...?, ¿qué otro título...? ¿Cuál es...? ¿Qué diferencias?, ¿Qué semejanzas?, ¿A qué se refiere cuándo?, ¿cuál es el motivo?, ¿qué relación habrá?, ¿qué conclusiones?, ¿qué crees...?; preguntas éstas que permiten dar valoración de implicación, causación, temporalización, especialización, inclusión, exclusión y organización desde diferentes contextos.

Por último, está el nivel de comprensión crítica, el cual lleva a los estudiantes a sustentar, opinar y dar juicios propios, es el nivel de mayor complejidad pues requiere de estructuras mentales que orienten al estudiante hacia la proposición, la valoración y evaluación del texto. Para llegar a este nivel, es importantes cuestionar a los estudiantes con preguntas criteriales como: ¿Crees que es...?, ¿qué opinas?, ¿cómo crees que es...?, ¿cómo podrías calificar...?, ¿qué hubieras hecho...?, ¿cómo te parece...?, ¿cómo debería ser...?, ¿qué crees...?, ¿qué te parece...?, ¿cómo calificarías...?, ¿qué piensas de...?.

Cuando se alcanzan estos niveles, se logra que el estudiante se estructure en la lectura crítica, donde se tiene “inmersa la interacción entre la vida cotidiana, como experiencias (conocimientos, previos) y el texto leído, construyendo a partir de él conclusiones e hipótesis, nuevos significados” (Cassany, 2009, p.38). Conviene subrayar, que para alcanzar la habilidad de leer de forma crítica, es relevante que los estudiantes tengan ciertos conocimientos básicos en los componentes semántico y sintáctico, como el leer de forma literal, identificar los tipos de textos, la estructura de la oración y de los párrafos, el manejo del léxico a través de sinónimos y antónimos, y el análisis de textos cortos, con el propósito de que interpreten y estructuren su propio conocimiento de forma permanente.

En este sentido, la lectura ofrece al estudiante la posibilidad de descubrir el mundo de forma objetiva, con una visión de comprensión y análisis de la realidad; para alcanzar el nivel de comprensión crítica, donde el estudiante logra opinar, argumentar, lanzar juicios, proposiciones y ser hábil en el proceso de intertextualidad, siendo a la vez, auto- constructor de su propio conocimiento; contexto en el que se hace necesario

que los maestros brinden herramientas a los estudiantes desde el grado primero, con la realización de actividades que lleven a la aproximación de la competencia textual, desde el análisis, la inferencia, la interpretación y la producción de textos, que permitan una verdadera lectura crítica.

No obstante, el proceso de lectura crítica requiere de un procedimiento riguroso desde que se inicia en la etapa escolar, así por ejemplo Cassany (2006, p.52), plantea que primero se ha de descifrar el texto, en segundo lugar, se ha de contextualizar, seguidamente se debe descifrar, para finalmente valorar el texto.

En este contexto, cuando se habla de descifrar el texto, se hace referencia a la lectura de forma literal, en donde se identifican todas las palabras y, al unir las, brindan una información, en este punto es importante que se utilice el diccionario cuando algunas palabras no son claras, con el fin de identificar su significado, traduciendo de forma sencilla lo que dice el texto.

Respecto al proceso de contextualizar, se reconoce que se trata de identificar el propósito del autor, donde ocurrieron los hechos, en que época, qué nos transmite el autor, con qué intencionalidad se escribió dicho texto y las circunstancias que dieron lugar a la escritura del mismo; es decir, las causas de los hechos que se transmiten.

Cuando se habla de relacionar y extrapolar informaciones, es cuando el estudiante hace comparaciones y relaciones entre los conocimientos que tiene, con el texto que lee; teniendo en cuenta aspectos como tema, estructura, situación lingüística y comunicativa; así mismo entre los textos presentados y otros tipos de texto, en este proceso, presenta posturas, perspectivas y puntos de vista diferentes a los planteados en el texto.

Por último, en lo referente al proceso de valorar el texto, se realiza teniendo en cuenta el aporte que le hace al lector, esto se refleja en acciones como generación de hipótesis que le permite crear juicios de valor de acuerdo a la intencionalidad, la calidad y el rigor del texto con respecto a la organización de las ideas que éste presenta.

Por otro lado, con relación a las habilidades de un lector crítico, se reconoce que éste es aquel que interpreta, argumenta y propone; pero para llegar a este punto, debe desarrollar de manera sistemática y organizada, desde el inicio, el proceso que va desde la comprensión literal del texto, pasando por la capacidad de interpretación y análisis, hasta llegar al nivel crítico intertextual, donde el lector actúa, propone, escribe y fundamenta.

A este respecto, Cassany (2006, p.52) plantea los tres planos de lectura así: las líneas, entre líneas y detrás de las líneas; en orden de ideas, comprender las líneas, hace referencia a comprender el sentido literal del texto, es decir la información que se encuentra de forma explícita o directa del texto que se aborda; entre las líneas, indica lo que hay que deducir en el texto, hallar aquello que está implícito y detrás de las líneas, permite predecir resultados, proponer títulos, realizar resúmenes, prever un final diferente, interpretar el lenguaje figurativo, interpretar y organizar gráficos, en la lectura éste es un plano muy importante, pues es donde el lector completa el texto con el ejercicio de su pensamiento y presenta una posición crítica donde elabora argumentos, con el propósito de sustentar sus opiniones, estando pues, en la capacidad de juzgar la posición de los personajes y analizar la intención del autor; aquí se evidencia el pensar del lector y lo lleva a promover con sus compañeros un clima de diálogo y de disertación en el aula.

Por su parte este mismo autor propone 22 técnicas de lectura crítica y las divide en tres grandes campos: el mundo del autor, el género discursivo y las interpretaciones; con respecto al mundo del autor, el lector debe identificar con qué intención escribe, cuáles son sus características, desde que contextos hace su escrito y que pretende; cabe resaltar, que en muchas ocasiones no se logra la intencionalidad del autor, debido a las interpretaciones que éstos hacen, pues apuntan a varias perspectivas desde la subjetividad y también al lenguaje utilizado en el texto; así mismo, cuando se habla del género discursivo, se refiere a los estereotipos culturales que maneja el autor, las palabras que ha elegido para dirigirse al lector, el tipo de texto que se está leyendo, si es conceptual, argumental, procedimental, literario o informativo.

En este contexto, las interpretaciones permiten analizar la información que expone el autor, concluir, lanzar juicios, predecir, hacer conjeturas, realizar controversias, argumentar y proponer; al aplicar estas técnicas, se permite que el lector lo haga a partir de preguntas y ponga en duda cualquier afirmación o verdad dicha en el texto, lo más importante es que desarrolle su competencia textual a partir de operadores cognitivos que le van a permitir alcanzar un nivel de lectura crítica avanzado.

6.4. Componentes transversales la lectura crítica.

En Colombia se viene trabajando hace varios años sobre las habilidades lectoras, éstas posibilitan un buen desempeño cognitivo y el fortalecimiento de las competencias comunicativa lectora y comunicativa escritora; el estudiante que lee bien, comprende lo que lee y dedica tiempo a la lectura, normalmente no suele tener dificultades en la parte académica, ni en los resultados de las pruebas SABER aplicada por el MEN que se realizan cada año para medir los desempeños de los estudiantes y el nivel de calidad de las instituciones. En este sentido, con la política del Ministerio se busca que, de acuerdo a la ley, en las instituciones se trabajen los lineamientos curriculares en lenguaje, los estándares de calidad, la matriz de referencia y los derechos básicos de aprendizaje (DBA) para fortalecer la construcción de la comunicación significativa verbal y no verbal; esto es, saber escuchar, leer, analizar, interpretar, argumentar, proponer y saber expresarse con autonomía, tanto en forma oral como escrita, es así como la lectura crítica se convierte en una habilidad para el logro de todos estos propósitos. Por su parte, en las prueba SABER se evalúan los niveles literal, inferencial y critico intertextual con el análisis de varios tipos de textos, los que deben ser trabajados y ejercitados por los estudiantes con el fin de reconocer la estructura y el propósito.

Se consideran los siguientes tipos de textos evaluados por las pruebas SABER, tales como: textos continuos organizados en oraciones y párrafos, escritos en prosa y en verso; textos discontinuos como listas, formularios, gráficos o diagramas; textos mixtos como historieta o cómic; textos descriptivos, informativos (noticias, anuncios,

propagandas o afiches), narrativos (cuentos, leyendas, mitos y fábulas) y textos explicativos y argumentativos. (Lineamientos para la prueba censal SABER, 2006, p.22- 23)

Al mismo tiempo, aborda de forma detallada los componentes que se deben trabajar y evaluar para que el estudiante alcance un nivel de lectura crítica desde preescolar hasta el grado once así:

Componente semántico: hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga por el qué se dice en el texto.

Componente sintáctico: se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. Este componente indaga por el cómo se dice.

Componente pragmático: tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación. (Lineamientos para la prueba censal SABER, 2006, pp. 22-23)

Tabla 1

Componentes para el alcance de la Lectura crítica.

COMPONENTE	AFIRMACIÓN: EL ESTUDIANTE...
SEMÁNTICO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Recupera información explícita contenida en el texto. 2. Recupera información implícita contenida en el texto. 3. Relaciona textos entre sí y recurre a saberes previos para ampliar referentes e ideas.
SINTÁCTICO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identifica la estructura explícita del texto. 2. Recupera información implícita de la organización, la estructura y los componentes de los textos. 3. Evalúa estrategias, explícitas o implícitas, de organización, estructura y componentes de los textos.
PRAGMÁTICO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconoce información explícita sobre los propósitos del texto. 2. Reconoce elementos implícitos sobre los propósitos del

texto.

3. Analiza información explícita o implícita sobre los propósitos del texto.

Fuente: Lineamientos para la prueba censal SABER. (2006). pp. 22- 23. En: http://www.atlantico.gov.co/images/stories/adjuntos/educacion/lineamientos_muestral_censal_saber359_2014.pdf

Para lograr los procesos de interpretación, es importante retomar los lineamientos del MEN, pues como señala Habermas (1981), los sujetos capaces de lenguaje y acción deben estar en condiciones de comprender, interpretar y analizar todo tipos de textos según sus necesidades de acción y comunicación. Todo esto obedece al tejido de significados y reglas estructurales, semánticas, sintácticas y pragmáticas mediante las que debemos llevar al estudiante a cuestionar y ejercitar su pensamiento, a partir de preguntas lógicas que lo lleven al entendimiento y a la integración de saberes a su vida cotidiana; a este respecto Freire (1997) afirma que la lectura crítica es “una herramienta de concientización y de liberación del hombre para salir de la opresión y mejorar su vida” (p.32).

Para la comprensión de textos, el MEN considera:

Tabla 2

Niveles considerados por el MEN.

NIVEL	COMPONENTE	SE OCUPA DE	QUE SE ENTIENDE COMO
<i>INTRATEXTUAL</i> Tiene que ver con las estructuras semánticas, sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras lo mismo que el	<i>SEMÁNTICO</i> Se refiere a la comprensión del significado, sentido o interpretación de los signos lingüísticos como símbolos, palabras y expresiones. En conclusión es el estudio del	MICRO ESTRUCTURAS	Estructura de las oraciones y relaciones entre ellas. Coherencia de lo local entendida como la coherencia interna de una proposición, las concordancias entre el sujeto/verbo, género/número...

<p>manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y cohesión a los mismos cuantificadores (adverbios de cantidad) conectores.</p>	<p>significado de las palabras del lenguaje.</p> <p><i>SINTÁCTICO</i></p> <p>La sintaxis estudia las reglas y principios que gobiernan la combinatoria de constituyentes sintácticos y la formación de unidades superiores. La oración es el constituyente sintáctico más pequeño capaz de realizar un enunciado o expresar el contenido de una expresión lógica.</p>	<p>MACRO ESTRUCTURAS</p>	<p>Coherencia global entendida como una propiedad semántica global del texto.</p> <p>Seguimiento de un eje temático a lo largo del texto. Temas y subtemas.</p>
		<p>SUPER ESTRUCTURAS</p>	<p>La forma global como se organizan los componentes de un texto.</p> <p>El esquema lógico de la organización de un texto.</p> <p>El cuento: apertura, conflicto, cierre.</p> <p>Noticia: qué, cómo, cuándo, dónde?</p> <p>Textos argumentativos: ensayo: tesis, argumentos, ejemplos, conclusiones.</p> <p>Texto científico: problema o fenómeno, hipótesis, hallazgos, explicación.</p>
<p><i>INTERTEXTUAL</i></p>			
<p>Relaciones con otros textos.</p> <p>Tiene que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos.</p> <p>Se ponen en juego principalmente las competencias enciclopédica y literaria.</p>			
<p><i>EXTRATEXTUAL</i></p> <p>Tiene que ver con la reconstrucción ideológica y política que</p>	<p><i>PRAGMÁTICO</i></p> <p>Se interesa por el modo en que el contexto influye en la interpretación del</p>		<p>El contexto entendido como la situación de comunicación en la que se dan los actos de habla Intención del texto.</p>

subyace a los mismos, con el uso social que se hace de los mismos. Se pone en juego, especialmente, la competencia pragmática	significado. Una misma oración puede tener intenciones o interpretaciones en diferentes contextos puede ser literal, irónica o metafórica	CONTEXTO	Los componentes ideológico y político presentes en un texto
---	--	-----------------	---

Fuente: elaboración propia.

Actualmente, se observa en los estudiantes un rechazo por los temas sociales, políticos y económicos, siendo estos el indicador más claro para buscar nuevos caminos en el proceso educativo; en este sentido, la tarea actual se enfoca en implementar la lectura crítica en las aulas para que los estudiantes despierten su conciencia hacia los problema del contexto que los afecta, pero que ellos no son capaces de relacionar con su propias vidas, pues si el estudiante no es capaz de responder a las cuestiones ¿qué es lo que aprendo?, ¿para qué me sirve lo que aprendo? y ¿cómo puedo aplicar de manera práctica lo que aprendo?, el trabajo aplicado del maestro no tiene sentido; es por ello que desde la lectura crítica, se reconoce a los jóvenes como sujetos que están en la capacidad de exigir una educación critica que amplíe su visión del mundo, en capacidad de cuestionar, argumentar y proponer soluciones para las situaciones que se le presenten en cualquier ámbito.

Es importante entonces, que la lectura crítica no se reduzca a la capacidad de interpretar textos escritos, sino que va más allá de esta acción. La lectura en sí misma es la capacidad de interpretar la realidad, pero en ella, los estudiantes pueden leer, además, una imagen, la realidad, los gestos de las personas; en este sentido, se convierte en una herramienta de comprensión del mundo; si unimos esto al desarrollo integral del sujeto, es decir a nivel moral, ético, cívico, humano o político, tendrán las bases necesarias para convivir en sociedad y además aportarle a ella. En este orden de ideas, la lectura crítica va a permitirle al estudiante a desenvolverse en un mundo

que no lo reduce una actitud pasiva, si no que le exige hacer pública su opinión, de tal manera que permite la formación de ciudadanos consientes.

6.5. Relación entre lectura crítica y pensamiento crítico.

Entre la lectura crítica y el pensamiento crítico, se establece una estrecha interrelación, ya que el pensamiento crítico permite que el lector haga seguimiento a su comprensión, pues a medida que lee hace sus conjeturas y produce conocimiento, estructurando a su vez el pensamiento crítico, donde explota la fuerza de conjetura, determina sus saberes y reconoce los puntos de vista y las intencionalidades del autor; así pues, el pensamiento crítico permite a los estudiantes posicionarse críticamente y emitir juicios respecto a lo leído.

6.6. La lúdica como instrumento para la enseñanza.

Etimológicamente, el vocablo lúdica proviene de la expresión latina ludus; la cual, viene a comprenderse como juego. Desde una aproximación más amplia, designa todo lo concerniente a la recreación, entretenimiento y diversión. Originariamente la expresión "Lúdica" se formó por semejanza con muchas otras palabras que utilizaban el sufijo "ico"; el adjetivo correcto de origen latino es "lúdico", el cual, puede encontrarse también en todos los diccionarios de lengua española, pero cuyo uso resulta hoy arcaico. Así pues, tal expresión emerge del latín ludicer, ludicra, ludicrum (divertido, ameno, propio del juego).

Uno de los investigadores contemporáneos que ha explorado profundamente el uso de la lúdica es Ernesto Yturralde (2010); para él:

Los juegos pueden estar presentes en las diferentes etapas de los procesos de aprendizaje del ser humano. Es evidente el valor educativo, que el juego tiene en las etapas pre-escolares y en la escuela en general, pero muchos observadores han tardado en reconocer al juego como detonador del aprendizaje. Para muchos el jugar

está ligado al ocio o equivale a perder el tiempo, y no están equivocados si en la aplicación del juego no hay estructura, sentido y contenido. Las actividades lúdicas pueden estar presentes inclusive en la edad adulta y ser muy constructivas si se los aplica bajo la metodología del Aprendizaje Experiencial, conscientes de que los seres humanos nos mantenemos en un continuo proceso de aprendizaje desde que nacemos y permanentemente mientras tenemos vida. (p.25)

La importancia de la lúdica, tal como lo estipula el pensador, es central si se tiene en cuenta, no únicamente su rol formativo sino, el despliegue mancomunado de habilidades, destrezas y potencialidades de diferente orden, que van más allá de lo teórico, siendo éste igualmente relevante. Por ello, lo lúdico se instala en los ámbitos del saber hacer y las experiencias pragmáticas posibilitadas por mecanismos de interacción y aprendizaje gratificantes, en la medida en que se tejen desde el agrado y el placer que le son propias a toda experiencia.

Por si fuera poco, Yturalde (2010) es enfático en señalar los campos y actividades humanas donde la lúdica se hace presente, las dimensiones sociales, culturales y artísticas que lo albergan y las enormes capacidades de potenciación para el individuo, reconociendo su constante e implícita presencia a lo largo de las etapas del desarrollo humano; esto reviste un papel preponderante, no sólo en los escenarios propios de los saberes académicos, sino en la multiplicidad y complejidad experiencial del individuo.

Bajo este horizonte, se considera que el juego y el aprendizaje deben entretenerse de manera simbiótica y recíproca, integrando y haciendo parte activa de la vida cotidiana del estudiante, teniendo en cuenta que no es un simple juego, sino que demanda la aplicación de estrategias basadas en teorías como la constructivista o la experimental, articuladas a su vez con el PEI institucional y su respectivo currículo. Como corolario, y gracias a la mediación lúdica, dicho conjunto garantizará los aprendizajes perdurables; lo cual, acercará al estudiante de una forma más agradable y amena a los saberes y las experiencias de aula.

En este sentido, pero en el marco de una postura más arraigada a lo cognitivo, el psicólogo suizo Jean Piaget (1956) considera que:

El juego forma parte de la inteligencia del niño, ya que representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva del individuo. Piaget también relaciona tres estructuras básicas del juego con las fases evolutivas del pensamiento humano: el juego es simple ejercicio (parecido al animal); el juego simbólico (abstracto, ficticio); y el juego reglado (colectivo, resultado de un acuerdo de grupo). (p.45)

De acuerdo con este autor, el juego es una parte muy importante en la vida del niño y en el desarrollo de todas las dimensiones del conocimiento. Por tal razón, es un factor fundamental dentro de la educación, ya que por medio de éste es posible analizar muchas situaciones relacionadas con el comportamiento del individuo, tanto a nivel personal como grupal. Entonces, el juego opera como puente en la evolución y el desarrollo de los sentidos y la respuesta frente a las diferentes situaciones, presentes o futuras que el infante asume.

De esta manera, la participación, la colectividad, la creatividad y otros principios fundamentales del ser humano, son fomentados a través de la lúdica, entendida como un proceso medular en la enseñanza, que guarda una estrecha relación con el juego. En este sentido, todo juego sano, engrandece; todo juego o actividad lúdica sana instruye; por ello, el estudiante mediante la lúdica comienza a pensar y actuar en medio de diversas situaciones cambiantes de acuerdo al contexto. De ahí que la verdadera importancia que toma la lúdica dentro del proceso académico, estriba en el hecho inobjetable que combina y entrelaza diferentes aspectos óptimos en el marco constructivo del conocimiento, para darle un orden y una coherencia específica a la enseñanza desde la participación, la asociatividad, el entretenimiento, la creatividad, la competición y la obtención de resultados en situaciones difíciles.

Tal como lo expresan Chamoso, Durán, García, & otros (2004), al juego se le pueden asociar tres características fundamentales: el carácter lúdico, el carácter competitivo y el carácter de diversión como tal.

Ahora bien, dentro de las funciones principales del juego, se consigna especial detalle la capacidad de suplir necesidades puntuales a la condición psíquica del ser humano: autoestima, figuración simbólica, capacidad de interacción social y

establecimiento de nuevos contextos. Así, el juego nutre diversos rasgos de la faceta multidimensional del hombre desde lo psicológico, lo sociológico y lo axiológico. (Posada, 2014)

En este contexto, se reconoce la importancia de tres conceptos fundamentales que instauran los lineamientos educacionales desde las esferas del juego como factor decisivo del aprendizaje: lo lúdico, la creatividad y la expresión; tres categorías cuya pertinencia cobra un significado invaluable en el marco de las nuevas prácticas pedagógicas, pues su mediación en la construcción colectiva e interpersonal del conocimiento es central, decisiva y categórica.

En definitiva, permite constatar los elementos asociados a la creatividad y el lenguaje como lo son: la imaginación creadora, las habilidades comunicativas, la fabulación, las destrezas relacionales, la capacidad de diálogo, como también los componentes intelectuales y afectivos íntimamente relacionados al juego, como estrategia de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior, implica además, un altísimo despliegue de libertad en el campo didáctico y experiencial mediante las herramientas y los recursos que contribuyen en este proceso de manera amplia y sus aplicaciones poli funcionales, las potencias individuales que se expanden y encuentran un margen de acción que transgrede lo limítrofe.

En este panorama, el rol del docente nada tiene que ver con una camisa de fuerza, todo lo contrario, su lugar en el aula es un campo activo y dinámico, desplazando la figura anticuada del educador que imparte saberes unilaterales y monolíticos para instalarse en un escenario que reclama la construcción del conocimiento colectivo. Por tanto, el educador se equipara creativamente a su educando en una relación simétrica y no jerarquizada, donde todos los elementos constitutivos son parte movilizadora y detonante para la eclosión de saberes y valores.

Por otra parte, la Organización de Naciones Unidas (ONU) reglamenta y estipula que "el niño deberá disfrutar plenamente de juegos y recreaciones; la sociedad y las autoridades públicas se esforzarán por promover el goce de este derecho". (ONU, 1959). Tal dictamen, consagrado el 30 de noviembre de 1959, sienta las bases en la

accesibilidad del juego y la recreación para los infantes, instando a las instituciones y demás actores sociales a su correspondiente promoción.

Finalmente, se puede concebir que la lúdica ha de ser parte fundamental del desarrollo armónico humano, evidenciando una inclinación de la persona frente a la vida y su cotidianidad, implicando también, desde el ámbito educativo, una actitud frente a las categorías enseñanza - aprendizaje. Por su parte, la lúdica permite las relaciones interpersonales, habilita formas de crear diferencias en los espacios cotidianos, haciendo que la persona disfrute y goce las diferentes actividades, tanto reales como imaginarias. A este respecto, Gimeno y Pérez (1989), puntualizan que el juego es un conjunto de actividades por medio de las cuales el individuo forja sus emociones y deseos; de tal manera que haciendo uso del lenguaje (oral y simbólico), va revelando su personalidad.

6.7. La metodología lúdico-creativa (un acercamiento al conocimiento).

El Dr. Raimundo Dinello, destacado investigador uruguayo, ha sido uno de los abanderados latinoamericanos y pioneros desde los años 80, en el desarrollo de la ludo creatividad, estableciendo como prioridad el desarrollo integral de la persona por medio del juego y la creatividad, y señalando que favorece la formación de personas autónomas, descubridoras y felices; por lo cual, es pertinente denominar la lúdica o juego, ya que ambas representan múltiples experiencias, innovaciones, relaciones y sentimientos.

La actividad lúdica o juego, es una importante práctica dentro de la actividad académica, pues permite al estudiante proyectar afecciones y pensamientos, no convencionalmente, sino apelando a procedimientos y herramientas vinculantes con alto valor emocional. Además, facilita el desarrollo integral de una forma equilibrada, en todos los aspectos de la personalidad, beneficiando la observación, la reflexión y el espíritu crítico; a la vez que enriqueciendo el vocabulario, fortaleciendo la autoestima y desarrollando la capacidad de crear. Así lo confirma Vogt (1979) al sostener que: “El

niño puede expresar en el juego todas sus necesidades fundamentales; su afán de actividad, su curiosidad, su deseo de crear, su necesidad de ser aceptado y protegido, de unión, de comunidad y convivencia” (p.23).

Dos visiones diferentes que complementan, desde ópticas singulares, las formas de abordar la noción de juego, tienen que ver, por una parte, con lo expuesto por Gross (1902), quien sostiene que “el juego es pre ejercicio de funciones necesarias para la vida adulta, pues contribuye en el desarrollo de funciones y capacidades que preparan al niño para poder realizar las actividades que desempeñará cuando sea grande”; mientras que por otra parte, para Chamoso, Durán, García, & otros (2004), al juego se le pueden asociar tres características fundamentales: el carácter lúdico, el carácter competitivo y algunos tipos de juegos.

De acuerdo con lo anterior, la lúdica permite dinamizar y activar los procesos en el aula; para el caso específico de la enseñanza lectora, facilita su implementación de manera divertida, conjugando emociones como el goce, la satisfacción y el regocijo; y atenuando otras como la apatía, la pereza o el desinterés, e incidiendo de manera directa en una experiencia lectora mucho más significativa. Son también reseñables las actividades que ponen en marcha habilidades lógicas y operaciones mentales como sudokus, sopas de letras, acertijos, inventa-palabras, dominós, rompecabezas, tangram, entre otros; mediante los cuales, es posible que se logre la motivación, se despierte el gusto por la lectura, se mejoren las interacciones sociales de los estudiantes y se obtengan resultados de aprendizaje manifiestos en procesos de construcción de saberes dinámicos e inter-subjetivos.

Con todo esto, es posible anotar que la aplicación de la lúdica, conducida adecuadamente como estrategia pedagógica en los procesos de lectura, puede presentar innumerables ventajas para los estudiantes, algunas de ellas son:

- Conocer los compañeros de aula a partir de los procesos de socialización enriqueciendo el aprendizaje con el encuentro con pares.
- Se vivencian los valores del respeto y la solidaridad.

- Se fortalecen actividades psicomotoras.
- Permite el desarrollo de una sana competencia entre los estudiantes.
- Los niños y niñas a partir de la lúdica incorporan nuevos conocimientos y estructuran los que poseen.
- Desarrollan las actividades de forma agradable y la lectura se vuelve divertida.
- Despiertan la creatividad y la imaginación.

Lo anterior permite concluir que una formación académica global y totalizadora debería combinar e integrar factores como: el juego, la lúdica, los aspectos curriculares, los valores, entre otros. La conjunción pertinente de estas variables, potencializará la ardua labor pedagógica, optimizando las diversas relaciones propias de la acción educativa, mejorando el desempeño en el aula, tanto de educadores como de educandos.

6.8. La diversidad, su rol en el aula y la esperanza de la “igualdad”.

Diferentes han sido los acercamientos que, provenientes de otras disciplinas, han abordado el concepto de diversidad. Una muestra de ello, es el empleado en las ciencias sociales donde se afirma que ésta es inherente al ser humano, pues permite la igualdad de oportunidades y la aceptación de su yo; de modo que promueve la atención y el respeto por las diferencias individuales en cada situación. Hernández (2002) la entiende así:

La Diversidad Humana supone la adaptación del hombre a los distintos medios, y de ahí proviene la definición de cosmopolita. Las poblaciones son distintas y cada raza se adapta a su medio ambiente, tanto física como culturalmente. Es obvio, por tanto, señalar, que actualmente la situación es de diversidad total. (p.8)

En su definición originaria, la diversidad proviene del latín *diversīta-ātis*, lo cual viene a ser variedad, desemejanza, diferencia, abundancia o gran cantidad de cosas distintas. Este parecer plantea que la diversidad es el reconocimiento desde el ego, la

identidad y una historia, entre otras cosas, que incide en las interacciones y el intercambio.

Dentro de las múltiples acepciones que comporta el concepto de diversidad, la noción como es conocida y explorada desde diferentes campos del conocimiento, como la política, la economía o la sociología, siendo necesario aclarar que para efectos de este trabajo, y en aras de la claridad, se restringirá su uso al campo educativo. Es allí donde se afincarán las exploraciones teóricas que contribuyan a comprender cómo y de qué manera se comunica tal noción con el ámbito institucional.

Así entendida, la diversidad pone de manifiesto la condición pluralista y los rasgos múltiples e infinitamente diferenciables de la naturaleza humana. El aula, la escuela y la comunidad dan cuenta de toda la riqueza y amalgama que conforman las sociedades y sus más diversos matices, enmarcados en las características intransferibles e irrepitibles de la propia singularidad, más aún, en el contexto latinoamericano y especialmente el colombiano, con unas coyunturas económicas y unas realidades psico-sociales complejas, precarias y cada vez más problemáticas.

Es necesario entonces retomar el pensamiento de la diversidad en las instituciones educativas ya que dese los procesos de interculturalidad en donde se establecen relaciones en las que el ser humano satisface necesidades físicas, intelectuales, espirituales, culturales, y en sí, en todos aquellos aspectos de la vida en los que se necesita del otro para que se garantice el verdadero sentido de la existencia humana. A este respecto, “el pensamiento de la educación intercultural supera los prejuicios y contempla a la diversidad como un valor, sobre los análisis ideológicos y socioeconómicos que deben modular las relaciones entre las diversas culturas que acuden a la escuela”. (Melero, 1995, p.181)

Las observaciones precedentes, demandan una postura crítica, reflexiva y transformadora de todos los agentes inmersos en el escenario educativo. La responsabilidad y el compromiso que conlleva interpretar los efervescentes momentos por los que las sociedades atraviesan, son la bandera de batalla simbólica y el derrotero de acción que los principales agentes del cambio deben detentar. Tal como lo

muestra un estudio adelantado en Chile por Blanco en el año 2008, el cual prueba claramente que:

...el mayor acceso a la educación, gracias a las políticas de mayor cobertura, ha significado que una mayor diversidad de alumnos accede a ella, sin embargo, los sistemas educativos siguen ofreciendo respuestas homogéneas que no satisfacen las necesidades y situaciones individuales de los alumnos. Esto se refleja en los altos niveles de repitencia y deserción y los bajos niveles de aprendizaje, que afectan en gran medida, a las poblaciones de mayor vulnerabilidad” (p. 8)

Esto supone, que aunque la inclusión (entendida ésta en términos de cobertura educativa), aspecto clave para cobijar acertadamente la diversidad, es una herramienta imprescindible en la lucha contra la exclusión y la discriminación; en este contexto, urgen otras estrategias que fortalezcan y tonifiquen el músculo de las acciones transformadoras e inclusivas. El estudio mencionado, además, es propositivo en el sentido de sugerir lo que denomina como integración educativa, una apuesta por amparar los derechos ciudadanos inherentes al espectro educativo en una visionaria expansiva del ejercicio pedagógico que mitigue la segregación y maximice los saberes, las oportunidades y, en general, las cosmovisiones de mundo. En entonces acertado, sostener que aún hay un terreno fértil por cultivar desde los flancos de la diversidad y la inclusión en el aula, una labor que está toda por indagar, y un ejercicio cuya implementación es hoy una necesidad apremiante.

7. Marco contextual

La presente investigación se llevó a cabo en la Institución Educativa Riosucio, localizada en el municipio de Riosucio en el alto occidente de Caldas, a 90 Km de la capital Manizales, la Institución está conformada por tres sedes: integrada Tumbabarreto, Purificación Calvo y Concentración Santander. La principal vía de acceso es la carretera central Cauyá, vía la Pintada.

Entre las características demográficas de los habitantes de la se destaca que son de descendencia indígena, de piel morena, cabellos lacios, nariz achatada, ojos rasgado y pómulos salientes; se encontró además población afro descendiente y mestiza. En general, son personas trabajadoras que se dedican a diferentes labores, como la agricultura, la minería, la microempresa de textiles y labores del hogar, con un estrato económico medio bajo, motivo por el cual, se encuentran beneficiados por algunos programas del gobierno nacional como familias en acción, protección al adulto mayor, entre otros.

El sustento económico de la región es la agricultura, especialmente los cultivos de café, caña de azúcar; y en menor grado, la minería, la confección de vestidos de baño, ropa interior y el cultivo de plátano que son comercializados en la ciudad de Medellín y distribuidos en gran parte del país; por su parte, cultivan el maíz utilizado para elaborar los productos autóctonos de la región, como el chiquichoque, tamalitos, nalgas de ángel, panderitos, ahogagato, envueltos, natilla tradicional, bizcochitos y arepas de choco, los cuales son comercializados todos los miércoles y los sábados en la plaza de mercado.

El tiempo libre lo dedican a actividades culturales como el encuentro de la palabra, la literatura matachinezca para la preparación del carnaval, la semana de la colombianidad, el carnaval del guarapo, carnaval de la olla en portachuelo y actividades religiosas en las que se advierte una gran asistencia, como en las fiestas de Nuestra Señora Candelaria de la Montaña, las novenas a la Virgen del Carmen, el día de San Isidro, las novenas de San Sebastián y de la Virgen de las Mercedes.

La fiesta más importante en el municipio es el Carnaval de Riosucio, algunos lo han llamado Carnaval del Diablo, pues en el año de 1915 se adoptó la figura del diablo como la efigie de la festividad; es pues, una de las fiestas más alegres, llena de humor y diversión, que atrae a muchos visitantes nacionales y extranjeros. El carnaval es además patrimonio oral, cultural e inmaterial de la nación.

La Institución educativa Riosucio es una organización humana que potencializa al estudiante como sujeto auto constructor, a través de procesos pedagógicos

humanistas que posibilitan la reflexión y la proyección a la comunidad educativa, apoyada en un modelo pedagógico crítico reflexivo, con una especialidad en el técnico comercial que apunta a fortalecer la capacidad emprendedora y empresarial de los estudiantes. (PEI, pp.2-3)

La Institución Educativa Riosucio plantea como pilares de la convivencia y la armonía entre los miembros de la comunidad educativa, los siguientes valores: el *respeto*: me reconozco, me acepto y me valoro a mí mismo, a los demás y a mi entorno; la *responsabilidad*: asumo conscientemente mis actos y obligaciones; la *honestidad*: me comporto coherentemente y con sinceridad de acuerdo a la moral, la verdad y la justicia; la *tolerancia*: acepto la diversidad de opinión social, étnica, cultural y religiosa. (PEI, p. 7)

8. Hipótesis

En este estudio se formulan hipótesis de tipo correlacional. A continuación, se describen la hipótesis alternativa y la hipótesis nula que se contemplan:

8.1. Hipótesis alternativa - H_1 :

Una estrategia pedagógica basada en la lúdica favorece la lectura crítica en niños y niñas del Programa Ondas del grado 5° de la Institución Educativa Riosucio.

8.2. Hipótesis Nula – H_0 :

Una estrategia pedagógica basada en la lúdica no favorece la lectura crítica en niños y niñas del Programa Ondas del grado 5° de la Institución Educativa Riosucio.

9. Variables

Las variables que se presentan como conceptos de gran importancia y se consideran relacionadas en las hipótesis planteadas son la lúdica, la lectura crítica y la diversidad como categoría emergente en el proceso de investigación.

9.1. Variable independiente.

Una estrategia pedagógica basada en la lúdica, nace de los cuestionamientos de cuatro docentes que pertenece al programa Ondas, quienes preocupados por las prácticas tradicionales en la enseñanza respecto a los procesos de lectura crítica, en los niveles de inferencia y argumentación, aplicados a los estudiantes del grado 5° sin resultados positivos evidenciados en las pruebas externas (SABER). En este sentido, el marco conceptual de la estrategia pedagógica basada en la lúdica, comprende categorías que comprometen la motivación para el aprendizaje, como el juego entendido como acto simbólico recíproco e integrado y la metodología lúdica recreativa como un acercamiento al conocimiento.

9.2. Variable dependiente.

Según el planteamiento de Cassany (2004),

La lectura crítica “es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda. (p.19)

A este respecto, Smith (1994), complementa señalando:

- *Componente semántico*: hace referencia al sentido del texto en términos de su significado. Este componente indaga por el qué se dice en el texto.
- *Componente sintáctico*: se relaciona con la organización del texto en términos de su coherencia y cohesión. La sintaxis estudia las reglas y principios que gobiernan la combinatoria de constituyentes sintácticos y la formación de unidades superiores. Este componente indaga por el cómo se dice.
- *Componente pragmático*: tiene que ver con el para qué se dice, en función de la situación de comunicación. (p.55)

9.3 Operacionalización de las variables.

Tabla 3

Variables de la lectura crítica.

VARIABLE	TIPO DE VARIABLE	DEFINICIÓN CONCEPTUAL	COMPONENTES	INDICADORES
Lectura crítica	Dependiente	“la lectura crítica es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado	<i>Semántica</i>	1. Recupera información explícita contenida en el texto. <hr/> 2. Recupera información implícita contenida en el texto. <hr/> 3. Relaciona textos entre sí y recurre a saberes previos para ampliar referentes e ideas.
			<i>Sintáctica</i>	¿Qué se dice? <hr/> ¿Cómo está organizado el

<p>cuando podría ser razonable ponerlo en duda”. (Smith, 1994; Cassany, 2004).</p>	<p>de la organización, la estructura y los componentes de los textos.</p>
	<p>3. Evalúa estrategias, explícitas o implícitas, de organización, estructura y componentes de los textos.</p>
<p><i>Pragmática</i></p> <p>¿Para qué está organizado?</p>	<p>1. Reconoce información explícita sobre los propósitos del texto.</p>
	<p>2. Reconoce elementos implícitos sobre los propósitos del texto</p>
	<p>3. Analiza información explícita o implícita sobre los propósitos del texto.</p>

Fuente: elaboración propia.

10. Diseño metodológico

El diseño metodológico de la presente investigación es de tipo pre-experimental, pues según Hernández, Fernández y Baptista (2010, p. 121), los pre-experimentos, son una forma de experimentos, pero con las siguientes características que los limitan como diseños causales, destinados a la construcción de la teoría:

- Cumplen con la mínima condición de un experimento: la manipulación de la investigación.
- Solo se aplican en situaciones en las cuales es imposible manipular más de una condición de la investigación.
- No controlan la validez interna, por lo que no son muy útiles en la construcción científica.
- Sus resultados son siempre discutibles; son útiles en el campo aplicado, surge como una respuesta a los problemas de la experimentación en educación. (p.94)

En este sentido, se trata de una investigación donde se observan diversos fenómenos en determinado contexto, para ser analizados posteriormente. De acuerdo con esto, se deduce que la investigación pre-experimental constituye una cercanía a un experimento o a unas situaciones de investigación, en las que a partir del control de validez de las variables, se apunta a la aproximación de una investigación experimental.

El enfoque se centra en una investigación cuantitativa, pues posee características como la medición de fenómenos, en la cual se utiliza la estadística, se prueban hipótesis y se hace análisis de causa efecto mediante un proceso secuencial, deductivo y probatorio, en la que se analiza la realidad objetiva, generando unos resultados y un control sobre los fenómenos hallados antes, durante y después de la investigación realizada.

En este orden de ideas, la investigación cuantitativa pretende identificar leyes universales y causales (Bergman, 2008); su meta principal es la construcción y la demostración de teorías en las que se utiliza la lógica y el razonamiento deductivo,

considerado como una forma de hacer ciencia y producir conocimiento. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010 p. 20).

En el análisis cuantitativo de esta investigación, se pretende comprobar cómo una estrategia pedagógica basada en la lúdica, favorece la lectura crítica en niños y niñas del programa Ondas del grado 5°, pertenecientes a la Institución Educativa Riosucio del departamento de Caldas, en la que se aplica la lúdica como práctica innovadora y motivadora para el aprendizaje, en el área de lengua castellana con una intensidad de cuatro horas semanales durante seis meses consecutivos.

Durante el proceso de investigación, se llevó a cabo la aplicación de un instrumento, que posibilita el acercamiento a los resultados, en el que se infiere casualidad, un mínimo de control y análisis estadístico para analizar las relaciones casuales halladas durante el proceso de aplicación, el cual determina el nivel de lectura crítica de los estudiantes del grado quinto de primaria, de la institución Educativa Riosucio.

10.1 Técnicas e instrumentos de recolección de información.

La técnica utilizada en la investigación fue la observación directa, la cual hizo parte fundamental de los diferentes procesos que se llevaron a cabo con los estudiantes (actores principales del estudio investigativo), a quienes se les aplicó el instrumento y la estrategia lúdica diseñada, en diferentes momentos, de acuerdo a la metodología y plan de estudios de la institución Educativa Riosucio.

La observación se realizó continuamente y se registraron en forma escrita y fotográfica cada uno de los comportamientos y acciones realizadas por los niños y niñas, que forman parte en la interpretación y análisis de resultados, durante la aplicación de la estrategia. (Anexo)

El instrumento utilizado para la valoración de la lectura crítica en los estudiantes del grado 5°, se tomó del cuadernillo No. 25-1 del año 2016, elaborado por el Ministerio de Educación Nacional para la aplicación de las pruebas SABER del grado quinto.

De acuerdo a lo anterior, el propósito principal de la aplicación de las pruebas SABER 3°, 5° y 9°, es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación Colombiana, mediante la realización de evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias en los estudiantes de educación básica según el MEN. Este instrumento se encuentra avalado por el MEN, que busca identificar las destrezas, habilidades y niveles literal, inferencial y crítico intertextual que poseen los estudiantes durante la etapa escolar; la prueba es aplicada a todos los estudiantes colombianos del grado 5°, independientemente de su procedencia y condición culturales o socioeconómica, luego se obtienen los resultados que permiten establecer planes de mejoramiento en las diferentes instituciones del país.

El instrumento consta de dos lecturas tituladas “El Gigante Egoísta” y “Escapan cucarachas de una granja en Dafeng”, con 15 preguntas de selección múltiple que evalúan la capacidad de entender e interpretar, analizar e inferir los textos planteados; dicho instrumento evalúa las competencias para identificar y entender los contenidos, comprender cómo se articulan las partes de un texto evaluando así su contenido, lo que implica reflexionar a partir del mundo que nos rodea y poder decidir acerca del significado como un conjunto de conocimientos que se promueven a partir de la escuela.

A este respecto, Cassany (2006) sostiene que “el discurso no posee conocimiento en sí, sino que este emerge, al entrar en contacto con los significados que aporta cada comunidad a través del lector. El conocimiento es siempre cultural e ideológico; no existen realidades absolutas o relativas” (p.81); es así como el grupo de investigación, analiza diferentes instrumentos buscando uno que permita reflexionar y discutir sobre los enunciados planteados para poder cuestionar, a la vez que descubrir las diversas intencionalidades del texto que se generan a partir de los componentes semántico, sintáctico y pragmático; de tal manera que lleve al estudiante a saber qué se dice, cómo, para qué y con qué intención se escribió el texto.

Luego de analizar el instrumento, se consideró pertinente el cuadernillo 25 con el que se procede a su aplicación, en un grupo de 42 estudiantes con características diversas en cuanto al nivel cognitivo, social, económico y cultural. (Anexo)

Durante la aplicación del pretest, se observa un grupo de estudiantes inquietos, ansiosos y algunos tímidos, poco expresivos y desatentos durante la instrucción impartida por la docente investigadora. El tiempo utilizado para el desarrollo del test fue muy relativo, pues aunque algunos estudiantes presentan lectura rápida, otros tardaron un poco más en hallar las respuestas.

Una vez desarrollado el pretest, se califican para conocer el nivel de desempeño que poseen los estudiantes, antes de la aplicación de la estrategia lúdica, encontrando que los resultados se ubicaron en el rango de bajo y básico, lo que evidencia un bajo nivel de desempeño respecto al desarrollo de lectura crítica.

10.2. Población y muestra.

La estrategia lúdica se llevó a cabo a un grupo de 42 estudiantes cuyas edades oscilan entre los 10 y 11 años, pertenecientes al grado 5° de primaria de la Institución Educativa Riosucio en el departamento de Caldas, ubicada en la zona urbana, a la que asisten estudiantes de la comunidad urbana, rural y de los resguardos de Cañamomo y Loma prieta, Escopetera Pirsá, Nuestra señora Candelaria de la montaña, Resguardo de San Lorenzo y de la vereda la iberia del Pueblo Cumba, estudiantes que, como se ve, provienen de diferentes niveles culturales y socioeconómicos.

10.3. Ejecución de la estrategia lúdica.

El desarrollo de la estrategia se llevó a cabo durante 6 meses, en los que se aplicó una guía por semana con una intensidad de 4 horas semanales, desarrolladas en la asignatura de lenguaje. En total se aplicaron 24 guías, trabajándose una

estrategia metodológica basada en la lúdica, elaborada por los integrantes del grupo de investigación en tres momentos, a saber: la motivación, la construcción de conocimientos y la finalización, en los cuales se encuentran inmersos los derechos de aprendizaje y los indicadores de desempeño, de acuerdo a los componentes semántico, sintáctico y pragmático; por su parte, los objetivos, la pregunta problematizadora, los pre saberes lúdicos, la introducción, el desarrollo del contenido y las actividades lúdicas, apuntaron a reforzar el proceso, buscando mejorar el nivel de comprensión de la lectura crítica. (Anexo)

Las guías de aprendizaje abordan los estándares básicos de competencias, ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de intervenir y apropiarse de forma responsable y crítica de la realidad y del entorno social, a partir del reconocimiento de las diversas manifestaciones del lenguaje; dichas manifestaciones del lenguaje se presentan a través de la competencia comunicativa-lectora y comunicativa-escritora.

La competencia comunicativa-lectora permite explorar la forma como se leen e interpretan los diferentes textos, en la que se espera que los estudiantes comprendan tanto la información implícita como explícita del texto, estableciendo relaciones entre los contenidos, realizando una adecuada inferencia y asumiendo posiciones argumentadas frente a éste estableciendo habilidades para la realización de lecturas inferenciales y críticas. Por su parte, la competencia comunicativa-escritora, se refiere a la producción de diferentes textos escritos, los cuales deben atender a los requerimientos sobre las necesidades comunicativas donde se relata, informa, expone y argumenta sobre un determinado tema, haciendo uso de la lengua en los diversos momentos comunicativos.

En esta estrategia se abordan los derechos básicos de aprendizaje (DBA) propuestos por el MEN, los cuales constituyen una propuesta de saberes fundamentales que se incorporan como objetos de enseñanza y garantizan las condiciones adecuadas de igualdad educativa. Éstos están organizados por grado escolar en las áreas de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales y sociales, apuntando a garantizar los aprendizajes básicos como un derecho de calidad para todas y todos los estudiantes de las diferentes instituciones del país.

Durante el proceso de aplicación de la didáctica, los estudiantes se mostraron muy receptivos y disfrutaron cada uno de los procesos y conocimientos que se les transmitió, para ellos lo más significativo de cada una de la guías fue la lúdica porque por medio de ella se logró conectar a cada estudiante con un mundo de diversión basado en la realidad y así se fueron afianzando los diferentes conocimientos de forma más creativa, participativa y divertida hasta el punto de lograr que aquellos niños y niñas que presentaban poca participación se conectaran positivamente al resto del grupo y se logran despojar de los miedos y temores permitiendo con ello tener un grupo muy disciplinado, atento, curioso y con gran ansiedad por aprender y conocer cada día de las curiosidades y aventuras que se les brindaba durante el desarrollo de las diferentes guías aplicadas. (Anexo)

10.4. Aplicación del pos-test prueba SABER 5°.

La aplicación del pos-test se realizó a 40 estudiantes (2 de ellos fueron trasladados a otra institución por motivos familiares), este grupo de estudiantes conformaron la muestra y con ellos se obtuvo el resultado final.

Para la aplicación, se realizó inicialmente una explicación de la misma con el propósito de despejar las inquietudes que los niños y niñas presentaron al respecto. La prueba aplicada en el postest es la misma que se aplicó en el pretest, con el fin de medir el nivel de resultados obtenidos antes, durante y después de la aplicación de la estrategia.

Durante la aplicación del postest, los estudiantes se observaron con mayor seguridad al momento de leer, interpretar y resolver cada pregunta, ello facilitó el desarrollo de la prueba de lectura crítica. Una vez terminado el proceso de aplicación del postest, el grupo de investigación inicia la organización y calificación de las diferentes hojas de respuesta, las cuales aportaron datos muy valiosos, siendo analizados e interpretados estadísticamente como resultado final de la aplicación de la estrategia.

10.5. Análisis estadístico de los componentes.

Una vez terminada la aplicación del instrumento de lectura crítica y haciendo la comparación y análisis de resultados del pretest y postest, estos nos indican los avances alcanzados por los estudiantes a través de los porcentajes considerados de acuerdo a los desempeños de los logros obtenidos por cada estudiante, establecidos en el marco de la ley General de educación y el decreto 1290 que reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media que deben realizar los establecimientos educativos y definen la escala de valoración de los desempeños de los estudiantes en el sistema de evaluación que se expresa de acuerdo a la escala de valoración nacional en desempeño superior, alto, básico y bajo según el artículo 5.

De acuerdo con lo anterior la Institución Educativa Riosucio establece una escala para el proceso evaluativo de sus estudiantes manejando la numeración para el desempeño superior de 4,6 a 5,0- desempeño alto de 4,0 a 4,5- desempeño básico de 3,0 a 3,9 y para el desempeño bajo de 1,0 a 2,9.

Estos desempeños se tienen en cuenta al momento de calificar los test y respaldan el resultado obtenido en los tres componentes que conforman el instrumento aplicado y las gráficas del análisis realizado después de su aplicación.

El tratamiento estadístico es realizado con el programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences) versión 21.

Se presentan cuadros y gráficos para cada una de las variables y dependiendo del nivel de medición de éstas y el tipo de distribución de los datos es que se determina el modelo estadístico a aplicar para las pruebas de hipótesis. En el caso de la investigación se cuenta con variables a un nivel de medición de intervalo; y se observa una distribución no normal en los datos al aplicar la diferencia de pre y pos y realizar el test no paramétrico Kolmorov-Smirnov y obtener valores $p < 0,05$, evidenciándose en las gráficas que se presentan a continuación.

11. Análisis estadístico de los componentes de la lectura crítica

Tabla 4

Prueba de Kolmogorov-Smirnov para una muestra

		dif_sem	dif_sintact	dif_prag	dif_nota
N		40	40	40	40
Parámetros normales^{a,b}	Media	-,3750	-,6000	-,5500	-,5500
	Desviación estándar	1,03000	1,44648	1,23931	,87560
Máximas diferencias extremas	Absoluta	,267	,214	,183	,271
	Positivo	,208	,214	,167	,271
	Negativo	-,267	-,161	-,183	-,229
Estadístico de prueba		,267	,214	,183	,271
Sig. asintótica (bilateral)		<u>,000^c</u>	<u>,000^c</u>	<u>,002^c</u>	<u>,000^c</u>

a. La distribución de prueba es normal.

b. Se calcula a partir de datos.

c. Corrección de significación de Lilliefors.

Tabla 5*Semántica***Pre_SEMÁNTICA**

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	2	4,8	4,8	4,8
	2,00	6	14,3	14,3	19,0
	3,00	6	14,3	14,3	33,3
	4,00	12	28,6	28,6	61,9
	5,00	16	38,1	38,1	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Pos_SEMÁNTICA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	2,00	2	4,8	5,0	5,0
	3,00	5	11,9	12,5	17,5
	4,00	15	35,7	37,5	55,0
	5,00	18	42,9	45,0	100,0
	Total	40	95,2	100,0	
Perdidos	-999,00	2	4,8		
Total		42	100,0		

Como puede verse en los cuadros anteriores, el valor de las variables entre el pre y el postest es considerablemente notorio, ya que en el postest, de los 40 estudiantes, ninguno bajo de nivel, 28 se mantuvieron y 12 subieron el nivel de

desempeño en el componente semántico, lo que significa un desarrollo de habilidad donde el estudiante reconoce lo que dice el texto, recupera información explícita e implícita entre los textos, y los relaciona entre sí ampliando sus ideas y saberes previos.

Tabla 6

Sintáctica

Pre_SINTÁCTICA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	4	9,5	9,5	9,5
	1,00	4	9,5	9,5	19,0
	2,00	12	28,6	28,6	47,6
	3,00	10	23,8	23,8	71,4
	4,00	10	23,8	23,8	95,2
	5,00	2	4,8	4,8	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Pos_SINTÁCTICA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	2	4,8	5,0	5,0
	1,00	4	9,5	10,0	15,0
	2,00	7	16,7	17,5	32,5
	3,00	6	14,3	15,0	47,5
	4,00	12	28,6	30,0	77,5
	5,00	9	21,4	22,5	100,0
	Total	40	95,2	100,0	

Perdidos	-999,00	2	4,8
Total		42	100,0

Teniendo en cuenta la información anterior, podemos deducir que aplicando el postest, se observa que el componente sintáctico mejoró en el nivel de desempeño con los siguientes resultados:

Una vez analizado el pretest, de los 40 estudiantes a los que se les aplicó la prueba, se encontraban 16 estudiantes en el nivel bajo, mientras que en el postest 11 se ubicaron en este nivel; 10 estudiantes se ubicaron inicialmente en el nivel básico, de allí se pasó a 6 estudiantes; por su parte, en el nivel alto se mejoró de 10 a 12 estudiantes y en el nivel superior se avanzó de 2 a 9 estudiantes; resultados que evidencian la mejoría notable en los diferentes desempeños respecto al componente sintáctico; por lo tanto, los estudiantes conocen mejor la forma de organización de un texto, identifican el sentido explícito e implícito, recuperan información, evalúan estrategias de organización y la estructura gramatical de los diferentes textos.

Tabla 7

Pragmática

Pre_PRAGMÁTICA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	,00	4	9,5	9,5	9,5
	1,00	4	9,5	9,5	19,0
	2,00	14	33,3	33,3	52,4
	3,00	7	16,7	16,7	69,0
	4,00	9	21,4	21,4	90,5
	5,00	4	9,5	9,5	100,0
	Total	42	100,0	100,0	

Pos_PRAGMÁTICA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	1,00	3	7,1	7,5	7,5
	2,00	9	21,4	22,5	30,0
	3,00	9	21,4	22,5	52,5
	4,00	18	42,9	45,0	97,5
	5,00	1	2,4	2,5	100,0
	Total		40	95,2	100,0
Perdidos	-999,00	2	4,8		
Total		42	100,0		

En la tabla anterior se observa que el componente en el desempeño pragmático mejoró en el nivel bajo, básico y alto, disminuyendo en el nivel superior, pasando de 4 a tan solo un estudiante en este desempeño. Cabe destacar que la mayoría de los estudiantes se ubican en el desempeño alto, lo que confirma que la estrategia logró mejorar el nivel de competencia frente al para qué está organizado el texto, donde los estudiantes lograron reconocer los propósitos, análisis, información e intención del autor en el texto.

11.1. Análisis de resultados de los componentes de la lectura crítica.

Análisis de las habilidades de lectura crítica de acuerdo los componentes semántico, sintáctico y pragmático.

Componente semántico:

Este componente busca conocer lo que dice el texto, para ello se trabajó con tres indicadores, como lo son: el recuperar información explícita e implícita contenida

en el texto, la relación de textos entre si y la recurrencia de saberes previos para ampliar referentes e ideas; estos indicadores están inmersos en las diferentes guías que se elaboraron y aplicaron durante el proceso de investigación y que nos permitió la valoración de la lectura crítica en los estudiantes.

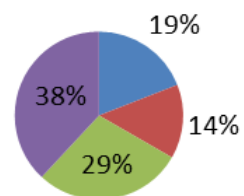
El componente semántico explica el proceso de interpretación textual, en donde los resultados del pre-test permiten identificar que los estudiantes en el nivel bajo se encuentran en el 19%, en el básico un 14%, en el alto el 29% y en el nivel superior el 38% de los estudiantes; comparado con los resultados del pos-test, se observa que la posición en el nivel bajo, pasa de un 19% a un 5%, en el básico del 14% al 12%, en el nivel alto se pasó de tener el 29% al 38% y para el nivel superior se situó del 38% al 45% en el pos-test, como se ve:

**NIVEL DE LECTURA:
SEMANTICO PRE-TEST**

NIVEL	CANT ESTUDIANTES
BAJO	8
BASICO	6
ALTO	12
SUPERIOR	16

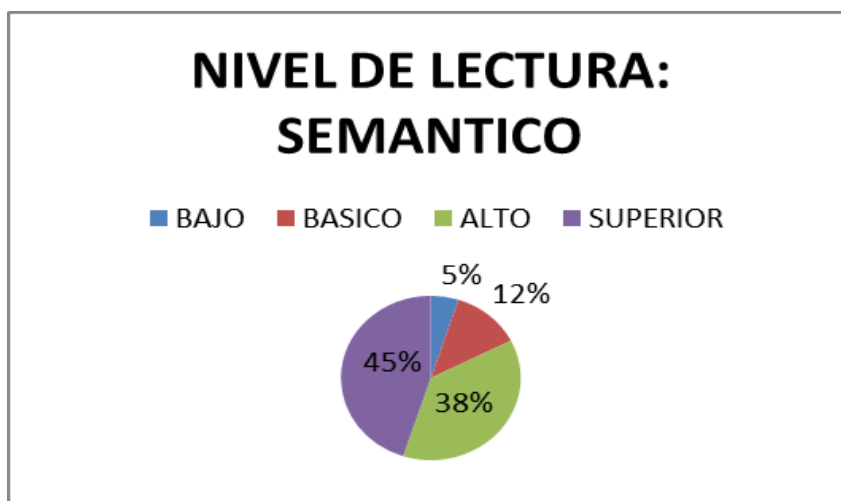
**NIVEL DE LECTURA:
SEMANTICO**

■ BAJO ■ BASICO ■ ALTO ■ SUPERIOR



**NIVEL DE LECTURA:
SEMANTICO POS-TEST**

NIVEL	CANT ESTUDIANTES
BAJO	2
BASICO	5
ALTO	15
SUPERIOR	18



De acuerdo con lo anterior, se observa un resultado significativo en el componente semántico, componente que le permite al estudiante interpretar textos y significados, haciendo uso correcto de los elementos comunicativos, organización adecuada de las palabras y oraciones, de modo que se ubican en los niveles alto y superior, con un porcentaje del 32% con respecto al pretest.

Componente sintáctico:

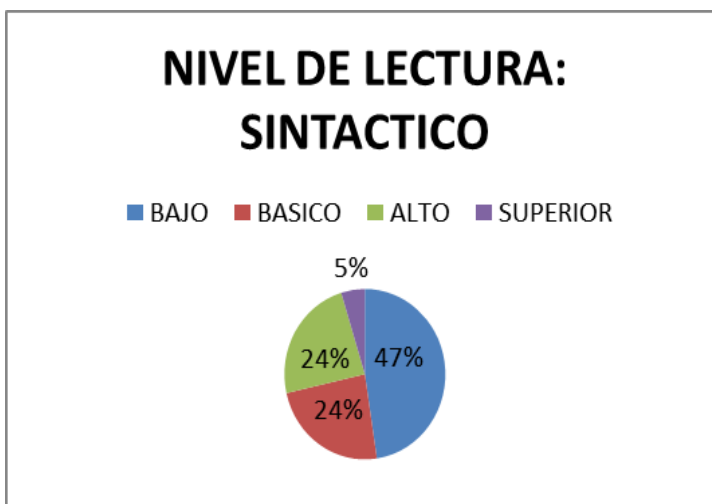
Para la habilidad y desarrollo de este componente, se busca que el estudiante comprenda cómo está organizado el texto, en el que debe identificar la estructura explícita e implícita del mismo y recuperar información implícita de organización y estructura textual, estos indicadores se encuentran inmersos en las guías aplicadas como estrategia dentro de la investigación.

Una vez aplicado el pre-test y comparado con el pos-test, se puede observar que en el nivel bajo se obtuvo un 47% viéndose superado los resultados una vez aplicada la estrategia, en un 32%, lo que indica que se tiene un 15% menos en este nivel, con respecto al nivel básico; ya que inicialmente, se obtuvo un 24% y se superó con un 15%, aumentando en un 11% para el pos-test; en el nivel alto, el resultado inicial es del 24% superado con un 30% en el pre-test, esto quiere decir que la

diferencia en el mejoramiento es del 6% y en el nivel superior se observó el mayor índice de aumento, pues se pasó de tener un 5% a tener un 23% con una diferencia positiva del 18%; todo lo cual, indica que los estudiantes en el componente sintáctico presentaron un aumento general en los cuatro niveles de un 50%, como se ve:

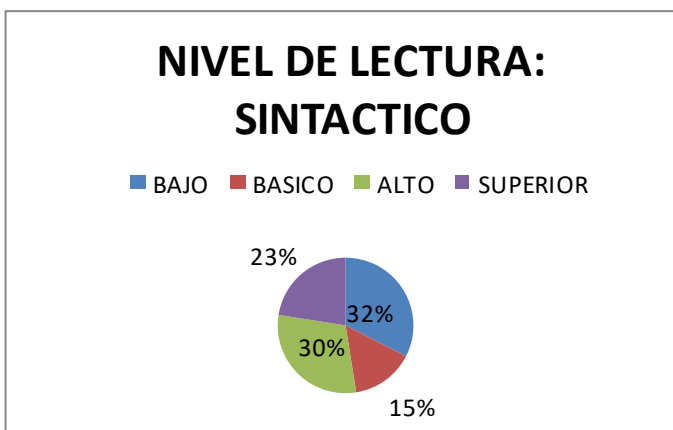
**NIVEL DE LECTURA:
SINTACTICO PRE-TEST**

NIVEL	CANT ESTUDIANTES
BAJO	20
BASICO	10
ALTO	10
SUPERIOR	2



**NIVEL DE LECTURA:
SINTACTICO POS-TEST**

NIVEL	CANT ESTUDIANTES
BAJO	13
BASICO	6
ALTO	12
SUPERIOR	9



De acuerdo con lo anterior, se refleja un progreso en los resultados obtenidos en los diferentes niveles de evaluación, siendo los niveles bajo, básico y superior con

mayor porcentaje de avance, de manera que es significativo porque refleja el progreso en el desempeño de habilidades en la organización de textos.

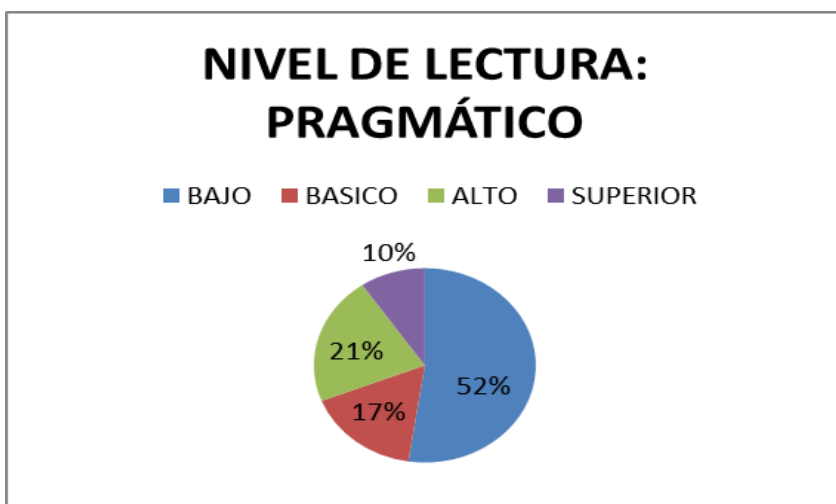
Componente pragmático:

Este componente, al igual que los dos anteriores, se valoró de acuerdo a los indicadores propuestos en la guía de estrategia metodológica y el instrumento que evalúa el para qué está organizado el texto, en este sentido, busca, por medio de los indicadores, reconocer la información y los elementos implícitos y explícitos sobre el propósito del texto donde se interpreta la información.

Al observar los resultados obtenidos, se puede deducir que en este componente, los estudiantes al presentar el pre-test se ubicaron en el nivel bajo con 52% frente a un 30% en el pre-test, lo cual indica que se mejoró en un 22%, en el nivel básico, pasándose de un 17% a un 22%; lo cual quiere decir, que aumentó el número de estudiantes en el nivel básico lo que indica que no son satisfactorios para los resultados que se esperan; aun así, se logra un gran avance en el nivel alto pasando de 21% a 45% y en el nivel superior se observa que en el pre-test se obtuvo un 10% con relación a un 3% en el pos-test, que evidencian en el estudiante dificultades al momento de conocer e identificar las intenciones del texto y del autor y no utiliza adecuadamente las estrategias discursivas.

**NIVEL DE LECTURA:
PRAGMATICO PRE-TEST**

NIVEL	CANT ESTUDIANTES
BAJO	22
BASICO	7
ALTO	9
SUPERIOR	4

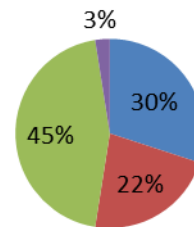


**NIVEL DE LECTURA:
PRAGMATICO POS-TEST**

NIVEL	CANT ESTUDIANTES
BAJO	12
BASICO	9
ALTO	18
SUPERIOR	1

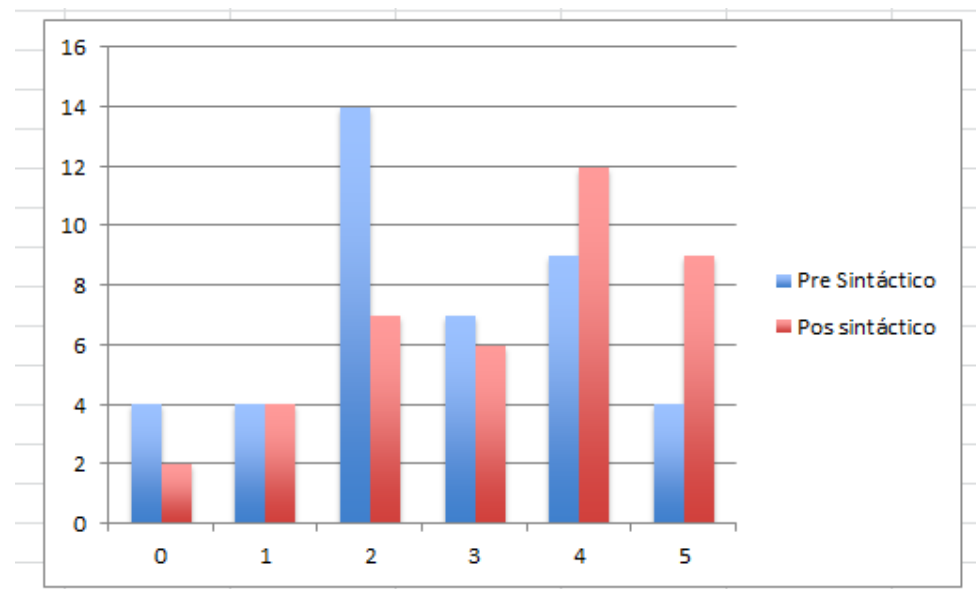
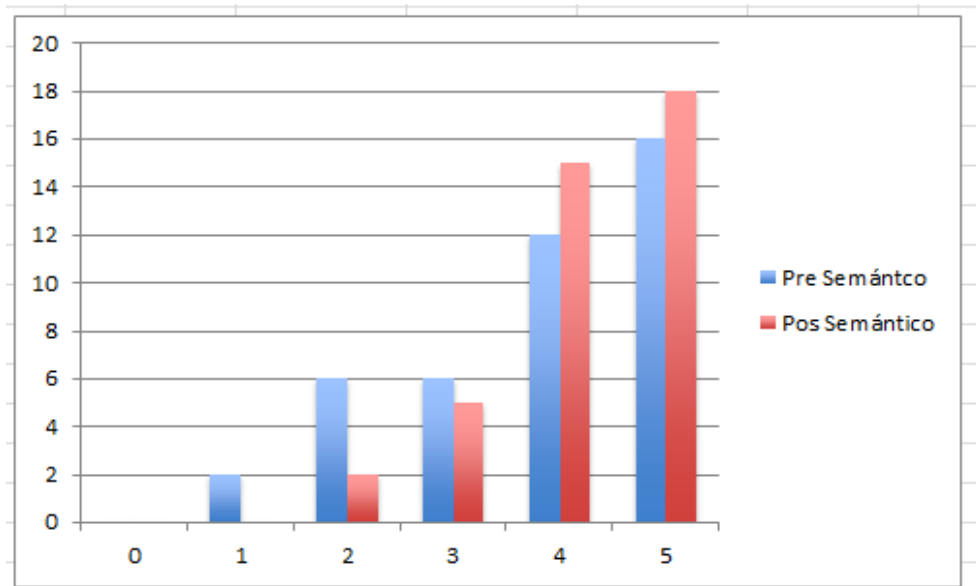
**NIVEL DE LECTURA:
PRAGMATICO**

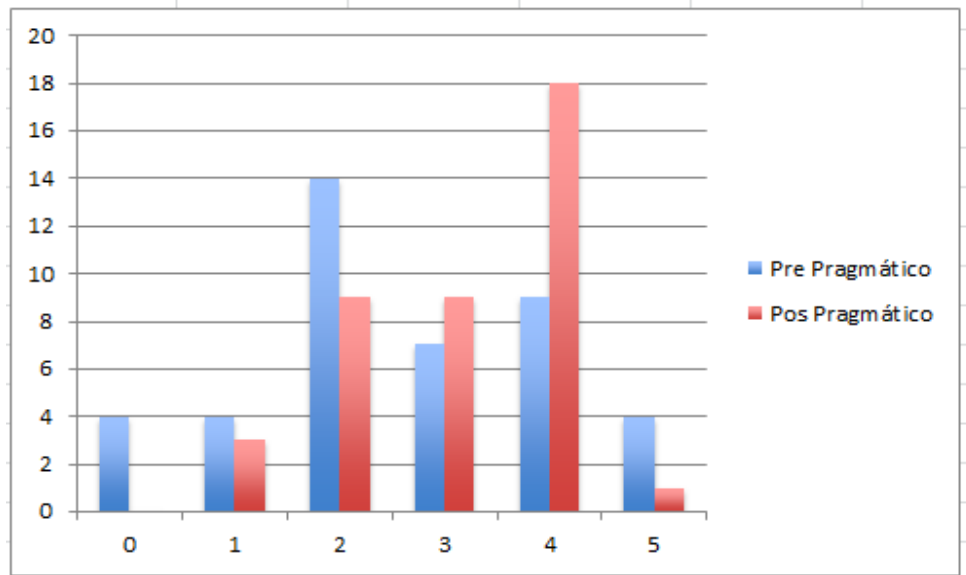
■ BAJO ■ BASICO ■ ALTO ■ SUPERIOR



Teniendo en cuenta los resultados anteriores, se evidencia un progreso significativo en el nivel bajo y alto, por el contrario en los niveles básico y superior se da un declive porcentual, aun así se considera un buen desempeño en los estudiantes por esta razón se debe continuar fortaleciendo el componente pragmático en la habilidad lectora.

12. Análisis comparativo entre el pre-test y pos-test en el desarrollo de lectura crítica





De acuerdo con la interpretación de las gráficas anteriores y los resultados obtenidos, se realiza la comparación en el nivel de lectura crítica con base en los tres componentes y los niveles de desempeño establecidos. Con la aplicación del pretest y los resultados obtenidos, se dio inicio al desarrollo de la estrategia metodológica basada en la lúdica con el propósito de mejorar el nivel de lectura crítica en los estudiantes del grado 5°, y se continúa con la aplicación del postest para luego ser analizado e interpretado con el fin de conocer los resultados obtenidos.

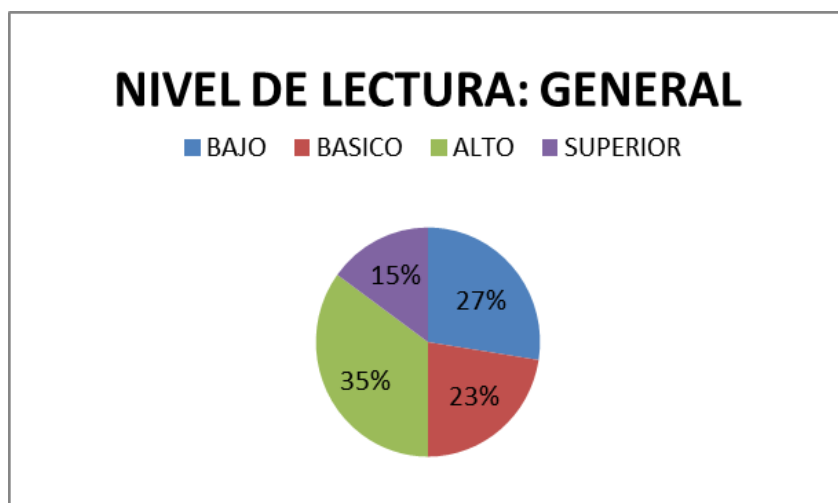
En primer lugar, se parte de los tres componentes que transversalizan las competencias de lenguaje como son: la semántica, sintáctica, pragmática y los niveles de desempeño establecidos en el sistema de evaluación para la institución educativa. En el resultado del pretest se encontró el mayor porcentaje ubicado en el nivel bajo del componente sintáctico con 47%, cerca al 52% del pragmático, en el nivel básico el 24% en el sintáctico y el 17% en el pragmático; con esto se demuestra que la mayor dificultad de los estudiantes está en la comprensión del cómo y para qué está organizado el texto.

En los resultados del postest, el componente semántico y sintáctico mejoró el resultado frente al primero, en el nivel alto en un 38% en el semántico, con un 30% en el sintáctico y un 45% en el pragmático, por su parte el nivel superior se mejoró de igual

manera en el nivel semántico con un 23%; todo lo cual indica que la estrategia lúdica mejora la habilidad de lectura crítica.

**NIVEL DE LECTURA:
GENERAL**

NIVEL	CANT ESTUDIANTES
BAJO	11
BASICO	9
ALTO	14
SUPERIOR	6



En términos generales, los tres componentes arrojaron resultados favorables ya que mejoraron los cuatro niveles de desempeño, comprobando con esto la efectividad de la estrategia aplicada que permitió despertar el interés de los estudiantes, logrando así una comprensión y reflexión detallada de los textos.

Por el contrario, en el componente pragmático los resultados aunque son buenos, están por debajo de los demás componentes ya que en el pos-test disminuyó la posición de estudiantes en el nivel superior pasando de 10% al 3% y el básico del 17% al 22%, por lo que se refleja una leve dificultad en el logro de los indicadores del componente pragmático.

13. Discusión de resultados

Los resultados del análisis realizado, demostraron que la estrategia basada en la lúdica, sí contribuyó al fortalecimiento de la lectura crítica, vinculando los componentes semánticos, sintácticos y pragmáticos en cada una de las guías planeadas y aplicadas a los estudiantes del grado 5° de primaria de la Institución Educativa Riosucio, con quienes se desarrolló un proceso de investigación que partió de la prueba diagnóstica (pretest), la cual arrojó resultados ubicados en el nivel bajo y básico, implementándose seguidamente la estrategia didáctica durante seis meses, para culminar con el postest, en donde el desempeño fue significativamente mejor que el resultado inicial.

Después de aplicada la estrategia, se logró desarrollar habilidades como la interpretación, argumentación, inferencia, uso correcto de las habilidades comunicativas como el habla, la escucha, el respeto por la palabra, la lectura, la escritura y el trabajo grupal; todos los cuales se consideran necesarios para llevar a cabo un buen proceso de aprendizaje, forjándose potencialidades importantes para el desarrollo individual y social de los estudiantes.

La estrategia pedagógica planteada, permitió que los estudiantes avanzaran en los procesos de atención, planteando alternativas de solución a las situaciones del contexto y mejorando el nivel de lectura crítica, en el que se obtuvo a nivel general un 64% más con respecto al pretest. Estos resultados se obtienen aplicando la estrategia lúdica que motivó en el estudiante el gusto por aprender a partir del juego; lo anterior coincide con la investigación realizada por Gómez, Molano y Rodríguez (2015), quienes hallaron que las actividades lúdicas en la enseñanza proporcionan amenidad escolar. Por su parte Ascencio, Campos y Romero (2015), al igual que la investigación anterior, destacan la importancia que tienen los procesos motivacionales en la estimulación del aprendizaje, señalando que la buena relación institucional permiten despertar el interés en los procesos de aprendizaje y desarrollar una motivación integral que parte de la lúdica como elemento esencial en el fortalecimiento de procesos educativos.

En este orden de ideas, y de acuerdo con los datos recogidos en las observaciones y registros en el diario de campo, se afirma que durante el desarrollo de las actividades de la estrategia, se logró cambiar la mirada que los estudiantes tenían frente a las clases, donde no se vinculaba la lúdica como estrategia sino como simple actividad aislada de los contenidos. Se coincide con lo afirmado por el Consejo Nacional de Educación (2007), exponiendo que el aprendizaje se encuentra confinado a prácticas rutinarias y mecánicas que privan a niños, niñas y jóvenes de lograr realmente las competencias que requieren de manera efectiva, creativa y crítica.

Lo anterior demuestra que la lúdica permite motivar e incentivar al estudiante a conocer y participar en diferentes procesos de aprendizaje, siendo más significativo y productivo su desarrollo escolar.

Durante el proceso de la didáctica, la lúdica se evidencia en cada una de las guías aplicadas, en donde los diferentes temas orientados, permiten afianzar los contenidos de forma más creativa y divertida para los estudiantes; todo lo cual, se fundamenta con la propuesta por Posada (2014), Jiménez (2012) y Castellanos (2011) sobre la lúdica, quienes exponen que ésta tiene una unión inseparable con el aprendizaje, de manera que se puede afirmar que las actividades propuestas en el desarrollo de la didáctica, permitieron avanzar en los procesos educativos.

Por otro lado, se aborda el proceso de lectura crítica a partir de la lúdica teniendo en cuenta los componentes semántico, sintáctico y pragmático planteados por el MEN, que se articularon desde los diferentes derechos básicos de aprendizaje; los cuales, permitieron fortalecer los procesos de pensamiento, reflexión, argumentación y análisis de diversos textos comunicativos; así mismo, Jaramillo Oliveros, Fernández, y Díaz (2014) y Chavatá (2015), coinciden en afirmar que son varias las categorías de análisis que hacen alusión a las competencias lectoras que tienen los niños y niñas frente a diversos textos e íconos abordados desde la lengua castellana.

Para que se fortalezca la lectura crítica, se requiere de una buena práctica pedagógica que lleve al desarrollo de contenidos y metodologías que permitan el desarrollo de habilidades; estas habilidades, se mejoraron en la competencia

semántica, obteniendo un resultado del 32% más, con respecto al pre-test, esto nos lleva a considerar la comprensión lectora como una identificación, comprensión, recuperación y valoración de los textos leídos y corresponden de igual manera con las establecidas por Cassany (2009), quien afirma que la lectura crítica es una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, donde se deben considerar explicaciones alternativas y no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda.

Retomando el análisis del componente semántico y comparado con los porcentajes del componente sintáctico y pragmático, se corrobora lo que ya se ha venido afirmando sobre las habilidades y capacidades generadas a partir de la aplicación de la estrategia basada en la lúdica, que permitieron mejorar el nivel de desempeño presentado por los estudiantes al finalizar la didáctica con respecto a los resultados obtenidos al inicio de la investigación. Este hallazgo está muy relacionado con la investigación realizada por Alvarado y Sandoval (2012), quienes exponen las dificultades y necesidades para alcanzar una lectura crítica, planteando la necesidad de revisar los programas curriculares y las estrategias didácticas que se utilizan en el aula, métodos y actividades para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje de la lectura crítica. De esta manera, se puede afirmar que el fortalecimiento de la lectura crítica, se genera a partir de la implementación de estrategias innovadoras y motivadoras que permiten la vinculación directa de todos los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, la lúdica permite dinamizar y activar los procesos en el aula y facilitar la implementación de la lectura de manera más divertida, en donde se conjuguen emociones de gozo, satisfacción y regocijo; tal como lo argumenta Chamoso, Durán, García, & otros (2004), quien infiere que el juego se puede asociar a tres características fundamentales como el carácter lúdico, competitivo y algunos tipos de juegos; en este sentido, la lúdica posee valor esencial en el desarrollo de la didáctica, lo que permitió obtener resultados satisfactorios, mejorando los porcentajes en los diferentes niveles de desempeño de los estudiantes del grado quinto de primaria.

Algunas de las causas que influyeron, para que el nivel de desempeño en el componente pragmático no haya sido el esperado, se debe al poco tiempo utilizado en la aplicación de la estrategia y a la complejidad de la competencia textual en procesos de lectura crítica; es preciso entonces, continuar con la implementación de la estrategia por parte de los docentes, posibilitando así la transformación de procesos pedagógicos en el aula.

La investigación, por ser de tipo pre-experimental, constituye una cercanía a un experimento y parte del enfoque cuantitativo en el que se miden fenómenos y se utiliza la estadística, generando resultados que prueban la favorabilidad o no de la didáctica aplicada en el fortalecimiento de la lectura crítica, lo que permitió analizar de forma estadística cada uno de los resultados aplicados a través el pre y postest como instrumentos característicos de una investigación de corte cuantitativo.

Cabe destacar que se hizo necesario para implementación de la estrategia pedagógica, la elaboración, estructuración y desarrollo de 24 guías, abordadas en tres momentos: la motivación, la estructura del conocimiento y la finalización con un enfoque lúdico, crítico y reflexivo, en las que se fomentaron la libertad de expresión y la adquisición de habilidades para la lectura, interpretación, inferencia, argumentación y proposición de los estudiantes; de igual forma, se fortalecieron las habilidades de escucha y participación de niños y niñas, demostrándose con esto que la lúdica fomenta el desarrollo de competencias comunicativas, intelectuales y sociales, además del liderazgo y el trabajo en grupo.

No obstante, en toda practica investigativa se encuentran aspectos negativos generados por los estudiantes, uno de ellos es el comportamiento competitivo frente a los notas, ya que en algunos momentos importaba más la calificación que el desempeño o desarrollo de las competencias lectoras, lo que confirma que los estudiantes aún no rompen con el paradigma de valoración tradicional; por otro lado, un aspecto negativo encontrado fue la lectura fragmentada que realizan algunos estudiantes , lo que dificultó una lectura comprensiva y crítica.

Así mismo, aunque se logró mejorar las competencias semántica y sintáctica, el resultado para el componente pragmático no fue tan favorable ya que es en donde el estudiante debe comprender la intención del autor en el texto, dar sus propias opiniones, justificaciones, argumentos y conclusiones; también se pudo destacar que el tiempo fue uno de los factores que impidió que la práctica se desarrollara con más frecuencia e intensidad, ya que esta estrategia demanda un proceso constante y continuo que debe llevarse a cabo por varios años para alcanzar un nivel superior en las tres competencias.

La estrategia pedagógica basada en la lúdica vinculó a todos los estudiantes, dando respuesta a las necesidades individuales pensadas bajo la política de atención a la diversidad, fortaleciendo las acciones transformadoras e inclusivas. Lo anterior coincide con los estudios adelantados en Chile por Blanco (2008), quien prueba que el mayor acceso a la educación se da gracias a las políticas de mayor cobertura, permitiendo que una mayor diversidad de alumnos acceda a ella.

En este orden de ideas, la estrategia lúdica implementada en los estudiantes, favoreció las habilidades de lectura crítica en todos los niños y niñas que fueron vinculados a la investigación, pues se contó con gran variedad de actividades que lograron despertar el interés, la creatividad y la motivación, se respetaron los distintos ritmos de aprendizaje y se valoraron los avances obtenidos por cada estudiante. Como se vio, en un gran porcentaje los estudiantes demostraron buen nivel en el desempeño del componente semántico y sintáctico y solo un 7% (3 estudiantes) descendieron del nivel superior al alto, lo que significa que aun así el mayor número de estudiantes se ubica en el nivel alto, registrando avances positivos frente a la implementación de la estrategia, lo que permitió la atención y el respeto por las diferencias individuales. A este respecto, Hernández (2002), entiende la “diversidad humana como la adaptación del hombre a los distintos medios. Las poblaciones son distintas y cada raza se adapta a su medio ambiente, tanto física como culturalmente” (p.83). Lo anterior confirma los planteamientos tenidos en cuenta en el momento de elaborar las guías, ya que partieron de las necesidades individuales y grupales establecidas por el MEN a través de los DBA, que apunta a favorecer el desarrollo de capacidades, estableciendo en el

aula espacios de convivencia y reflexión, a partir de las diferencias, que son guiadas y fortalecidas a través de las prácticas educativas orientadas por el docente.

A manera de cierre, la estrategia pedagógica se convierte en una experiencia innovadora y significativa que permitió el disfrute de los estudiantes en el área de castellano durante el desarrollo de las guías, por su contenido lúdico y llamativo como pretexto para adquirir las competencias en los niveles de lectura crítica. Para los docentes se convierte en una alternativa para cambiar la rutina en sus prácticas pedagógicas, motivando a los estudiantes en desarrollo de competencias para la lectura, al contar con elementos semánticos, sintácticos y pragmáticos importantes para mejorar los resultados en las pruebas SABER a nivel institucional, departamental y nacional.

14. Conclusiones

Luego de investigar teniendo en cuenta como referencia los antecedentes, el marco teórico, la aplicación de instrumentos y el desarrollo de la estrategia pedagógica se puede concluir que:

Se establece la eficacia de la estrategia pedagógica basada en la lúdica para mejorar los niveles de lectura crítica aplicada a 40 estudiantes del grado 5º de la Institución Educativa Riosucio, donde se fortalecen los componentes semántico, sintáctico y pragmático.

La propuesta pedagógica basada en la lúdica se convierte en una alternativa novedosa para motivar a los estudiantes en los procesos de lectura crítica y permite mejorar los espacios de interacción en los que sobresale el trabajo en equipo.

Se evidencia según los resultados, que es necesario romper paradigmas tradicionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se establezcan prácticas pedagógicas innovadoras en las que se desarrolle un mejor desempeño analítico y comprensivo de textos de forma crítica.

Es evidente que en los seis meses en los que se aplicó la estrategia, los resultados son positivos pero se requiere de más tiempo de práctica para que los estudiantes puedan interiorizar y comprender los componentes de la lectura crítica.

La lectura crítica y la lúdica mejoran el desarrollo de las competencias ciudadanas en las que se aprende a valorar el trabajo en equipo, a respetar las ideas del otro y convivir a partir de la diversidad.

La lúdica como estrategia pedagógica aplicada en las distintas áreas del conocimiento, despierta el interés de los estudiantes para obtener un aprendizaje más creativo, dinámico, asertivo y significativo.

15. Recomendaciones

Retomando a Cassany (2004), quien define la lectura crítica como “una disposición, una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto y a no dar nada por sentado” (pp.6-23); se recomienda a los docentes y directivos de las Instituciones Educativas, que según los resultados de la estrategia pedagógica basada en la lúdica, aplicada a los estudiantes del grado 5° de la Institución Educativa Riosucio, es necesario y pertinente movilizar el currículo para replantear las metodologías que se implementan en el aula, ya que con esta estrategia se observó que cuando se realizan acciones motivadoras e intencionadas para mejorar los procesos pedagógicos en el aula, se potencializan los saberes y se realiza un proceso de liberación de prácticas cartesianas que encasillan al estudiante en un mundo de reglas rígidas, que sólo permiten la repetencia de conceptos, de leyes y de normas que anulan la puesta de acción del conocimiento.

Se recomienda así mismo, que quienes deseen poner en práctica esta estrategia pedagógica, es necesario realizar una investigación a través de las diferentes fuentes bibliográficas consultadas, ya que es mediante la teoría que se hace posible poner en práctica la estrategia pedagógica, con el fin de realizar la práctica basada en la lúdica de una manera eficaz, en las distintas áreas del conocimiento.

Se sugiere que para una próxima investigación de este tipo de estudio (cuasi experimental), se cuente con un grupo de control, con el fin de medir con mayor eficacia los resultados y poder comparar de forma más asertiva los aspectos en los que los estudiantes que han participado en la aplicación de los instrumentos (pre y postest) han mejorado después de desarrollada la estrategia, con estudiantes que no han participado en la investigación.

En cuanto al tiempo de la estrategia pedagógica aplicada, se recomienda que se haga con mayor intensidad horaria ya que 6 meses no son suficientes para observar cambios y mejoras en el componente pragmático, el cual se presenta con un menor nivel en el análisis de los resultados, siendo para el estudiante el componente más difícil ya que el proceso de lectura inferencial, presenta un grado de mayor dificultad para ellos.

De acuerdo con lo anterior, es urgente que se potencialicen en las aulas los procesos de comprensión lectora en los que se le facilite a los estudiantes diferentes fuentes bibliográficas que les permitan desarrollar procesos de lectura, en donde descubran la intencionalidad del autor, y puedan así mismo, proponer posturas críticas a través de los textos leídos .

En la investigación se llevaron a cabo espacios en los que se pudo rescatar los valores de los estudiantes durante la aplicación de la estrategia, esto permite reconocer que cuando se realizan en el aula prácticas pedagógicas flexibles y dinámicas, se puede evidenciar cómo se establece la relación con el otro a partir de la diferencia individual, y cómo se pueden llegar a acuerdos que motiven a la reflexión; es por ello que se recomienda que se abran más espacios en el aula, en los que se garantice la armonía y una sana convivencia mediante aprendizajes significativos y duraderos.

Bibliografía

- Almeida, M. F., Coral, F. & Ruiz, M. (2014). *Didáctica Problematizadora para la configuración del Pensamiento Crítico en el marco de la atención a la diversidad*. Universidad de Manizales. San Juan de Pasto. En:
<http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1727/1/TESIS%20DE%20GRADO.pdf> (Recuperado en mayo 20 de 2017)
- Alvarado, J. A. & Sandoval, K. L. (2015). *Estrategia de Motivación Lectora “La Caja de los Minitextos” para los estudiantes de la jornada nocturna del Colegio Costa Rica*. Universidad Libre. Bogotá. En:
<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/TESIS%20FINAL%2010%20DICIEMBRE%20CD.pdf> (Recuperado en mayo 21 de 2017)
- Ardila, L.M., Castaño, A. I. & Tamayo, G. E. (2015). *Estrategias Lúdico Pedagógicas para el fortaleciendo de la comprensión lectora*. Fundación Universitaria los Libertadores, Quindío. En:
<http://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/110/LINAMAR%20%8DAARDILAORTIZ.pdf?sequence=2> (Recuperado en mayo 20 de 2017)
- Ascencio, S.; Campos, C. & Romero, J. (2015). *La lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer los procesos motivacionales, en los niños y niñas de preescolar de la Institución Educativa José Antonio Ricaurte*. Ibagué. Universidad Del Tolima. En: <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1414/1/RIUT-JCDA-spa-2015-La%20l%20c%20adica%20como%20estrategia%20pedag%20gica%20para%20fortalecer%20los%20procesos%20motivacionales%20en%20los%20ni%20os%20y%20ni%20as%20de%20prescolar%20de%20la%20I.E.Jos%20Antonio%20Ricaurte.pdf> (Recuperado en mayo 15 de 2017)
- Ausubel, D. (1961). Teoría del Aprendizaje Significativo. *Journal of Educational Psychology*, 2(51), 267-272.

- Benavides, D.R. & Sierra, G.M. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(3), 79-109. Universidad EAN, Colombia REICE. En:
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num3/art4.pdf> (Recuperado en mayo 15 de 2017)
- Bergman, I. (2008). *Los enfoques cuantitativos y cualitativos de la investigación científica*. Universidad para la Cooperación Internacional –UCI. En:
<http://www.ucipfg.com/Repositorio/MATI/MATI-12/Unidad-01/lecturas/1.pdf>
(Recuperado en mayo 15 de 2017)
- Blanco, P. (2008). *La diversidad en el aula “Construcción de significados que otorgan los profesores, de Educación Parvularia, Enseñanza Básica y de Enseñanza Media, al trabajo con la diversidad, en una escuela municipal de la comuna de La Región Metropolitana”*. Universidad de Chile. Santiago, Chile. En:
http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2008/blanco_p/sources/blanco_p.pdf
(Recuperado en mayo 21 de 2017)
- Briones, G. (2011). *Investigación Social Educativa N°1. Formación de docentes en Investigación Educativa*. Secretaria Ejecutiva del Convenio Bello. Santa Fe de Bogotá, D.C.
- Bruner, J. (2002). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Editorial Alianza.
- BURON, J. (1997). *Enseñar y aprender, introducción a la metacognición*. España: Ediciones Mensajero.
- Cajiao, F. (2004). La concentración de la educación en Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación*, 34(5), 33-45. Organización de los Estados

- Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. En: <http://rieoei.org/rie34a02.htm> (Recuperado en mayo 21 de 2017)
- Chamoso, J., Durán, J., García, J. y otros. (2004). Análisis y experimentación de juegos como instrumentos para enseñar matemáticas. *Suma*, 47(3), 4-58. En: <https://revistasuma.es/IMG/pdf/47/047-058.pdf> (Recuperado en mayo 21 de 2017)
- Chivatá, A. (2015). “*Ver para leer*” *Propuesta para fortalecer la lectura inferencial de textos icónicos*. Universidad Distrital Francisco José De Caldas. Bogotá. En: <http://repository.udistrital.edu.co/bitstream/11349/2144/1/ChivataLeonAdrianaCarolina2015.pdf> (Recuperado en mayo 21 de 2017)
- Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 25(2), 6-23. En: https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21237/Cassany_LyV_2.pdf?sequence=1 (Recuperado en mayo 15 de 2017)
- Cassany, D. (2005). Los significados de la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 26(3), 32-45. En: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n3/26_03_Cassany.pdf (Recuperado en mayo 21 de 2017)
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas, sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: anagrama. En: <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf> (Recuperado en mayo 15 de 2017)
- Cassany, D. (2009). *Diez claves para aprender e interpretar*. España: Ediciones Paidós Ibérica S.A. En:

http://atenas.blogs.cervantes.es/files/2013/11/Cassany_claves_ensenar_interpretar.pdf (Recuperado en mayo 21 de 2017)

Castellanos, M. (2011). Relación entre niveles de ansiedad y estrategias de afrontamiento en practicantes de psicología de una Universidad Colombiana Internacional. *Journal of Psychological Research*, 4(1), 50-57. En: <http://www.redalyc.org/pdf/2990/299022819007.pdf> (Recuperado en junio 12 de 2017)

Consejo Nacional de Educación. (2007). *Metacognición y comprensión lectora la correlación existente entre el uso de las estrategias metacognitivo y el nivel de comprensión lectora*. Proyecto Educativo Nacional al 2021. Perú: Biblioteca Nacional del Perú. En: <http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/PEN-2021.pdf> (Recuperado en junio 12 de 2017)

Dinello, R. (1990). *Expresión Lúdico-Creativa*. Montevideo: Nuevos Horizontes.

Eguiluz, A. (1986). *Fray Pedro Ponce de León. La nueva personalidad del sordomudo*. Madrid: Instituto Ponce de león.

Fernández, E. & Díaz, M. C. (2014). *Estrategias para fomentar la Lectura Crítica en estudiantes de quinto y sexto grado*. Corporación Universitaria Adventista Medellín, Colombia. En: <http://repository.unac.edu.co/jspui/bitstream/11254/183/1/Trabajo%20de%20grado%20%28rev%29> (Recuperado en junio 12 de 2017)

Flórez, L. & Serna, L. (2013). *Intervención pedagógica, para la inclusión escolar de niños que presentan Necesidades Educativas Especiales. Preescolar Carrizales*. Corporación universitaria Lasallista. Caldas. En: http://repository.lasallista.edu.co/dspace/bitstream/10567/1137/1/Inclusion_escol

[ar_ninos_con_Necesidades_Educativas_Especiales.pdf](#) (Recuperado en junio 12 de 2017)

Freire, P. (1997). *La importancia del acto de leer y el proceso de liberación*. Madrid: Siglo XXI Editores.

García, A. (2013). *Proponiendo un concepto nuclear latente en educación: las Necesidades Educativas Personales (N.E.P.)*. Universidad Autónoma de Madrid. España. En: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/13254/62847_Garc%C3%ADa%20Barrera%20Alba.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Recuperado en junio 12 de 2017)

Gimeno, J. & Pérez, A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. España: Ediciones Akal, S.A. En: http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Pinar_Unidad_1.pdf (Recuperado en junio 12 de 2017)

Gómez, L., Rodríguez R. y Yate, C. (2015). *La lúdica como estrategia pedagógica para rescatar los valores del respeto, tolerancia, diálogo y honestidad, en la Institución Educativa Claraval Chuscales; Sede Chuscales*. Bogotá: Fundación Universitaria los Libertadores. En: http://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/136/G%C3%B3mez_AcostaLuzEdelmira.pdf?sequence=2 (Recuperado en julio 9 de 2017)

Gómez, T.; Molano, O. y Rodríguez, S. (2015). *La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños de la Institución Educativa Niño Jesús de Praga*. Ibagué – Tolima. Universidad del Tolima. En: <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/1657/1/APROBADO%20TATIANA%20G%C3%93MEZ%20RODR%C3%8DGUEZ.pdf> (Recuperado en mayo 21 de 2017)

Gross, K. (1902). *Teoría del juego como anticipación funcional*. París: Félix Alcan Éditeur.

Habermans, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus. En: <http://exordio.qfb.umich.mx/archivos%20pdf%20de%20trabajo%20umsnh/libros/7006894-Habermas-Jurgen-Teoria-de-La-Accion-Comunicativa-I.pdf> (Recuperado en mayo 21 de 2017)

Hernández, A. J. (2002). Planificar la comunicación. *Revista Latina de Comunicación Social*, 48(2), 55-65. En: <http://www.ull.es/publicaciones/latina/2002/latina48marzo/4812ajhernandez.htm> (Recuperado en julio 9 de 2017)

Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México DF: McGraw-Hill/Interamericana editores, 5ª ed. En: https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf (Recuperado en julio 9 de 2017)

Illesca, M. (2012). *Aprendizaje basado en problemas y competencias genéricas: concepciones de los estudiantes de enfermería de la Universidad de la Frontera*. Temuco Chile. Universitat de Lleida. En: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/110733/Tmip1de1.pdf;sequence=2> (Recuperado en mayo 21 de 2017)

Jaramillo, A.; Oliveros, C.; Fernández, E. & Díaz M. (2014). *Estrategias para Fomentar la Lectura Crítica en Estudiantes de Quinto y Sexto Grado*. Corporación Universitaria Adventista. Medellín, Colombia. En:

<http://repository.unac.edu.co/jspui/bitstream/11254/183/1/Trabajo%20de%20grado%20%28rev%29> (Recuperado en julio 9 de 2017)

Jiménez, B. (2012). *Lúdica y recreación*. Colombia: Ed. Magisterio.

Jiménez, C. (2012). *Neuropedagogía, lúdica y competencias*. Bogotá: Editorial Aula Abierta.

Leyva, A. M. (2011). *El juego como estrategia didáctica en la educación infantil*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá. En: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/6693/tesis165.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Recuperado en mayo 21 de 2017)

Melero, M. (1995). *Diversidad y cultura: una escuela sin exclusiones*. [En línea]. http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/articles/kikiriki/k38/k38diversidad.htm (Recuperado en mayo 21 de 2017)

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Lineamientos para la prueba censal SABER*. Cartilla. En: <http://www2.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/pruebas-saber-3579/documentos/guias/2363-guia-3-lineamientos-para-las-aplicaciones-muestral-y-censal-2016/file?force-download=1> (Recuperado en mayo 21 de 2017)

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Derechos Básicos de aprendizaje*. Camino hacia la excelencia. Bogotá. En: <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/DBA%20Transici%C3%B3n.pdf> (Recuperado en mayo 21 de 2017)

Niño, V. (1994). *Competencias en la comunicación. Hacia las prácticas del discurso*. Bogotá: Eco ediciones. En: <https://www.ecoediciones.com/wp-content/uploads/2015/07/Competencias-en-la-comunicacion-3ra-edici%C3%B3n.pdf> (Recuperado en mayo 21 de 2017)

Organización de Naciones Unidas. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. [En línea]. Humanium. En: <https://www.humanium.org/es/declaracion-1959/> (Recuperado en mayo 21 de 2017)

Piaget, J. (1956). Temas para la educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 11(5), 1-33. En: <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd7581.pdf> (Recuperado en mayo 21 de 2017)

Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. New York: Norton.

Piaget, J. (1982). *La formación del símbolo en el niño*. México D.F.: Editorial fondo de cultura.

Posada, R. (2014). *La lúdica como estrategia didáctica*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Educación. Bogotá, Colombia. En: <http://www.bdigital.unal.edu.co/41019/1/04868267.2014.pdf> (Recuperado en mayo 21 de 2017)

Rodríguez, M. (2013). *Acerca de la investigación bibliográfica y documental*. [En línea]. En: <https://guiadetesis.wordpress.com/2013/08/19/acerca-de-la-investigacion-bibliografica-y-documental/> (Recuperado en julio 9 de 2017)

Sánchez, A. (2012). Estilos de aprendizaje, estudiantes tomasinos 2012-2. *Revista Episteme*, 12(4), 22-44. En: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1996-6246-1-SM.pdf> (Recuperado en julio 9 de 2017)

Smith, F. (1994). *Cómo la educación apostó al caballo equivocado*. Argentina: Aique.

Vogt, W. (1976). *El mundo del jardín de infantes*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.

Vygotsky, I. (1966). *El papel del juego en el desarrollo del niño en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

Yturalde, E. (2007). *La lúdica, el constructivismo y el aprendizaje experimental. La lúdica y el aprendizaje*. [En línea]. www.ludica.org (Recuperado en mayo 17 de 2017)

Zúñiga, G. (1998). *Lúdica: una opción para comprender*. FUNLIBRE Seccional Nariño, V Congreso Nacional de Recreación, Coldeportes. Colombia.

ANEXOS

ANEXO 1

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Facultad De Ciencias Sociales y Humanas

Instituto Pedagógico

Maestría en Educación desde la Diversidad

A usted señor (a)

Como **padre/madre** o **representante legal** de:

Estamos invitando a su hijo/a a participar en una actividad académico/investigativa denominada: **“una estrategia pedagógica basada en la lúdica fortalece los procesos de lectura crítica”**. El estudio está adscrito Programa de Maestría en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales. Para ello queremos que usted conozca que:

- La participación de su hijo (a) es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación.
- Las aplicaciones de pruebas, cuestionarios, entrevistas, fotografías, videos serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Este

proceso será supervisado por la Asesora de investigación María Carmenza Grisales Grisales, docente investigadora de la Universidad de Manizales.

- La actividad académica/investigativa como tal, contribuirá a:
 - Analizar los niveles de lectura crítica de los estudiantes del grado 5
 - Mejorar el nivel de lectura y escritura en aspectos semántico, sintáctico y pragmático de los estudiantes desde el área de castellano
 - Utilizar la lúdica como estrategia pedagógica con los estudiantes del grado quinto.
- Su hijo/a no recibirá ningún beneficio económico.

Por medio de la presente declaro que:

Se me ha explicado la naturaleza y el objetivo de la investigación que se propone. Estoy satisfecho(a) con esas explicaciones y las he comprendido. También consiento la realización de entrevistas, encuestas y aplicación de pruebas cognoscitivas y académicas. Tengo claro que la información que resulte de esta investigación se me dará a conocer oportunamente.

Ciudad _____ día _____ mes _____ año _____

Firma del padre o madre o representante legal:

Documento, Tipo y Número: _____

Por la presente certifico que como docente y profesional, he explicado la naturaleza, propósito, beneficios de este estudio. Me he ofrecido a contestar cualquier pregunta y he contestado completamente todas las preguntas hechas.

Firma de los investigadores: _____

Documento, Tipo y Número: _____

ANEXO 2

RESULTADOS PRETEST

N o.	NOMBRE ALUMNO	SEMÁNTI CA	SINTÁCT ICA	PRAGMÁT ICA	TOT AL	NOT A	NIVEL
1	BARRAGÁN GONZÁLEZ ALEJANDRO	5	4	2	11	3,7	BASICO
2	BARRERA DIEZ BRAYAN	5	3	4	12	4	ALTO
3	CORREA REYES SEBASTIÁN	4	3	2	9	3	BASICO
4	DÍAZ RAMOS TOMAS ALEXIS	4	2	4	10	3,4	BASICO
5	DÍAZ TABORDA MANUEL SANTIAGO	5	4	5	14	4,7	SUPERI OR
6	GARCÍA PELÁEZ CAMILO	5	4	2	11	3,7	BASICO
7	GAVIRIA CALVO MARÍA CAMILA	4	3	2	9	3	BASICO
8	GÓMEZ CALVO ESTEFANÍA	5	2	4	11	3,7	BASICO

9	GONZÁLEZ SALDARRIAGA DIANA LUCIA	4	3	3	10	3,4	BASICO
10	GUERRERO SANDOVAL ISABELLA	5	3	4	12	4	ALTO
11	GUERRERO TABORDA YURANI ANDREA	3	2	0	5	1,3	BAJO
12	GUTIÉRREZ NARANJO JAIDER	3	0	2	5	1,3	BAJO
13	HERNÁNDEZ FLÓREZ SANTIAGO	2	1	3	6	2.0	BAJO
14	HERNÁNDEZ MARÍN SARA	4	4	1	9	3	BASICO
15	HERRERA PARRA MARIANA	5	2	2	9	3	BASICO
16	IGLESIAS MARÍN JUAN ANDRÉS	3	2	5	10	34	BASICO
17	KASSNER GARCÍA JOSÉ MIGUEL	3	2	2	7	2,3	BAJO
18	LARGO CARDONA SALMA ALEJANDRA	4	3	2	9	3	BASICO
19	LEÓN MOTATO KAREN YELIANA	3	4	3	10	3,4	BASICO
20	MOTATO GÓMEZ LAURA SOFÍA	5	4	4	13	4,4	ALTO
21	MOTATO MENDOZA DEISY LORENA	5	4	0	9	3	BASICO
22	NARANJO RAMÍREZ GABRIELA	2	2	1	5	2	BAJO

23	NOREÑA MOTATO THOMAS	5	3	0	8	2,7	BAJO
24	ORTEGA HERNÁNDEZ DANIELA FERNANDA	4	2	3	9	3	BASICO
25	OSORIO FRANCO JUAN MANUEL	5	4	4	13	4,4	ALTO
26	OSSA BETANCUR JUAN CAMILO	5	5	5	15	5	SUPERIOR
27	PATIÑO MUÑOZ LINA MARCELA	4	4	4	12	4	ALTO
28	PESCADOR TABA YAMILETH ALEJANDRA	5	2	4	11	3,7	BASICO
29	PULGARÍN FRANCO ALEJANDRO	2	1	1	4	1,3	BAJO
30	QUINTERO OSPINA MARIANA	3	1	3	7	2,3	BAJO
31	QUINTERO REYES JAIDIVER	5	4	4	13	4,4	ALTO
32	QUIROZ PARRA MANUEL FELIPE	5	3	2	10	3,4	BASICO
33	RAMÍREZ GONZÁLEZ IRIS	4	2	2	8	2,3	BAJO
34	RAMÍREZ SÁNCHEZ SAMUEL	1	2	0	3	1	BAJO
35	RESTREPO CALVO JUAN ANDRÉS	4	5	3	12	4	ALTO
36	REYES GAVIRIA ANDRÉS CAMILO	1	3	2	6	2	BAJO

37	ROMERO MARÍN HARRISON	2	3	2	7	2,3	BAJO
38	TORRES BERRIO SANTIAGO	4	0	2	6	2	BAJO
39	TREJOS GONZÁLEZ JULIETH MARIANA	4	0	2	6	2	BAJO
40	VALENCIA CALVO SARA MICHEL	2	1	1	4	1.5	BAJO
41	VARGAS GÓMEZ DANIEL FERNANDO	5	0	3	8	2,7	BAJO
42	VELE MARIN GIRALY NAYIVET	2	2	5	9	3	BASICO

ANEXO 3

RESULTADOS POS- TEST

NOMBRE ALUMNO	SEMÁNTICA	SINTÁCTICA	PRAGMÁTICA	TOTAL	NOTA	NIVEL
BARRAGÁN GONZÁLEZ ALEJANDRO	5	4	2	11	3,7	BASICO
BARRERA DIEZ BRAYAN	5	4	4	12	4,4	ALTO
CORREA REYES SEBASTIÁN	5	4	3	12	4	ALTO
DÍAZ RAMOS TOMAS ALEXIS	3	3	4	10	3,4	BASICO
DÍAZ TABORDA MANUEL SANTIAGO	4	5	4	13	4,4	ALTO

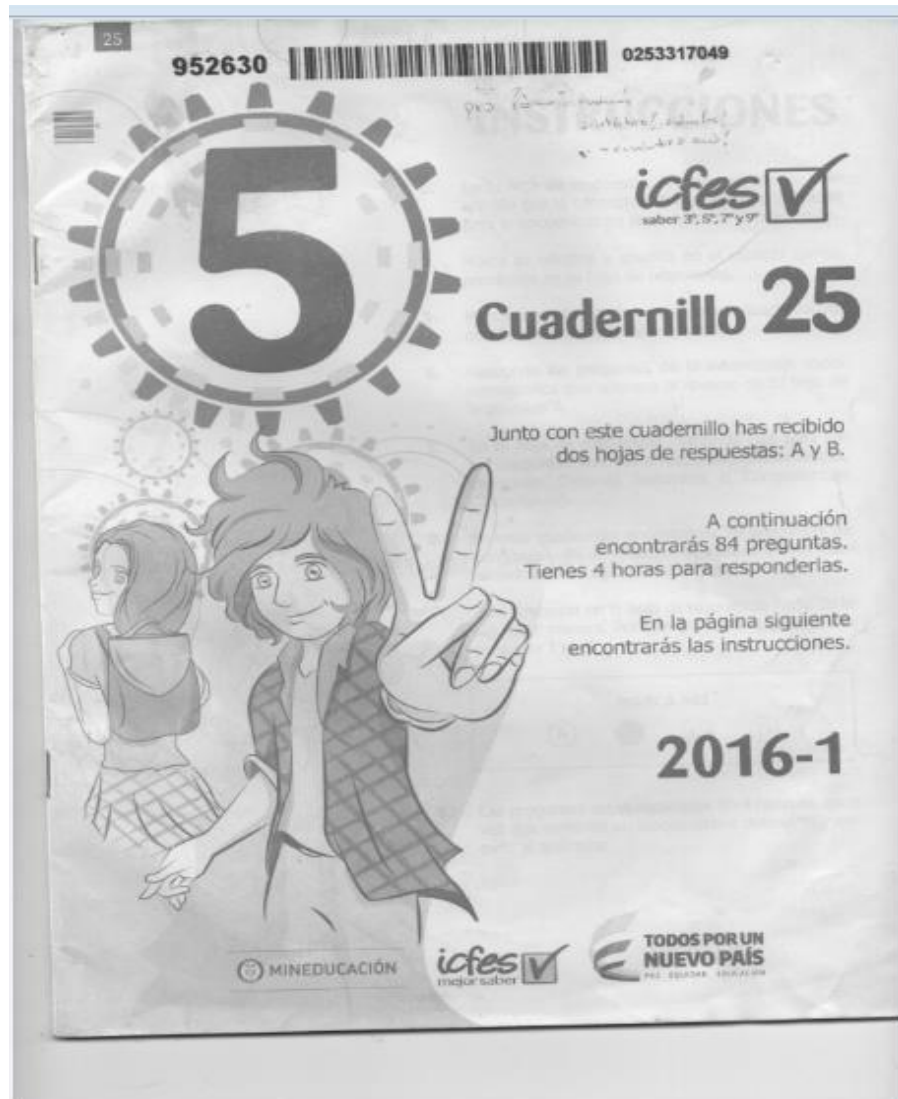
GARCÍA PELÁEZ CAMILO	5	4	2	11	3,7	BASICO
GAVIRIA CALVO MARÍA CAMILA	5	3	4	12	4,4	ALTO
GÓMEZ CALVO ESTEFANÍA	5	5	4	14	4,7	SUPERIOR
GONZÁLEZ SALDARRIAGA DIANA LUCIA	5	5	3	13	4,4	ALTO
GUERRERO SANDOVAL ISABELLA	5	4	5	14	4,7	SUPERIOR
GUERRERO TABORDA YURANI ANDREA	3	2	1	6	2	BAJO
GUTIÉRREZ NARANJO JAIDER	3	2	1	6	2	BAJO
HERNÁNDEZ FLÓREZ SANTIAGO						
HERNÁNDEZ MARÍN SARA	4	5	3	13	4,4	ALTO
HERRERA PARRA MARIANA	5	4	3	12	4	ALTO
IGLESIAS MARÍN JUAN ANDRÉS	5	4	4	13	4,4	ALTO
KASSNER GARCÍA JOSÉ MIGUEL	4	5	3	12	4	BAJO
LARGO CARDONA SALMA ALEJANDRA	4	4	3	11	3,7	BASICO
LEÓN MOTATO KAREN YELIANA	4	2	4	10	3,4	BASICO
MOTATO GÓMEZ	5	4	4	13	4,4	ALTO

LAURA SOFÍA						
MOTATO MENDOZA DEISY LORENA	5	3	2	10	3,4	BASICO
NARANJO RAMÍREZ GABRIELA	4	2	2	8	2,7	BAJO
NOREÑA MOTATO THOMAS	4	4	4	12	40	ALTO
ORTEGA HERNÁNDEZ DANIELA FERNANDA						
OSORIO FRANCO JUAN MANUEL	5	5	4	14	4,7	SUPERIOR
OSSA BETANCUR JUAN CAMILO	5	5	4	14	4,7	SUPERIOR
PATIÑO MUÑOZ LINA MARCELA	4	4	4	12	4	ALTO
PESCADOR TABA YAMILETH ALEJANDRA	4	2	4	10	3,4	BASICO
PULGARÍN FRANCO ALEJANDRO	3	1	2	6	2	BAJO
QUINTERO OSPINA MARIANA	5	3	4	12	4	ALTO
QUINTERO REYES JAIDIVER	3	1	2	6	2	BAJO
QUIROZ PARRA MANUEL FELIPE	5	5	4	14	4,7	SUPERIOR
RAMÍREZ GONZÁLEZ IRIS	4	2	4	10	3,4	BASICO
RAMÍREZ SÁNCHEZ SAMUEL	2	1	1	4	1,3	BAJO

RESTREPO CALVO JUAN ANDRÉS	5	5	4	14	4,7	SUPERIOR
REYES GAVIRIA ANDRÉS CAMILO	4	0	2	6	2	BAJO
ROMERO MARÍN HARRISON	2	3	2	7	2	BAJO
TORRES BERRIO SANTIAGO	4	0	3	7	2,3	BAJO
TREJOS GONZÁLEZ JULIETH MARIANA	5	4	3	12	4	ALTO
VALENCIA CALVO SARA MICHEL	4	1	4	9	3	BASICO
VARGAS GÓMEZ DANIEL FERNANDO	4	2	2	8	2,7	BAJO
VELE MARIN GIRALY NAYIVET	4	3	3	10	3,4	BASICO

ANEXO 4

INSTRUMENTO DE APLICACIÓN



RESPONDE LAS PREGUNTAS 1 A 6 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

EL GIGANTE EGOÍSTA

(fragmento)

Cada tarde, después de la escuela, los niños se iban a jugar al Jardín del Gigante. Era un Jardín amplio y hermoso, con muchos arbustos. Entre la hierba se abrían margaritas luminosas como estrellas, y había árboles que durante la primavera se cubrían con delicadas flores color rosa, y al llegar el otoño se llenaban de ricos frutos. Los pájaros posaban en las ramas de los árboles, y cantaban con tanta dulzura que los niños dejaban de jugar para escuchar sus cantos.



—¡Qué felices somos aquí! — decían los niños.

Un día, el Gigante regresó, no le gustó ver a los niños jugando en el Jardín y dijo con voz fuerte:

—Este Jardín es mío; no dejaré que se metan a jugar aquí. Los niños al verlo tan ogro escaparon asustados.

Inmediatamente, el Gigante construyó una pared muy alta, y puso un cartel que decía: "Entrada Prohibida".

Cuando la primavera volvió, el pueblo se llenó de pájaros y flores. Sin embargo, en el Jardín del Gigante egoísta permanecía el invierno todavía. Como no había niños, los pájaros no cantaban y los árboles se olvidaron de florecer.

Una mañana, cuando el Gigante estaba acostado, oyó una música que llegaba desde afuera y que sonaba muy dulce. El gigante se levantó y descubrió que era un pajarito que estaba cantando frente a su ventana y, sin duda, le pareció escuchar la música más bella del mundo.

—¡Qué bueno! Parece que al fin llegó la primavera —dijo el Gigante.

Vio por la ventana que los niños habían logrado entrar, se habían trepado a los árboles y estos estaban tan felices de verlos, que se habían cubierto de flores y balanceaban sus ramas sobre sus cabezitas. Los pájaros revoloteaban cantando alrededor de ellos, y los pequeños reían. Era realmente un espectáculo muy bello.

Tomado y adaptado de: Carmen Oyarzábal, Editorial Panamericana, 1997.

1. En el texto se afirma que

- A. el Gigante era bondadoso con todos los visitantes.
- B. los niños pasaban buenos momentos en el Jardín.
- C. los pájaros disfrutaban el verano del pueblo.
- D. el invierno era más largo que la primavera.

2. ¿En la historia cómo era el Gigante para los niños?

- A. Amable y amistoso.
- B. Gritón y vagabundo.
- C. Ogro y envidioso.
- D. Cordial y divertido.

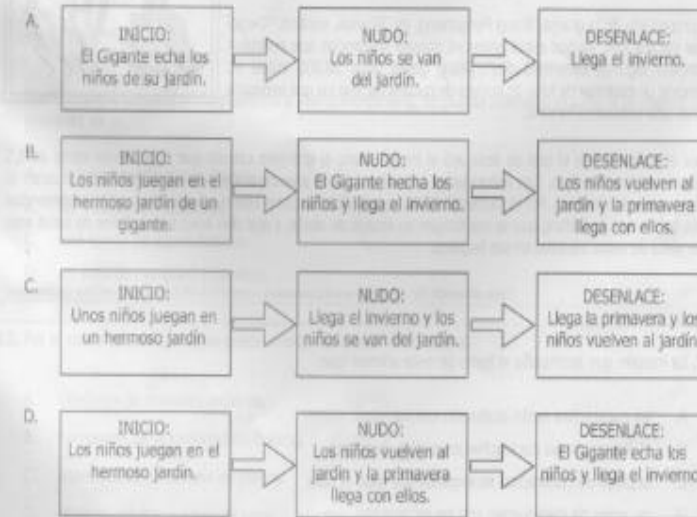
3. En el texto, principalmente se

- A. explica cuánto medía el Gigante Egoísta.
- B. enumeran las clases de pájaros que iban al jardín del Gigante.
- C. describe cómo era el jardín del Gigante Egoísta.
- D. narra cómo el Gigante se volvió Egoísta.

4. El Gigante construyó un muro porque

- A. le gustaba vivir encerrado en su propio jardín.
- B. le gustaba estar en compañía de los árboles.
- C. no le gustaba que los pájaros silbaran bonito.
- D. no le gustaba que los niños jugaran en su jardín.

5. ¿Cuál de las siguientes secuencias nos dice lo que ocurrió en la historia del Gigante Egoísta?



6. Con expresiones como "margaritas luminosas como estrellas", "ricos frutos", "delicadas flores color rosa", el autor busca

- A. resaltar la hermosura de los elementos que forman parte del jardín.
- B. mostrar que las margaritas son más bellas que las estrellas.
- C. señalar que en el jardín solo hay estrellas y flores color rosa.
- D. explicar las clases de plantas y frutos que hay en el jardín.

RESPONDE LAS PREGUNTAS 7 A 12 DE ACUERDO CON EL SIGUIENTE TEXTO

ESCAPAN CUCARACHAS DE UNA GRANJA EN DAFENG

Al menos un millón de cucarachas escaparon el pasado jueves de una granja en la localidad de Dafeng (China)

Las cucarachas eran criadas para la producción de medicina tradicional. Los insectos escaparon luego de que un desconocido destruyera el invernadero donde vivían.

Las autoridades del Departamento de Salud realizaron una desinfección y recomendaron a la población mantener la calma y adoptar medidas de control en sus residencias.

El propietario de la granja, Wang Pengsheng, de 38 años, explicó: "Decidí criar cucarachas, ya que estos animales poseen sustancias que permiten combatir algunas enfermedades". Wang gastó unos 30.000 euros en comprar un centenar de kilos de huevos de cucaracha, con los que esperaba ganar una verdadera fortuna.

Para el momento en el que se destruyó el invernadero, el granjero calcula que debía tener cerca de 1,5 millones de cucarachas. Las autoridades han abierto una investigación sobre el incidente y buscan al responsable del destrozo. Por el momento, tanto las autoridades como este medio de información recomiendan a los habitantes de Dafeng que se mantengan en estado de alerta, y que den aviso a los centros de salud ante una visita de estos insectos en sus hogares.



Texto adaptado de: <http://www.education.com/2011/09/19/escapan-millon-cucarachas/>

7. La imagen que acompaña el texto permite afirmar que

- A. las cucarachas están acabando con las sillas.
- B. el escape de las cucarachas es motivo de pánico.
- C. la plaga de cucarachas se expande por todo el país.
- D. las amas de casa juegan con las cucarachas.

8. Según el texto, las cucarachas escaparon de la granja debido a que:
- A. Wang invirtió 30.000 euros en la compra de los huevos.
 - B. eran criadas para la producción de medicina tradicional.
 - C. un desconocido destruyó el invernadero donde vivían.
 - D. poseen sustancias que permiten combatir enfermedades.
9. En el texto, las comillas (") permiten:
- A. señalar las palabras de Pengsheng.
 - B. incluir un comentario del autor.
 - C. indicar una expresión en otro idioma.
 - D. reproducir una expresión vulgar.
10. Teniendo en cuenta el propósito del texto, este puede considerarse:
- A. una fábula.
 - B. un relato.
 - C. una noticia.
 - D. un informe.
11. Por la manera como el texto presenta a Wang Pengsheng, se puede afirmar que para él la crianza de animales es:
- A. una manera de ganar dinero.
 - B. un pasatiempo ocasional.
 - C. una forma de supervivencia.
 - D. un acto de humildad y servicio.
12. Por el contenido del texto, se puede afirmar que este va dirigido a:
- A. criadores de animales exóticos.
 - B. habitantes de la localidad de Dafeng.
 - C. especialistas en control de plagas.
 - D. mujeres adultas y amas de casa.

RESPONDE LAS SIGUIENTES PREGUNTAS ATENDIENDO A LA SITUACIÓN QUE CADA UNA PROPONE

13. Debes escribir un texto en el que animas a los niños a pasar menos tiempo en Internet, y a realizar actividades diferentes y saludables. Para lograrlo, tú escribirías:

- A. Los niños de hoy pasan la mayor parte de su tiempo conectados a Internet o a su celular.
- B. Aunque Internet puede ser divertido, es importante salir y hacer ejercicio para ser niños más activos y sanos.
- C. El uso de las redes sociales en el mundo moderno le ha robado a los jóvenes la creatividad y la inteligencia.
- D. Todas las excusas son prejuiciadas y por culpa de Internet, los niños se han vuelto tímidos, ya no hablan.

14. Tu profesora te ha pedido que escribas un texto sobre cómo proteger la naturaleza. De los siguientes títulos, el que consultarías para escribir tu texto es:

A.



B.



C.

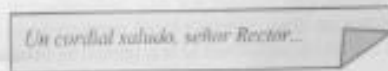


D.

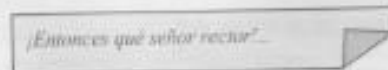


15. ¿Cuál de las siguientes expresiones le permite a Camilo saludar con respeto al rector?

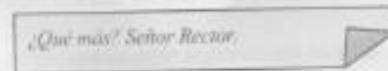
A.



B.



C.



D.



HOJA RESPUESTAS DEL INSTRUMENTO DIAGNOSTICO PROYECTO INVESTIGACIÓN

PRUEBA DE: LECTURA CRITICA GRADO: 5A FECHA: 17 FEBRERO 2017

NOMBRE _____

	A	B	C	D		A	B	C	D		A	B	C	D
1	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	6	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	11	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	7	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	12	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	8	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	13	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	9	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	14	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	15	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ANEXO 5

INSTRUMENTO DE APLICACIÓN

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

FECHA DE APLICACIÓN: 17 DE FEBRERO DE 2017

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA: BASADA LÚDICA

CATEGORÍA	DIMENSIONES	INDICADORES	VALORACIÓN			
			BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR
		3. Recupera información explícita contenida en el texto.				

LECTURA Crítica	SEMÁNTICA ¿QUÉ SE DICE?	2. Recupera información implícita contenida en el texto.				
		3. Relaciona textos entre sí y recurre a saberes previos para ampliar referentes e ideas.				
	SINTÁCTICA ¿CÓMO ESTA ORGANIZAD O EL TEXTO?	3. Identifica la estructura explícita del texto.				
		2. Recupera información implícita de la organización, la estructura y los componentes de los textos.				
		3. Evalúa estrategias, explícitas o implícitas, de				

		organización, estructura y componentes de los textos.				
	PRAGMÁTICA ¿PARA QUE ESTA ORGANIZACIÓN?	3. Reconoce información explícita sobre los propósitos del texto.				
		2. Reconoce elementos implícitos sobre los propósitos del texto				
		3. Analiza información explícita o implícita sobre los propósitos del texto.				
TOTAL						

ESCALA VALORATIVA

CUALITATIVA	BAJO	BÁSICO	ALTO	SUPERIOR
CUANTITATIVA	1,0 - 2,9	3,0 - 3,9	4,0 - 4,5	4,6 -5,0

ANEXO 6

INSTRUMENTO DE OBSERVACIÓN

NOMBRE _____ DEL _____ ESTUDIANTE:

EDAD:

FECHA _____ DE _____ APLICACIÓN:

OBSERVADOR:

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA BASADA LÚDICA

CATEGORÍAS DE DESTREZA	PUNTUACIÓN	COMENTARIOS Y OBSERVACIONES
Comprensión lectora.		
Análisis inferencial		

Análisis literal.		
Postura crítica.		
Análisis reflexivo.		
Trabajo en equipo.		
Respeto por la diferencia.		
TOTAL		

ÁREA CURRICULAR: LENGUAJE LECTURA CRITICA GRADO: 5 PERIODO I
 INTENSIDAD HORARIA : 4 horas semanales

DERECHOS DE APRENDIZAJE:

CAMPOS SEMANTICOS.

INDICADORES POR COMPONENTES:

SEMÁNTICO	
QUE SE DICE	1. Recupera información explícita contenida en el texto.

	<p>2. Recupera información implícita contenida en el texto.</p> <p>3. Relaciona textos entre sí y recurre a saberes previos para ampliar referentes e ideas.</p>
<p>SINTÁCTICOS</p> <p>COMO ESTA ORGANIZADO EL TEXTO</p>	<p>1. Identifica la estructura explícita del texto.</p> <p>2. Recupera información implícita de la organización, la estructura y los componentes de los textos.</p> <p>3. Evalúa estrategias, explícitas o implícitas, de organización, estructura y componentes de los textos.</p>
<p>PRAGMÁTICOS</p> <p>PARA QUE ESTA ORGANIZADO</p>	<p>1. Reconoce información explícita sobre los propósitos del texto.</p> <p>2. Reconoce elementos implícitos sobre los propósitos del texto.</p> <p>3. Analiza información explícita o implícita sobre los propósitos del texto.</p>

OBJETIVOS

1. Manejar diferentes campos semánticos de acuerdo con el contexto comunicativo.
2. Determinar el grado de la cualidad expresada por el adjetivo.
3. Reconocer el papel sustantivador de los artículos.
4. Comprender el vocabulario técnico de una ciencia, arte, profesión u oficio.
5. Evidenciar el significado indirecto de algunas expresiones lingüísticas.
6. Reconocer el desarrollo semántico de una palabra a través del tiempo.

PREGUNTA PROBLEMATIZADORA:

¿Por qué la lectura fortalece nuestra capacidad de pensamiento crítico?

1. PRE SABERES LÚDICOS

Motivación. – Exploración, - Problematización- Aprendizaje a lograr, preguntas, observación del contexto y conversatorio, presaber.

Acciones: juegos, diálogos, proyecciones, lecturas, lluvia de ideas, estudio de casos, equipos de discusión, dramatización, situación problema, descripción de experiencias.

a. Reglas de clase

1. EL RESPETO
2. LA AUTO EXIGENCIA
3. LA APERTURA
4. LA PARTICIPACIÓN

Actividad Lúdica.

Ingresa al siguiente link y desarrolla la actividad lúdica

<http://www.mundoprimeria.com/juegos-lenguaje/juego-campos-semanticos/>

5º de primaria - lengua castellana - Vocabulario: campos semánticos V.

¿A qué campo semántico pertenecen las palabras: **botas, zapatillas, alpargatas y chanclas**? Arrastra las respuestas al rectángulo.

zapatos
calzado
cordones
complementos

De las siguientes palabras, unas pertenecen al sentido del olfato y otras al del oído.
Colócalas correctamente.

**perfume - rumor - acústico - fétido - crujir - fragancia - chirriar - susurro -
audición - pestilencia
aspirar - tañido - irrespirable - olfatear - hedor - auscultar - murmullo - husmear -
audible – tufo**

<u>Olfato</u>	<u>Oído</u>	<u>Olfato</u>	<u>Oído</u>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Lee el siguiente texto y responde las preguntas:

Os lo digo yo, tíos y titis, en plan colega, que esto no mola, que no se nos deja flipar,

Pero tranquilos: si no nos bajan los precios de las movidas, descaro que seguiremos sofisticando el sistema de colarnos por la cara y a más, colegas, nos enrollamos montándonos entre toda la basca un conjunto rock como hace todo Dios últimamente, y nos lo hacemos en el garaje al lado del amoto, con lo que la marcha está asegurada, y por éstas que el muermo ya no se nos apalanca en tol cuerpo hasta después del misil. No podrán con los mendas: ¡al loro y más marcha!

¿Entendiste el texto?

¿Por qué crees que es difícil de comprender?

¿Qué herramienta utilizarías para comprenderlo mejor?

¿Qué estrategia podrías usar cuando no entiendes una palabra y quieres comprenderla?

CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO (DESARROLLO)

Nuevos

Conocimientos: integración de los saberes previos con el nuevo saber y estrategias metodológicas.

Desarrollo del saber, consultas, vocabulario del tema de estudio, análisis, clarificación de dudas, supuestos, conclusiones.

Acciones: Mapa conceptual, Mentefacto, Cuadro Sinóptico, Mapas Mentales, Rueda De Atributos, Líneas De Tiempo, Mandalas. lectura en línea o aplicativos en línea

Definición de Campo Semántico:

Un **Campo Semántico** es un grupo de **palabras** que pertenecen a una **misma categoría gramatical** (sustantivos, verbos, adjetivos,...) y **comparten** entre ellas **alguno** de sus **significados** (o **semas**).

Por ejemplo, el Campo Semántico de Instrumentos Musicales está formado por: guitarra, violín, flauta, piano, trompeta, viola, trombón, arpa, tambor...

Forman un campo semántico ya que comparten un mismo significado (son instrumentos musicales) y pertenecen a la misma categoría (todas sustantivos).

- **Campo semantico de arboles:** pino, ciprés, naranjo, abeto, roble, encina, eucalipto...
- Campo Semántico de Armas: pistola, escopeta, espada, navaja, fusil, ametralladora...
- Campo Semántico de Asientos: silla, taburete, sofá, sillín, sillón, banco, tumbona...
- Campo Semántico de Aves: paloma, gorrión, águila, golondrina, papagaio, avestruz, loro...
- Campo Semántico de Bailes: salsa, reggaetón, vals, merengue, pasodoble, tango, samba...
- Campo Semántico de Escuela: lápiz, cuaderno, profesor, compás, examen, pizarra, aula...
- Campo Semántico de Familia: padre, madre, hijo, abuelo, nieto, tío, sobrino, bisnieto...
- Campo Semántico de Flores: margarita, rosa, amapola, orquídea, azucena, clavel, lirio...
- Campo Semántico de Herramientas: destornillador, martillo, sierra, tala, compás, tenazas...
- Campo Semántico de Medios de Comunicación: televisión, radio, internet, prensa, cine...
- Campo Semántico de Medios de Transporte: autobús, bicicleta, tren, barco, avión, automóvil...
- Campo Semántico de Ropa: zapato, chaqueta, pantalón, calzón, calcetín, jersey...

blusa...

- Campo Semántico de Útiles para Escribir: lápiz, rotulador, pluma, tiza, bolígrafo, portaminas...
- Campo Semántico de Verduras: lechuga, coliflor, remolacha, brócoli, espinaca, berenjena...

ADJETIVANDO Y SUSTANTIVANDO ANDO

LOS ADJETIVOS

Los adjetivos son palabras que le dan cualidades o características a los sustantivos de las oraciones.

Los adjetivos se pueden clasificar según su grado en positivos, comparativos y superlativos.

Los adjetivos positivos expresan la cualidad tal cual es, sin darle ningún tipo de intensidad o énfasis.

Los adjetivos superlativos dan un grado más alto o de exageración al sustantivo. En las oraciones con estos adjetivos se utiliza la palabra “muy” o la terminación - ísimo ó - ísima.

Los adjetivos comparativos comparan las cualidades con otros elementos, personas o animales. Estos pueden ser: superioridad, inferioridad o igualdad.

Clasifica las siguientes oraciones en adjetivos de grado positivo, comparativo o superlativo:

La clase fue interesante.

La vaca fue a beber agua fresca.

El caracol es tan lento como la tortuga.

Ella es tan hermosa como su mamá.

Mi amiga es muy amable.

Mi hermano es chistosísimo.

GRADO POSITIVO	GRADO COMPARATIVO	GRADO SUPERLATIVO

Cambia los siguientes adjetivos de grado positivo a superlativos:

ADJETIVOS GRADO POSITIVO	ADJETIVOS GRADO SUPERLATIVO
HERMOSO	
DELGADA	
INTELIGENTE	
SUAVE	
ÚTIL	
ORDENADO	
LINDO	

LA SUSTANTIVACIÓN DEL VERBO

La guía de la lengua (2013)

Una de las más comunes es la sustantivación desde el verbo. Así, partiendo de un verbo dado, se añade a éste un sufijo derivativo como “-ión”, “-or”, “-nte” o “-ento” y el

resultado es un sustantivo. Por ejemplo:

Del verbo cantar, el sustantivo canción

Del verbo describir, el sustantivo descripción

Del verbo navegar, el sustantivo navegante

Ahora sustantiva los siguientes verbos:

Caminar:

Saltar:

Danzar:

Soñar:

LA SUSTANTIVACIÓN DEL ADJETIVO

La guía de la lengua (2013)

Los adjetivos sustantivados son aquellos que funcionan como sustantivos. Para sustantivar un adjetivo basta, en algunos casos, con añadirle el artículo “lo”; mientras que, en otros casos, se usan los artículos “el”, “la”, “los”, “las”. Por ejemplo:

Lo ideal es no esperar nada.

La roja es la que me gusta.

Los holgazanes dan mucho de que hablar.

Sustantiva los siguientes adjetivos:

Moreno.

Alto.

Serio.

Mejor.

Blanco.

EL INFORME

Un informe es un texto dirigido a una o varias personas, con un propósito esencialmente educativo respecto a un tema preciso. En él se entrega información ordenada, datos y resultados obtenidos a partir de una investigación.

PARTES DEL INFORME

A. Introducción: Presenta el tema del informe en rasgos generales, e intenta captar la atención en sus ideas principales. En la introducción, además, se expone el punto de vista del tema que se quiere tratar.

B. Desarrollo del Tema: El autor del informe analiza, y expone su punto de vista sobre el tema, de manera argumenta, ofreciendo información importante y verdadera al lector.

C. Conclusión: En esta parte del informe se recogen los resultados, principales aportes y se hace un pequeño resumen de las ideas principales del mismo. El objetivo de las conclusiones es que el lector no pueda interpretar mal el informe.

. Selecciona un tema de tu interés del cual te gustaría dar un informe:

. Indaga en internet, en la biblioteca o en algunos textos a los que tengas acceso sobre el tema que elegiste. Escribe algunas ideas:

. Teniendo en cuenta la estructura del informe, organiza tus ideas en un informe y preséntalo a tu docente.

INTRODUCCIÓN

DESARROLLO DEL TEMA

CONCLUSIÓN

ME FIGURO QUÉ SIGNIFICA...

LENGUAJE FIGURADO

El lenguaje figurado cambia el significado literal de las palabras para darles un alcance que va más allá de lo común. Este uso figurado de las palabras es una de las vías principales, en muchos casos divertida, del enriquecimiento de la lengua.

Observa el siguiente ejemplo:



A través de este anuncio se quiere explicar la eficacia del producto en el cabello, que hasta hace efecto en un cabello tan difícil como el de un León.

Explica el lenguaje figurado que presentan estos anuncios:



INVESTIGANDO PALABRAS MISTERIOSAS

TECNICISMOS Y ETIMOLOGÍA DE LAS PALABRAS

Los tecnicismos son términos que se utilizan dentro de un lenguaje específico de ciertas profesiones, oficios, artes y ciencias en particular y por lo general no se utilizan en el lenguaje común. Los tecnicismos los utilizan grupos de personas que desarrollan la misma actividad.

Todas las palabras tienen un origen, a través de la etimología se estudia el origen, forma y significado de estas.

Lee las siguientes palabras, busca en el diccionario su significado y crea una oración:

Software:

Web:

Síncope:

Detritus:

Indaga en la biblioteca o en internet y completa el siguiente cuadro con dos ejemplos. Ten en cuenta el caso propuesto:

<i>PALABRA</i>	<i>SIGNIFICADO ACTUAL</i>	<i>ORIGEN ETIMOLÓGICO</i>
PESAME	Expresión con que se hace saber a alguien el sentimiento que se tiene de su pena o aflicción.	De la forma "pesa" del verbo Pesar (doler, entristecer) más el pronombre enclítico "me". En español actual diríamos "Me pesa"

<p>Aprendizajes críticos: Práctica o aplicación</p> <p>-talleres, cuestionario, laboratorio, socializaciones de tesis, hipótesis.... Y volver a revisar las preguntas del inicio del proceso</p> <p>aplicación evaluación y reflexión.</p> <p>acciones: maquetas, carteles manualidades, exposiciones, producciones, debates, mesa redonda, cuestionarios, respuesta a La pregunta problematizadora.</p> <p>AUTO-EVALUACIÓN</p> <p>CO-EVALUACION</p> <p>HETEROEVALUACION</p>		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Organízate en grupos de seis estudiantes con ayuda de tu docente. 2. Junto a tu grupo busca, en Internet, periódicos o revistas, noticias de actualidad acerca de los siguientes temas: cine, ciencia y política. 3. Inventa con tu grupo dos comerciales de televisión que sirvan para promocionar un producto desconocido. 		

4. Entre todos organizarán un noticiero, así que deben escoger quiénes serán los presentadores, periodistas y actores para los comerciales. Los periodistas mostrarán las noticias investigadas y los presentadores los apoyarán aclarando al público los términos desconocidos.

5. Por último, presenten el noticiero frente al resto de la clase.

Con las siguientes palabras (adjetivo, anuncio, etimología, informe, sustantivación, tecnicismo, verbo, lenguaje figurado, introducción, conclusión) relacionadas con el tema diseña una sopa de letras para recordar los conceptos propuestos en el desarrollo de las actividades:

TAREA

CUANDO SEA GRANDE

- Investiga en internet, libros o periódicos sobre la profesión que quieres ejercer cuando seas grande.
- Con esta información escribe un reportaje en el que informes de qué se trata y en qué áreas podrías trabajar.
- Busca algunas palabras técnicas que deberás aprender en ella e inclúyelas en el reportaje, explicando su significado y procedencia etimológica.

Clasifica los siguientes verbos en dos campos semánticos.

confraternizar - aborrecer - repugnar - congeniar - intimar - detestar

Amistad Enemistad

Ejercicio

1. Indica cuál de las siguientes palabras no pertenece al mismo campo semántico:

- | | | |
|----|--------------------------|--|
| 1) | <input type="checkbox"/> | Corbata, cinturón, camisa, copa |
| 2) | <input type="checkbox"/> | Ratón, patata, paloma, cigüeña |
| 3) | <input type="checkbox"/> | Plátano, lechuga, remolacha, zanahoria |
| 4) | <input type="checkbox"/> | Buenos Aires, Madrid, Roma, Berlín |
| 5) | <input type="checkbox"/> | Fútbol, baloncesto, pilates, béisbol |
| 6) | <input type="checkbox"/> | Mesa, silla, sillón, butaca |
| 7) | <input type="checkbox"/> | Rubio, alto, castaño, moreno |
| 8) | <input type="checkbox"/> | Brocha, pluma, lápiz, bolígrafo |

9)	<input type="text"/>	Delfín, ballena, jirafa, atún
10)	<input type="text"/>	Libro, cuaderno, antena, diccionario

Referencias

*La guía del lenguaje, (2013) Ejemplos de sustantivación. Recuperado de:
<http://lengua.laguia2000.com/sustantivosustantivacion#ixzz3bjgZz2Fd>*

ANEXO 7

EVIDENCIAS FOTOGRÁFICAS



¿Una estrategia pedagógica basada en la lúdica favorecerá el desarrollo de lectura crítica en los niños y niñas del programa ondas del grado 5° de la Institución Educativa Riosucio?



APLICANDO LA LÚDICA



PROCESOS DE LECTURA

