



FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA LECTORA, NIVEL INFERENCIAL,
CON LA IMPLEMENTACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA “DE CUENTOS,
PÍCAROS Y ALGO MÁS”, EN LOS ESTUDIANTES DE GRADO QUINTO DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VÁSQUEZ COBO,
SEDE NUESTRA SEÑORA DE LOS REMEDIOS.

ALEJANDRA MARÍA BOLAÑOS ROJAS
DILIA ESPERANZA SÁNCHEZ URBANO

TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO DE
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

Mg. HÉCTOR FERNANDO GUARANGUAY ZÚÑIGA
ASESOR DE TESIS

UNIVERSIDAD ICESI
ESCUELA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI

2017

NOTA DE ACEPTACIÓN

Aprobado por el Comité de Grado, en cumplimiento de los requisitos exigidos por la Universidad Icesi para optar por el título de Magister en Educación.

Jurado

Jurado

Santiago de Cali, Diciembre de 2017

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	
INTRODUCCIÓN	1
1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	3
1.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	3
1.2 PREGUNTA PROBLEMA	4
1.3 JUSTIFICACIÓN.....	5
1.4 OBJETIVOS.....	9
1.4.1 Objetivo general.....	9
1.4.2 Objetivos específicos.....	9
2. MARCO REFERENCIAL.....	10
2.1 MARCO CONTEXTUAL.....	10
2.2 MARCO TEÓRICO.....	11
2.2.1 Componente pedagógico.....	11
2.2.1.1 Psicología socio-histórica	11
2.2.1.2 Teoría constructivista del conocimiento.....	15
2.2.1.3 Aprendizaje significativo	16
2.2.2 Componente didáctico	18
2.2.2.1 Situaciones didácticas	19
2.2.2.2 Secuencia didáctica.....	21
2.2.3 Componte disciplinar	24
2.2.3.1 Teoría de la lectura.....	24
2.3 MARCO METODOLÓGICO	31
2.3.1 Enfoque de la investigación.....	31
2.3.2 Tipo de estudio	32
2.3.3 Técnicas de recolección de datos.....	32

3. SECUENCIA DIDÁCTICA: “DE CUENTOS PÍCAROS Y ALGO MÁS”	38
MOMENTO 1	38
MOMENTO 2	41
MOMENTO 3	46
MOMENTO 4	48
MOMENTO 5.....	53
MOMENTO 6.....	65
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS	74
4.1 PROCESOS DE APRENDIZAJE	74
4.2 ANÁLISIS DE PROCESOS DE FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA LECTORA	75
4.2.1 Componente Pragmático	75
4.2.2 Componente Semántico	76
4.2.3 Componente Sintáctico	77
5. CONCLUSIONES.....	77
BIBLIOGRAFIA	79
ANEXOS	82

LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Adaptación* de “Una clasificación de la inferencias pragmáticas orientada a la didáctica” Ripoll (2015).....	30
Cuadro 2. Análisis prueba de salida competencia lectora, nivel inferencial, curso 5-4, I.E. General Alfredo Vásquez Cobo.....	71
Cuadro 3. Procesos de aprendizaje privilegiados a partir de la implementación de la secuencia didáctica “De cuentos, pícaros y algo más”, en el curso 5-4 de la I.E. General Alfredo Vásquez Cobo	72
Cuadro 4. Análisis de Procesos de Fortalecimiento, componente pragmático	75
Cuadro 5. Análisis de Procesos de Fortalecimiento, componente semántico	76
Cuadro 6. Análisis de Procesos de Fortalecimiento, componente sintáctico	76

RESUMEN

Las dificultades identificadas en la competencia lectora de los estudiantes de grado 5°, de la I.E. General Alfredo Vásquez Cobo de Cali, a partir de los resultados de la Prueba Saber 5°, 2015 y 2016, y del proceso de evaluación pertinente al desarrollo académico, fueron el punto de partida para el diseño del proyecto de fortalecimiento de la competencia lectora, en el nivel inferencial y la implementación de la secuencia didáctica “De cuentos pícaros y algo más”; en esta investigación se privilegió como técnica el taller investigativo, que generó la información necesaria y adecuada a la búsqueda de situaciones de aprendizaje tendientes al mejoramiento de las prácticas lectoras de los estudiantes.

Como resultado de la investigación se generó una dinámica de interacción de sujetos partícipes del proceso educativo, se fortaleció la integración de saberes desde la cotidianidad a la práctica escolar, se propendió el trabajo colaborativo y el ejercicio de la autonomía en la toma de decisiones, se reforzaron conocimientos en el área de lenguaje y se construyeron nuevas maneras del hacer en el ámbito escolar. La lectura, como eje transversal, fue abordada desde la literatura para potenciar la construcción de sentido, la significación y la creación estética. Como práctica social, la lectura se reconoció como un proceso que permite al sujeto reconocer su contexto y las posibilidades de interactuar en él.

Palabras clave: *competencia lectora, nivel inferencial, situación didáctica, secuencia didáctica, taller investigativo, inferencias, construcción de sentido, contextualización, interacción, trabajo colaborativo.*

INTRODUCCIÓN

Indagar acerca del cómo mejorar procesos de aprendizaje en la escuela, es el enfoque del presente estudio que parte de la detección de una situación relacionada con la comprensión lectora de los niños de grado quinto de la I.E. General Alfredo Vásquez Cobo, sede Nuestra Señora de los Remedios, en Santiago de Cali.

Los resultados de las Pruebas Saber 5° en los años 2015 y 2016 y los procesos de evaluación pertinentes en el área de lenguaje, visibilizan la necesidad de fortalecer la competencia lectora, en el nivel inferencial, a partir del diseño e implementación de una secuencia didáctica que integre conocimientos, recursos, técnicas, estrategias, entre otros, enfocándolos en las posibilidades de participación de los estudiantes en la construcción de los aprendizajes. En consecuencia, el diseño se fundamenta en tres componentes que, según las autoras, sustentan la propuesta desde lo pedagógico, lo didáctico y lo disciplinar. En el campo pedagógico, el constructivismo y el aprendizaje significativo concurren en aspectos que fortalecen las prácticas educativas basadas en la construcción de sentido, la capacidad de los sujetos de integrarse a contextos, con competencias que los habilitan para entender y participar en el mundo y reconocerse como seres autónomos en la búsqueda del conocimiento. En el campo didáctico, el trabajo con las situaciones y secuencia, permiten la identificación de lugares para el aprendizaje, entendiéndose como lugar, más allá del espacio físico, los momentos, eventos y situaciones que son susceptibles de generar un conocimiento, integrándose a ellos, sujetos en proceso, en búsqueda, en indagación. En el campo disciplinar, la lectura es abordada como un proceso transversal, que irradia las posibilidades de comprensión, participación y creación de saberes desde cualquier campo del conocimiento. Pensar en el nivel inferencial como eje generador de transformaciones en los procesos de lectura, es una propuesta sustentada desde diferentes teorías que, en este estudio, permite alcanzar el objetivo diseñado y trascender las prácticas de lectura, rutinarias y obligatorias, convirtiéndolas en dinámicas placenteras e integradoras, desde lo literario.

El diseño e implementación de la secuencia didáctica “De cuentos, pícaros y algo más”, integra el trabajo colaborativo, el trabajo autónomo y el trabajo dirigido, en una amplia gama de posibilidades de interacción de los sujetos participantes: estudiantes, docentes, tutora y padres de familia. Esta participación heterogénea en la construcción del universo, requiere una técnica flexible en el proceso de recolección de la información, siendo atendida desde el taller de investigación, herramienta que fortalece procesos pensados en la acción.

Los resultados van más allá de la identificación de un cambio en el comportamiento lector que, si bien es el objetivo, éste dinamiza múltiples procesos de aprendizaje a través de las propuestas de trabajo. Es el caso de la apropiación que muestran los estudiantes del discurso literario narrativo, en cuanto análisis, síntesis, argumentación, producción, entre otros. Así mismo, el pensamiento crítico se fortalece en los debates, discusiones y reflexiones sobre el trabajo propio y de los pares. Organizar los discursos en textos expositivos es otro de los alcances de los estudiantes, quienes generan procesos semejantes a los desarrollados en la secuencia didáctica, aplicándolos en otras áreas del conocimiento. También es importante reconocer que las prácticas educativas de las docentes se han transformado a partir del proceso de investigación, en cuanto a identificación de posibilidades, rutas, técnicas, recursos y modos de movilizar aprendizajes.

El fortalecimiento teórico y conceptual del grupo investigador es un valor que impacta la dimensión personal, en cuanto a construcción de nuevos conocimientos; la vida profesional, en relación con el desarrollo de un proceso riguroso de investigación y la sistematización de la experiencia; la vida laboral, que incluye nuevas prácticas educativas pensadas desde, para, con y por los estudiantes como generadores y dinamizadores de nuevos conocimientos.

1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En la Institución Educativa (IE) General Alfredo Vásquez Cobo, de Cali, sede Nuestra Señora de Los Remedios, es necesario fortalecer la competencia lectora de los estudiantes del grado quinto, teniendo en cuenta las dificultades que presentan en la lectura de textos abordados en las diferentes disciplinas del plan de estudio. Estas dificultades se reflejan en la práctica pedagógica, cuando se les pide recuperar información implícita o explícita de un texto dado, ya sea en forma oral o escrita. El ejercicio visibiliza desaciertos en conceptualización, análisis, generalización, inferencia y síntesis, procesos intrínsecos al desarrollo adecuado de la competencia lectora. Así mismo, ante una prueba escrita en la que se plantean situaciones relacionadas con un aprendizaje específico, los estudiantes muestran un bajo nivel de comprensión de las preguntas y acuden al docente en busca de una nueva explicación para entender lo que se indaga. De igual manera, ante las instrucciones que se imparten acerca de una actividad diseñada, los estudiantes demandan la repetición de la explicación para ejecutarla. La escasez de léxico en la práctica comunicativa y en la producción textual, denota un bajo nivel de apropiación y dominio de la lengua, teniendo en cuenta que los procesos comunicativos incluyen el uso y comprensión de la verbalización a partir de las normas de cada idioma. Si un hablante no amplía su vocabulario y se apropia del significado para incluirlo en su desempeño, las limitaciones en sus actos de habla serán evidentes. En consecuencia, en las demandas que se hacen en los trabajos en equipo en relación con la exposición de puntos de vista, la argumentación de ideas, las discusiones alrededor de una temática y la construcción de acuerdos y conclusiones, son procesos de verbalización que se dificultan a un gran número de estudiantes por el bajo nivel de comprensión de los textos, de apropiación de conceptos y las limitaciones para expresar las ideas con exactitud y precisión.

En este proceso pedagógico, los resultados académicos en las diferentes asignaturas muestran un grupo con desempeños entre bajo y básico, con pocas excepciones entre los niveles sobresaliente y excelente, identificándose un problema generalizado para desarrollar procesos de lectura que garanticen la comprensión de los textos, no solo los verbales, sino las diferentes tipologías textuales que se presentan en las actividades académicas de cada área del conocimiento. En los resultados de la Prueba Saber 2015 y 2016, también se identifica esta debilidad en el dominio de los aprendizajes evaluados en el área de lenguaje, grado 5º, (ver Anexos 1 y 2). El informe de los desempeños de los estudiantes aporta con precisión cuáles aprendizajes deben fortalecerse en el proceso académico, considerándose un insumo para el diseño de planes de mejoramiento.

La IE no cuenta con el diseño de un plan lector o de otra estrategia pedagógica que fortalezca la lectura, enfocándola como una práctica que impacte el desempeño académico y personal de los estudiantes en los contextos que participan, pues la lectura se toma como parte obligatoria de las asignaturas lenguaje y lecto-escritura, sin la integración con otras asignaturas del plan de estudio.

1.2 PREGUNTA PROBLEMA

El presente trabajo propone el fortalecimiento de la competencia lectora, en el nivel inferencial, como una opción para el mejoramiento de la comprensión textual en las diferentes disciplinas del conocimiento, partiendo de la siguiente interrogación:

¿Cómo fortalecer la competencia lectora, en el nivel inferencial, de los estudiantes de quinto grado de la IE General Alfredo Vásquez Cobo, sede Nuestra Señora de los Remedios?

1.3 JUSTIFICACIÓN

La comprensión del mundo demanda un sujeto que participe conscientemente en procesos de interacción y comunicación desde su experiencia, en un entorno determinado y con el reconocimiento de la existencia de sí mismo y de otros. Estos procesos posibilitan la construcción del ser humano como sujeto social y político y en ellos, la lectura garantiza la apropiación de significados y sentidos del mundo en el que participa. Comprender el mundo, entendido como el entorno, es uno de los procesos que demanda la apropiación de conocimiento, desde el experiencial hasta el formal, desde el cotidiano hasta la construcción conceptual, instancias que determinan el grado de integración, interacción, participación e inclusión de un ser humano en su entorno. Los procesos de lectura diseñados para fortalecer esta relación, propenden el desarrollo humano, como lo afirma Lerner (2003):

“lo necesario es hacer de la escuela una comunidad de lectores que acudan a los textos buscando respuesta para los problemas que necesitan resolver, tratando de encontrar información para comprender mejor algún aspecto del mundo que es objeto de sus preocupaciones, buscando argumentos para defender una posición con la que están comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos...” (p.26).

En los planes de estudio de las instituciones educativas, la lectura se ubica como proceso de la asignatura de lengua castellana y se constituye en una competencia a desarrollar en los estudiantes de los diferentes niveles educativos; sin embargo, la lectura está presente en el desarrollo del plan de las diferentes áreas como una actividad relacionada con la adquisición del conocimiento, pero ésta debe trascender a la construcción de sujetos que participan en una sociedad y que requieren de saberes contextualizados que garanticen un buen grado de inclusión.

En los Lineamientos Curriculares de lengua castellana (MEN, 1998), el desarrollo humano se desglosa en las dimensiones corporal, cognitiva, comunicativa, ética, espiritual y estética, integradas por procesos que hacen parte de la vida de los seres humanos y que determinan su interacción en los diferentes contextos. Estas orientaciones presentan el trabajo pedagógico en el campo del lenguaje, enfocado en la construcción de la significación: "...en el sentido de comprender el desarrollo del sujeto en términos de desarrollo de la función simbólica, diálogo con la cultura, contacto entre la mente del sujeto y la cultura; en ese diálogo, en ese proceso de significación del mundo, se constituye el sujeto." (MEN, 1998) y en los Estándares Básicos de Competencias en lenguaje (MEN, 2006), la lectura se ubica como un subproceso básico que permite desarrollar los estándares, teniendo en cuenta que se enriquece a partir de la contextualización en el entorno educativo. Los estándares de competencia en lenguaje están organizados en cinco factores que son: producción textual, comprensión e interpretación textual, literatura, medios de comunicación y otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación. En esta estructura, la lectura es un proceso transversal integrado en los cinco factores de organización de los estándares de lenguaje. Por ejemplo, la producción de textos orales y escritos requiere una etapa previa de lectura en relación con temáticas, léxico, entonación y pronunciación que contribuye a la interpretación de las características comprometidas en el proceso de producción. Así mismo, la comprensión e interpretación textual es un factor que enuncia la lectura como proceso pero aparece en su práctica formado parte de procesos diseñados bajo otro factor, es el caso de la literatura, medios de comunicación, sistemas simbólicos y ética de la comunicación. En conclusión, la competencia lectora de los estudiantes es abordada desde los lineamientos y estándares como un proceso generalizado que se desarrolla continua y progresivamente, como se afirma en el Documento N°3, Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje.

“la producción de lenguaje no sólo se limita a producir textos orales o escritos, sino iconográficos, musicales, gestuales, entre otros. Así mismo, la comprensión lingüística no se restringe a los textos orales o escritos, sino que se lee y, en consecuencia, se comprende todo tipo de sistemas sýgnicos, comprensión que supone la identificación del contenido, así como su valoración crítica y sustentada.

En suma, se puede afirmar que estimular la producción de los diferentes sistemas simbólicos mediante la generación de experiencias enriquecedoras de aprendizaje les brindará a los y las estudiantes la oportunidad de construir y expresar significados, de comprender y recrear el mundo. (MEN, 2006).

La propuesta busca que la competencia lectora de los estudiantes de quinto grado mejore, teniendo en cuenta que un buen resultado en este propósito, redundará positivamente en el proceso pedagógico general de los estudiantes; es decir, desde lenguaje se fortalecerá la interpretación textual pero su efecto será interdisciplinar.

Así mismo, el enfoque de las prácticas de lectura en la escuela determina la proyección de este ejercicio en la construcción cultural y social que los estudiantes hagan del mundo.

En sus planteamientos, Solé (1992), diseña el siguiente proceso de lectura, que se toma como un acercamiento conceptual inicial a la presente propuesta.

El modelo interactivo, por su parte, no se centra exclusivamente en el texto ni en el lector, si bien atribuye gran importancia al uso que éste hace de sus conocimientos previos para la comprensión del texto. Simplificando al máximo, el proceso de lectura, en esta perspectiva, vendría a ser el que describo a continuación. Cuando el lector se sitúa ante el texto, los elementos que lo componen generan en él expectativas a distintos niveles (el de las letras, las palabras...) de manera que la información que se procesa en cada uno de ellos funciona como *input* para el nivel siguiente; así, a través de un proceso ascendente, la información se propaga hacia niveles más elevados. Pero simultáneamente, dado que el texto genera también expectativas a nivel

semántico, de su significado global, dichas expectativas guían la lectura y buscan su verificación en indicadores de nivel inferior (léxico, sintáctico, grafo-fónico) a través de un proceso descendente. Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél. (p.19).

La lectura, construida como un proceso formalizado pero flexible, posibilita la fundamentación de conocimientos, la expresión sensible, el pensamiento crítico, la transformación ideológica, entre otras situaciones, que potencian el desarrollo humano.

Parafraseando a López (2002), citado en Martínez (2002), la capacidad de comprender conlleva un proceso intencional de creación de sentido, a partir de la interacción del lector con el texto en un contexto particular; dicha interacción está mediada por un propósito de lectura, unas expectativas y un conocimiento previo. La relación lector-texto-conocimiento previo-contexto, posibilita el desarrollo de procesos inferenciales que permiten la construcción progresiva de una representación adecuada de los contenidos leídos, es decir, una comprensión real de los textos que implica un aprendizaje.

La comprensión de lectura en el contexto académico, fortalece el desempeño del estudiante en el proceso enseñanza-aprendizaje de las diferentes asignaturas, amplía su capacidad discursiva, mejora sus niveles de participación en diversos contextos y produce un reconocimiento de la realidad que le circunda. El adecuado proceso de comprensión lectora prepara al ser humano para asumir posturas críticas, desarrollar ideas y argumentar sus concepciones.

Teniendo en cuenta las debilidades en la competencia lectora, identificadas en los aprendizajes evaluados a los estudiantes de quinto grado, se requiere el diseño e implementación de una estrategia que integre las orientaciones conceptuales, en los campos de la pedagogía, la didáctica y el lenguaje, construidas por autores que plantean teorías del aprendizaje desde el enfoque socio-histórico, como Vigotsky, Piaget y Ausubel, a partir de las cuales se fundamentan propuestas pedagógicas como

el constructivismo y el aprendizaje significativo, en cuyo desarrollo se generan innovaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, entre las cuales aparece la teoría de las situaciones didácticas de Brousseau (2007), los diseños educativos de Reigeluth (2000), la enseñanza situada de Díaz-Barriga (2004) y la conceptualización de secuencia didáctica desde Díaz-Barriga (2013).

Así mismo, esta propuesta de fortalecimiento de la competencia lectora toma como base los estudios acerca de análisis del discurso de Van Dijk y María Cristina Martínez; sobre procesos de lectura en la escuela, de Lerner, Solé y Rincón y, sobre inferencias, de Ripoll. Desde este marco teórico se busca la construcción de las estrategias que establezcan coherencia con los lineamientos curriculares del área de lenguaje. (MEN, 1998), en relación con el fortalecimiento de la competencia lectora, en el nivel inferencial.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo general

Fortalecer la competencia lectora, nivel inferencial, a partir de la implementación de la secuencia didáctica “De cuentos, pícaros y algo más”, en los estudiantes de grado quinto de básica primaria, de la I.E. General Alfredo Vásquez Cobo, de Cali, sede Nuestra Señora de los Remedios.

1.4.2 Objetivos específicos

- Identificar el nivel de lectura inferencial de los estudiantes de grado quinto de básica primaria, de la I.E. General Alfredo Vásquez Cobo, de Cali, sede Nuestra Señora de los Remedios, a partir de los resultados de las pruebas internas y externas, aplicadas entre los años 2015 y 2016.
- Diseñar la propuesta de fortalecimiento de la competencia lectora, en el nivel inferencial, de los estudiantes de grado quinto de básica primaria, de la I.E. General Alfredo Vásquez Cobo, de Cali, sede Nuestra Señora de los Remedios.

- Implementar la secuencia didáctica en la lectura del cuento picaresco Sopa de Piedras, para el fortalecimiento de la competencia lectora, en el nivel inferencial, de los estudiantes de grado quinto de básica primaria, de la I.E. General Alfredo Vásquez Cobo, de Cali, sede Nuestra Señora de los Remedios.
- Evaluar el resultado de la implementación de la secuencia en la competencia lectora, nivel inferencial, de los estudiantes de grado quinto de básica primaria, de la I.E. General Alfredo Vásquez Cobo, de Cali, sede Nuestra Señora de los Remedios.

2. MARCO REFERENCIAL

2.1 MARCO CONTEXTUAL

La IE General Alfredo Vásquez Cobo de Cali, ubicada en la comuna 9, está conformada por las sedes General Alfredo Vásquez Cobo, situada en la calle 15A N° 22A-37, barrio Aranjuez; sede Nuestra Señora de los Remedios que funciona en la carrera 17D N° 18-46, del barrio Belalcázar y la sede República del Ecuador, ubicada en la calle 16 N° 18A-54, del barrio Guayaquil. La oferta educativa de la Institución es transición, básica primaria, básica secundaria, media, aceleración del aprendizaje y formación por ciclos en la jornada nocturna. La Institución pertenece a la zona educativa Centro y tiene como área de influencia los barrios Aranjuez, Junín, Santa Elena, Bretaña, Alameda, Guayaquil, Manuel María Buenaventura, Sucre, Obrero, Simón Bolívar, Santa Mónica Popular, Fray Damián, entre otros.

Administrativamente, la institución educativa funciona, con una rectoría y dos coordinaciones, un coordinador para la sede General Alfredo Vásquez Cobo en las jornadas mañana y tarde y una coordinadora para las sedes Nuestra Señora de los

Remedios, República del Ecuador y jornada de la noche. La población es de 1.200 estudiantes, 50 docentes y 30 administrativos.

Según la caracterización de la población realizada en el año 2016 (por grupo de estudio), se identifica una población estudiantil conformada, por niños y niñas provenientes de familias ubicadas en estrato socioeconómico 1 y 2, cuyas características evidencian situaciones de carencias materiales y afectivas.

2.2 MARCO TEÓRICO

Para desarrollar la propuesta de mejoramiento de los estudiantes, en la competencia lectora, nivel inferencial, se tomarán referentes teóricos desde los campos pedagógico, didáctico y del lenguaje, teniendo en cuenta que dicha propuesta integra una práctica pedagógica desde el área de lenguaje.

2.2.1 Componente pedagógico

Desde los trabajos de Vygotsky (1978) y sus colaboradores Luria y Leontiev, acerca del enfoque socio-histórico del desarrollo humano y su incidencia en el aprendizaje, quienes conciben los procesos psicológicos como el resultado de la interacción del individuo con su medio social y cultural en un momento histórico, se precisan los siguientes aspectos como fundamento para el desarrollo de la propuesta:

2.2.1.1 Psicología socio-histórica

Enfoque de la intersubjetividad (Lev Vygotsky)

En este campo, la psicología aporta sus estudios en relación con el aprendizaje y el desarrollo del ser humano, siendo Vygotsky (1978), quien consolida una teoría acerca de las relaciones recíprocas complejas entre el aprendizaje escolar y el desarrollo que ocurre en los contextos escolares, desde los diferentes campos del saber.

El autor incluye la educación en una teoría del desarrollo psicológico. El cómo aprende un ser humano es el centro del enfoque y enfatiza en el estudio de “origen de los procesos psicológicos del individuo, la relación entre pensamiento y lenguaje, el uso de los instrumentos y signos como mediadores para la comprensión de los procesos sociales, la existencia del nivel de desarrollo real y el nivel potencial de las funciones mentales como indicadores para definir la zona de desarrollo próximo...” (p.222).

En la teoría de Vygotsky (1979), citado por Carrera y Mazzarella (2001), sobre la interacción aprendizaje y desarrollo, se identifican tres ideas relacionadas con el proceso educativo en contextos escolares:

- Desarrollo psicológico prospectivo: simultáneamente al desarrollo de funciones que el niño consigue dominar para actuar independientemente, en la escuela es posible identificar procesos que surgen como novedad. Según el autor, la Zona de Desarrollo Próximo se transforma constantemente y es allí donde el maestro tiene la posibilidad de intervenir para provocar avances que no surgen espontáneamente.
- Los procesos de aprendizaje generados en la escuela dinamizan el desarrollo: desde esta perspectiva, el desarrollo humano es posible en sociedad y de esta interacción se interioriza lo aprendido. Siendo el aprendizaje motor del desarrollo, la escuela se convierte en agente dinamizador de procesos de desarrollo psicológico del niño.
- Intervención del grupo social como mediador entre cultura e individuo: el desarrollo integral de los individuos, mediado por la escuela, promueve los procesos interpsicológicos que serán internalizados. La presencia de diferentes miembros de la comunidad educativa y la interacción de éstos con los procesos de aprendizaje de los niños, son indispensables en el proceso de desarrollo infantil. La escuela como entorno cultural, va más allá de un currículo inscrito como deber y plantea la posibilidad de intercambio de todo tipo de aprendizajes, enriqueciendo el proceso escolar diseñado.

✚ Relación pensamiento lenguaje

En los estudios de Vygotsky (1978), se presenta un análisis de la producción del pensamiento y la verbalización, que determina la construcción de sentido, muy pertinente para fundamentar la propuesta de mejoramiento de la comprensión lectora. Aunque el autor centra su teoría en la producción de pensamiento y lenguaje en los estadios iniciales del ser humano, los conceptos que desarrolla permiten el acercamiento al proceso de lectura, a partir de tres aspectos:

➤ El sentido de una palabra es preponderante sobre su significado. Vygotsky retoma de Paulhan y afirma que

“El sentido de una palabra es la suma de todos los acontecimientos psicológicos que la palabra suscita en nuestra consciencia, es todo un complejo, fluido y dinámico, que tiene varias zonas de estabilidad desigual, el significado es solo una de las zonas del sentido, la zona más estable y precisa. Una palabra adquiere su sentido a partir del contexto en que aparece; en diferentes contextos cambia su sentido. El significado se mantiene estable en los cambios de sentido” (p.222).

➤ En el proceso de construcción del habla, el estadio de pensamiento muestra la formación de palabras compuestas para expresar ideas complejas. La unión de varios vocablos en uno solo, permite que la nueva palabra exprese una idea compleja y, a su vez, integre los elementos aislados que contiene cada idea. En un proceso de interpretación, el estadio de producción de pensamiento corresponde a la configuración interna que el lector hace al relacionarse con el texto y de este proceso surge el sentido particular que el lector le da al texto. Aunque Vygotsky centra sus estudios en los procesos iniciales del ser humano en cuanto a lenguaje y habla, su análisis permite pensar el proceso de lectura desde la construcción interna que el sujeto hace cuando lee un texto, en la cual surgen las ideas que posibilitan la interpretación.

➤ El tercer aspecto relacionado con los procesos de interpretación de textos, parte de que “el modo en que los sentidos de las palabras se combinan y unen está

regido por diferentes normas, denominado “influjo del sentido”, los sentidos de diferentes palabras se vierten unos en otros, modificándolos.” (p.222).

➤ Para entender los sentidos que se construyen es necesario conocer el sujeto del habla y las circunstancias de la comunicación.

Desde la teoría socio-histórica de Vygotsky (1978), se toman las siguientes ideas que fundamentarán el desarrollo del presente estudio:

✓ El aprendizaje es más que la adquisición de la capacidad de pensar, es la adquisición de numerosas actitudes específicas para pensar en una serie de cosas distintas.

✓ Todo pensamiento posee movimiento, fluidez, desarrollo, en una palabra, el pensamiento desempeña una función determinada, un trabajo determinado, resuelve una tarea determinada.

✓ La mediación posibilita la relación del individuo con el ambiente pues el sujeto del conocimiento no tiene acceso directo a los objetos sino sólo a sistemas simbólicos que representan la realidad. Los signos, entre ellos la palabra, se adquieren en contacto con la cultura.

✓ El lenguaje es el principal mediador en la formación y el desarrollo humano: constituye un sistema simbólico que organiza los signos en estructuras complejas y que permite nombrar objetos, identificar sus cualidades y establecer relaciones entre ellos.

✓ El lenguaje genera la relación del sujeto con el entorno, otros sujetos y objetos. Facilita abstraer, analizar y generalizar características de los objetos, situaciones y eventos. El lenguaje cumple una función comunicativa que preserva y transmite información y experiencias acumuladas por la humanidad.

✓ El lenguaje materializa y constituye las significaciones construidas en el proceso social e histórico. La interiorización de estas significaciones posibilita la construcción de la conciencia.

2.2.1.2 Teoría constructivista del conocimiento

Los trabajos de Piaget en los campos filosófico y psicológico sobre el desarrollo genético de la inteligencia, son el principio para estudios posteriores de los enfoques constructivistas; su propósito es dar respuesta a cuestiones relacionadas con el origen del conocimiento, el conocimiento como elemento progresivo de validación, el aprendizaje como un proceso de producción interno activo e individual. Para Piaget “el mecanismo básico de adquisición de conocimientos consiste en un proceso en que las nuevas informaciones se incorporan a los esquemas o estructuras preexistentes en las mentes de las personas, que se modifican y reorganizan según un mecanismo de asimilación y acomodación...” Piaget (1986).

Así mismo, los estudios de Vygotsky (1981) y Bruner (1960) permiten la identificación de los fundamentos filosóficos, antropológicos y epistemológicos del constructivismo, los cuales se presentan brevemente a continuación.

La fundamentación filosófica del constructivismo presenta los siguientes principios:

- ✓ Interacción del hombre con el medio
- ✓ Saberes previos que participan en la construcción de un nuevo conocimiento
- ✓ Elaboración de sentido a partir de la experiencia
- ✓ Organización activa del ser con su entorno
- ✓ Adaptación entre el conocimiento y la realidad que construye el sujeto

La fundamentación antropológica del constructivismo:

- ✓ El ser humano está en continua construcción.
- ✓ La construcción del ser humano implica la voluntad y la determinación de un propósito.
- ✓ El ser humano requiere actuar de acuerdo con sus propósitos.
- ✓ Las posibilidades de acción se proyectan a través de la función simbólica del lenguaje.
- ✓ El ser humano está situado en un medio para actuar.

- ✓ El ser humano construye su propia realidad y conocimiento de ésta.

Fundamentación epistemológica del constructivismo:

- ✓ El conocimiento es la interacción sujeto-realidad.
- ✓ El sujeto construye una realidad, actúa sobre ella, la configura y estructura su mente.
- ✓ El sujeto es capaz de transformar su realidad al aumentar su conocimiento.
- ✓ El sujeto construye su conocimiento a partir del que posee.
- ✓ La construcción del conocimiento surge en la interacción con el contexto.

Aplicaciones del constructivismo a la educación

- ✓ Todo ser humano tiene la posibilidad de avanzar intelectualmente.
- ✓ La motivación del ser humano para el aprendizaje es intrínseca.
- ✓ El ser humano es activo, interactúa con el ambiente, desarrolla capacidades para comprender el mundo.
- ✓ El docente debe propender en el ambiente oportunidades para el progreso intelectual del ser humano y para que éste encuentre significación en su aprendizaje.
- ✓ Debe prevalecer el desarrollo de las habilidades sobre los contenidos.
- ✓ El aprendizaje se realiza en el contexto social, en la participación de un colectivo que fortalezca el actuar en conjunto.

2.2.1.3 Aprendizaje significativo

“Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto y enséñese consecuentemente” Ausubel, Novak & Hanesian (1983).

El aprendizaje significativo, según Ausubel (1983), depende de la estructura cognitiva previa que el estudiante porta al integrarse a un proceso de aprendizaje, y que lo habilita para participar en la construcción de nuevos conocimientos. La identificación

de esta estructura cognitiva, entendida como el conjunto de conceptos e ideas que tiene el estudiante en relación con un conocimiento, determina el diseño, organización y orientación del proceso que se requiere para la incorporación de los nuevos aprendizajes. Este diseño debe responder a las preexistencias, a las necesidades y a las expectativas visibilizadas en el reconocimiento de la estructura cognitiva de los estudiantes.

Continuando con Ausubel (1983), un aprendizaje es significativo cuando “los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognitiva del estudiante, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición” (p.18).

Elementos que determinan un aprendizaje significativo

Según Ausubel (1983), “el alumno debe manifestar una disposición para relacionar sustancial y no arbitrariamente el nuevo material con su estructura cognoscitiva, como que el material que aprende es potencialmente significativo para él, es decir, relacionable con su estructura de conocimiento sobre una base no arbitraria” (p.48).

Para Ausubel (1983), el aprendizaje significativo requiere de:

- ✓ Material de aprendizaje que se relacione con la estructura cognoscitiva específica del estudiante, de manera lógica.
- ✓ Que el estudiante “posea realmente los antecedentes ideativos necesarios” para la incorporación de nuevos conocimientos.
- ✓ Que el estudiante muestre disposición para relacionar de manera significativa el nuevo conocimiento con su estructura cognoscitiva previa. (p.55).

La relación de correspondencia que se establece entre el material de aprendizaje, la estructura cognitiva del estudiante y la disposición de éste para construir la significación, produce un proceso de aprendizaje con resultados significativos.

2.2.2 Componente didáctico

Situaciones didácticas, diseño educativo, secuencias didácticas.

A partir de Brousseau (2007), se desarrolla la teoría de las situaciones didácticas, como un enfoque para la enseñanza de la matemática, pero su fundamentación conceptual y apertura hacia otras disciplinas, ha permitido tomarla como eje de construcción de propuestas en el campo educativo.

El autor plantea que “la enseñanza es concebida como las relaciones entre el *sistema educativo* y el *alumno* vinculadas a la transmisión de un *saber* dado y, de este modo, la relación didáctica se interpreta como comunicación de informaciones” Brousseau (2007, p.22).

Así mismo, Brousseau (2007), afirma que, desde las perspectivas de Piaget y Vygotsky,

“la enseñanza se convierte, pues, en una actividad que concilia dos procesos: uno de *enculturación* y otro de *adaptación independiente*... son los comportamientos de los alumnos los que revelan el funcionamiento del medio considerado como un sistema. Lo que se necesita modelizar, pues, es el medio. Así, un problema o un ejercicio no pueden considerarse como una simple reformulación de un saber, sino como un dispositivo, como un medio que “responde al sujeto” siguiendo algunas reglas ¿Qué juego debe jugar el sujeto para necesitar un conocimiento determinado? ¿Qué aventura –sucesión de juegos- puede llevarlo a concebirlo o adoptarlo? Desde este enfoque, se describe al sujeto como si fuera un jugador de ajedrez que actúa teniendo en cuenta solo sus conocimientos y el estado del juego. ¿Qué información, qué

sanción pertinente debe recibir el sujeto por parte del medio para orientar sus elecciones y comprometer tal conocimiento en lugar de tal otro? Estas preguntas conducen, pues, a considerar el medio como un sistema autónomo, antagonista del sujeto, y es de este del que conviene hacer un modelo, en cuanto especie de autómeta.” (p.22).

En la presente propuesta, la teoría de las situaciones didácticas fundamenta conceptualmente la estructura de la secuencia didáctica, tomándola como base para su construcción. En el estudio de las situaciones didácticas se identifica un proceso de enseñanza-aprendizaje que parte de la exploración de conocimientos particulares que poseen los estudiantes y que se convierten en el principio de construcción de estrategias para formular soluciones a problemas planteados. Nutrida del enfoque constructivista del aprendizaje, una situación didáctica propone un modelo de interacción sujeto-medio, con fines cognoscitivos. Según Brousseau, es “el recurso de que dispone el sujeto para alcanzar o conservar en este medio un estado favorable en una gama de decisiones que dependen del uso de un conocimiento preciso” Brousseau (2007, p.25).

A partir de la lectura de Brousseau (2007), se precisan las siguientes ideas:

2.2.2.1 Situaciones didácticas

- ✓ Modelos que describen la actividad del profesor y del alumno
- ✓ Todo el entorno del alumno, incluidos el docente y el sistema educativo.

“consideremos un dispositivo diseñado por una persona que quiere enseñar un conocimiento o controlar su adquisición. Este dispositivo comprende un *medio* material -las piezas de un juego, un desafío, un problema, incluso un ejercicio, una ficha, etc.- y las reglas de interacción, con ese dispositivo, es decir, el juego propiamente dicho. Pero solamente el funcionamiento y el desarrollo efectivo del dispositivo, las partidas efectivamente jugadas, la resolución del problema, etc., pueden producir un efecto de enseñanza. Es necesario, por la tanto, incluir el estudio de la situación, ya que asumimos

como supuesto que el aprendizaje se logra por medio de una adaptación del sujeto que aprende al medio creado por esta situación, haya o no intervención de un docente en el transcurso del proceso. Los conocimientos se manifiestan esencialmente como instrumentos de control de las situaciones.” Brousseau (2007, p.26).

Clasificación de las situaciones

✓ Situación de acción

Los alumnos toman decisiones y proponen acciones en relación con el problema planteado. Estas acciones individuales permiten al niño el reconocimiento de la pertinencia o no de su propuesta. La serie de acciones promueve el desarrollo de nuevas estrategias, que son la verificación de la corrección de equivocaciones, sin tener todavía conciencia de la construcción de conceptos; sin embargo, el ejercicio continuo de la misma actividad posibilita el raciocinio; para llegar a este nivel, según Brousseau, “se necesitan varias partidas antes de que sean capaces de formular esta táctica, justificarla y finalmente sacar conclusiones.” Brousseau (2007, p.27).

En esta situación de acción el estudiante apropia un modelo de manera no consciente y lo encuentra efectivo para resolver el problema que ha abordado; a este modelo Brousseau le llama *modelo implícito*; cuando el estudiante formula una estrategia y establece relaciones conceptuales para tomar decisiones en relación con el problema, el modelo es *a posteriori*.

✓ Situación de formulación

En esta fase, la interacción de los estudiantes, a través de la comunicación verbal para la discusión acerca del problema planteado, da como resultado la creación de nuevas estrategias. La clave está en la comunicación efectiva de las propuestas de solución del problema, que sean aceptadas o no y que sean acertadas o no. Esta fase requiere la puesta en común de las ideas construidas particularmente por los estudiantes. Continúa la postura individual en relación con el problema, es decir, solo es

sometida a consideración la estrategia propuesta por un representante del equipo y cada estudiante, desde su particularidad, acepta o rechaza la propuesta.

✓ Situación de validación

“En este nuevo tipo de situación, los alumnos organizan enunciados en demostraciones, construyen teorías -en cuanto conjuntos de enunciados de referencia- y aprenden cómo convencer a los demás o cómo dejarse convencer sin ceder ni a argumentos retóricos ni a la autoridad, la seducción, el amor propio, la intimidación, etc. Las razones que un alumno pueda dar para convencer a otro, o las que pueda aceptar para cambiar de punto de vista, serán elucidadas progresivamente, puestas a prueba, debatidas y convenidas. El alumno no sólo tiene que comunicar una información, sino que también tiene que afirmar que lo que dice es verdadero en un sistema determinado, sostener su opinión o presentar una demostración.” Brousseau (2007, p.28).

La situación didáctica es una interacción, en doble vía, sujeto-medio-sujeto, y el sujeto propone una alternativa para hacer frente a un problema, eligiendo la estrategia que considera adecuada y produciendo un conocimiento. Este nuevo conocimiento transforma el medio, pues se adiciona a él, el conocimiento construido por el sujeto.

2.2.2.2 Secuencia didáctica

Las teorías de diseño educativo, Reigeluth (2000), “ofrecen una guía explícita sobre la mejor forma de ayudar a que la gente se forme y desarrolle.” Díaz-Barriga (2013). Según el autor, estas teorías comparten cuatro características:

- Se orientan hacia la práctica, se centran en los medios para conseguir los objetivos de aprendizaje y de desarrollo.
- Identifican métodos educativos como modos de favorecer y facilitar el aprendizaje.
- Los métodos se desarrollan en procesos que orientan las acciones.

➤ Los métodos aumentan las oportunidades de conseguir los objetivos, pero no garantizan esta consecución.

El constructivismo y el aprendizaje significativo como enfoques que orientan los procesos pedagógicos basados en competencias, son soporte teórico para las propuestas de diseño educativo que propenden una enseñanza centrada en el proceso de aprendizaje que tiene lugar en la mente del estudiante, en la transformación de este aprendizaje y en la utilización del conocimiento adquirido en un contexto específico. Este enfoque por competencias parte desde los problemas identificados en el contexto, siendo el estudiante quien contribuye a la búsqueda de la solución, aportando sus saberes en la construcción de nuevos conocimientos. Es decir, la acción en contexto es la que favorece los aprendizajes.

En este sentido, el diseño de una ruta pensada en los procesos de aprendizaje, es la clave para obtener los nuevos conocimientos. En consecuencia, el docente debe diseñar su propuesta pedagógica apartándose de cuántos contenidos desarrollará, y centrando su propósito en cómo se realizará el acercamiento a los nuevos conocimientos, quiénes participarán en el proceso, qué saberes aportan, dónde se produce el encuentro pedagógico, cuáles son los intereses y características de quienes participan en éste. Así mismo, el docente debe tener en cuenta que la planeación que realice determina el aprendizaje de los estudiantes, pero no elimina la incertidumbre del proceso, pues no es posible controlar ni anticipar las variables que se presentan.

Pensar la planeación de los procesos educativos desde el aprendizaje de los estudiantes requiere la apropiación de saberes por parte del docente. A continuación, se proponen los saberes que debe tener un docente para abordar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, a partir de Woolfolk (2010).

- Identificación y formulación del problema de aprendizaje
- Diseño de metas del proceso
- Visibilización de modos de interacción y comunicación de los estudiantes

- Reconocimiento de preconcepciones acerca del problema
- Análisis de los procesos mentales que desarrollan los estudiantes en la situación de aprendizaje.
- Caracterización del entorno en el que se sitúa el proceso
- Identificación e integración de diferencias individuales de quienes participan
- Construcción de acuerdos para el desarrollo del proceso

El diseño de una secuencia didáctica facilita la intervención del maestro en el desarrollo de competencias, teniendo propósitos claros, una ruta de acción intencionada y herramientas de evaluación que reflejen los desempeños de los estudiantes, tanto sus aciertos como desaciertos y la posibilidad de reformular acciones en pro de su mejoramiento. La secuencia didáctica hace parte de un conjunto de propuestas de la pedagogía, que permite el reconocimiento progresivo de un proceso, con el valor de la reconstrucción, el replanteamiento y/o redefinición de unos momentos diseñados desde la flexibilidad que requiere la enseñanza-aprendizaje, lo cual implica la participación de sujetos poseedores de saberes, integrados a un entorno, regulados en un contexto pedagógico y contribuyentes desde sus propias experiencias y vivencias.

Según Díaz-Barriga (2013):

La elaboración de una secuencia didáctica es una tarea importante para organizar situaciones de aprendizaje que se desarrollarán en el trabajo de los estudiantes. El debate didáctico contemporáneo enfatiza que la responsabilidad del docente para proponer a sus alumnos actividades secuenciadas que permitan establecer un clima de aprendizaje, ese es el sentido de la expresión actualmente de boga en el debate didáctico: centrado en el aprendizaje. Mientras la clase frontal establece una relación lineal entre quien emite información y quien la recibe, la teoría de las situaciones didácticas elaborada por Brousseau (2007) pone el énfasis en las preguntas e interrogantes que el docente propone al alumno, en la manera como recupera las nociones que estructuran sus respuestas, la forma como incorpora nuevas nociones, en un proceso complejo de estructuración/ desestructuración/

estructuración, mediante múltiples operaciones intelectuales tales como: hallar relaciones con su entorno, recoger información, elegir, abstraer, explicar, demostrar, deducir, entre otras, en la gestación de un proceso de aprender. El alumno aprende por lo que realiza, por la significatividad de la actividad llevada a cabo, por la posibilidad de integrar nueva información en concepciones previas que posee, por la capacidad que logra al verbalizar ante otros (la clase) la reconstrucción de la información. No basta escuchar al profesor o realizar una lectura para generar este complejo e individual proceso. Díaz-Barriga (2013).

La secuencia didáctica, al ser diseñada a partir de la identificación de necesidades de los estudiantes, fortalece el desarrollo de un aprendizaje significativo, que encuentra un lugar claro en sus prácticas, que atiende la solución de problemas situados en los contextos pedagógico, cultural y social.

Como propuesta didáctica integrada a un proceso pedagógico, el diseño de una secuencia se fundamenta teóricamente en enfoques que tienen como centro el desarrollo humano; tal es el caso del constructivismo y el aprendizaje significativo. El primero, basado en la teoría del conocimiento constructivista que parte de la situación del sujeto que aprende en un contexto y, el segundo, el sentido que construye este sujeto en lo aprendido y la ubicación de este aprendizaje en su realidad.

2.2.3 Componte disciplinar

2.2.3.1 Teoría de la lectura

 Daniel Cassany

➤ Leer desde la comunidad

Según Cassany (2013):

“Más moderna y científica es la visión de que *leer es comprender*. Para comprender es necesario desarrollar varias destrezas mentales o *procesos cognitivos*: anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos

previos, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que sólo se sugiere, construir un significado, etc...

Sin duda es una concepción muy bonita, porque destaca la universalidad y la igualdad de la lectura. Puesto que leer requiere desarrollar estos procesos cognitivos, y puesto que estos procesos son biológicos y lógicamente universales..., ¡todos leemos del mismo modo! ¡Y todos podemos aprender a leer del mismo modo!

Sólo se requiere aprender a realizar estas destrezas cognitivas. Así, la lectura nos igualaría a todos. ¡Qué bonito! Pero la realidad es más compleja.

En la vida real leemos de modo diferente un poema, una noticia, las instrucciones de una tostadora o un contrato de hipoteca. La manera de comprender cada uno de estos discursos varía: buscamos cosas diferentes en cada caso y nos aproximamos de maneras diferentes a sus líneas. El contenido, las palabras, las ideas y la lógica que las relaciona también varían...

¿Y qué pasa con estas nuevas formas de leer: ¿buscar datos en Internet, leer en diferentes lenguas, leer sobre disciplinas tan dispares como la ciencia, la política o la economía?

Lo que sabemos sobre las destrezas cognitivas de la comprensión es muy importante. Aporta descripciones precisas sobre la conducta real y experta de la lectura. Explica cómo funciona nuestra mente para comprender, cómo formulamos hipótesis y hacemos inferencias. Ofrece datos empíricos y detallados y teorías poderosas. Pero nos dice más bien poco o nada del componente sociocultural, de las formas particulares que adopta la lectura en cada contexto...

La orientación sociocultural entiende que la lectura y la escritura son "construcciones sociales, actividades socialmente definidas" ...

La lectura varía a lo largo de la historia, de la geografía y de la actividad humana. La humanidad ha ido inventando sucesivas tecnologías de la escritura, con variadas potencialidades, que cada grupo humano ha adaptado de manera irreplicable a sus circunstancias...

“Leer es un verbo transitivo” y no existe una actividad neutra o abstracta de lectura, sino múltiples, versátiles y dinámicas maneras de acercarse a comprender cada género discursivo en cada disciplina del saber y en cada comunidad humana. Aprender a leer requiere no solo desarrollar los mencionados procesos cognitivos, sino también adquirir los conocimientos socioculturales particulares de cada discurso, de cada práctica concreta de lectoescritura. Además de hacer hipótesis e inferencias, de descodificar las palabras, hay que conocer cómo un autor y sus lectores utilizan cada género, cómo se apoderan de los usos preestablecidos por la tradición, cómo negocian el significado según las convenciones establecidas, qué tipo de vocablos y lógicas de pensamiento maneja cada disciplina... (p.21).

➤ Concepción sociocultural de la lectura

El autor plantea los siguientes aspectos:

Sin discutir que el significado se construya en la mente del lector o que las palabras del discurso aporten una parte importante del mismo, la concepción sociocultural pone énfasis en otros puntos:

1. Tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tienen origen social...
2. El discurso no surge de la nada. Siempre hay alguien detrás... El discurso refleja sus puntos de vista, su visión del mundo. Comprender el discurso es comprender esta visión del mundo.
3. Discurso, autor y lector tampoco son elementos aislados. Los actos de literacidad, las prácticas de lectura y escritura, se dan en ámbitos e instituciones particulares... El lector de cada discurso también tiene propósitos sociales concretos. Discurso, autor y lector son piezas de un entramado más complejo, con normas y tradiciones fijadas. Cada acto de literacidad es una práctica social compleja...

...para la orientación *sociocultural*, leer no es sólo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas

especiales. Aprender a leer requiere conocer estas particularidades, propias de cada comunidad. No basta con saber descodificar las palabras o con poder hacer las inferencias necesarias. Hay que conocer la estructura de cada género textual en cada disciplina, cómo lo utilizan el autor y los lectores, qué funciones desarrolla, cómo se presenta el autor en la prosa, qué conocimientos deben decirse y cuáles deben presuponerse... Cassany (2013, p.33-34)

✚ La lectura desde la perspectiva de una teoría literaria

En el trabajo “Dialogismo y alteridad en Bajtin”, Silvestre Manuel Hernández (2011), refiere la importancia de: “la “polifonía” textual, es decir, la pluralidad de voces con que se articulan las muchas conciencias de un universo narrativo...” Hernández (2011, p.16) según Hernández, aquí tiene lugar la comprensión de enunciados ajenos, lo cual significa orientarse respecto a ellos, encontrarles el lugar apropiado en contexto correspondiente. Así, por encima de cada palabra de un enunciado que se vaya entendiendo, se forman unas especies de niveles construidos con las propias palabras de las respuestas; así, cuanto mayor en número y cuanto más importante son, tanto más profunda y sustancial es la comprensión.

Según Hernández (2011):

“El proceso dialógico no implica la fusión o mezcla de un “sentido” en el otro, sino el enriquecimiento y la unidad del “sentido buscado” y del “sentido proyectado en la obra”. Esto mismo se aplica al diálogo entre culturas, cada una conserva su totalidad axiológica abierta al otro en aras de enriquecerse. En esta perspectiva, el método dialógico se opone a “un sentido o una verdad” de la obra literaria, pues el “sentido” y la “verdad” que posee un texto se devela por medio del diálogo y alcanza su reconocimiento y alteridad a través de la palabra del otro” (p.15)

En consecuencia, desde esta perspectiva literaria, leer compromete los mundos que se encuentran en el proceso: un texto, un universo creado en él, una historia, unos personajes, unas acciones, tiempos y espacios, si se trata de una narración, actuando con un lector situado en un universo propio, caracterizado cultural, social e ideológicamente, participando en un diálogo de ida y vuelta que reconstruye las ideas expresadas en los textos. En la lectura, los textos dinamizan la vida de sujetos y universos plurales; la construcción de sentido sobrepasa los signos y significantes, el tiempo y el espacio, pues este se descubre cada vez que se acercan sentidos ajenos que enriquecen el “sentido buscado” y el que se proyecta en la obra.

Construir sentido a partir de la lectura de un texto, es una práctica que implica a los sujetos construidos verbalmente y a los sujetos que reconocen la existencia propia y de los otros en un entramado de posibilidades. Esta construcción de sentido incluye la interpretación, que, se plantea como la búsqueda al interior de un texto, construido con las múltiples posibilidades expresivas, siendo una búsqueda que requiere la inmersión en el texto, con todas las características que demanda ser sujeto. La literatura como construcción discursiva aborda el proceso de lectura como una interpretación de universos, internos y externos, propios y ajenos, a través del diálogo que reconoce el encuentro de voces.

En la presente propuesta, se privilegia la lectura de textos literarios, dadas las características del contexto en el cual se desarrolla la investigación, las posibilidades de la teoría literaria que se consideran pertinentes en procesos de fortalecimiento de la interpretación de textos y las prácticas cotidianas que acercan mundos configurados en la ficción y reconocidos en la realidad.

✚ Ripoll (2015):

- Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica

Según el autor, “cuando en el campo de la educación se utiliza la palabra “inferencia”, se suele hacer referencia a las inferencias pragmáticas”. Ripoll (2015, p.108). Esta afirmación hace parte del sentido amplio y diverso que se ha tratado de

configurar en el presente estudio. Las inferencias pragmáticas derivan posibilidades interpretativas, no son excluyentes, aunque conservan una base lógica, convocan las vertientes de sentido alrededor de la lectura de un texto. Leer para interpretar es entablar el diálogo (enfoque de la teoría dialógica de la literatura), entre los sujetos que participan desde el texto, fuera de él y entre ellos. La lectura presupone un enunciador y un enunciatario y la relación que establecen. Pensar esta relación en procesos educativos demanda una situación de orientación para reconocerla, que, generalmente, está asignada al docente, pero en procesos diseñados con metodologías innovadoras, esta relación debe ser descubierta, vivida y asumida por el estudiante. En este sentido, leer para interpretar es un proceso que requiere el reconocimiento de las relaciones texto-lector, autor-texto, texto-contexto, lector-contexto, entre otras. Ripoll afirma que “la preocupación de la escuela por el papel de las inferencias en la comprensión y por el desarrollo de las habilidades inferenciales en el alumnado es algo positivo, ya que en los últimos años se ha puesto de manifiesto la importancia de la construcción de inferencias que ha llegado a ser considerada como, citando a León, 2003, “el núcleo de la comprensión e interpretación de la realidad y, por tanto uno de los pilares de la cognición humana” Ripoll (2015, p.109).

Ripoll propone la siguiente clasificación, teniendo “como criterio de clasificación la pregunta o preguntas que originarían un tipo de inferencia, teniendo en cuenta que cuando se genera una inferencia se forma o se añade información que no estaba explícita en el texto, de modo que, si las inferencias añaden una información, siempre es posible preguntar por ella” Ripoll (2015, p.111).

El autor precisa que en su clasificación se describen “las preguntas que originan las inferencias, las funciones que desempeñan o las diferentes clases que se pueden distinguir en este tipo de inferencia... y los conocimientos que son necesarios para construirlas” Ripoll (2015, p.111)

A partir de la propuesta del autor, se presenta un esquema de la clasificación de las inferencias

Categorías	Tipo I	Tipo II	Tipo III	Tipo IV	Tipo V
Criterios					
A qué preguntas responde	-¿A qué o a quién se refiere? - ¿De qué o de quién habla el texto cuando dice...?	-¿Por qué? -¿Qué relación hay entre... y...?	-¿Qué sucederá? -¿Qué se puede predecir sabiendo que...? -¿Para qué?	-¿Cuándo? -¿Dónde? -¿Cómo? -¿Con qué? -¿De qué color? -¿Qué más se puede decir sobre esto?	-¿Qué me cuentan? -¿Qué quiere decir esto? -¿Qué se deduce de...?
Qué función desempeña	-Dan cohesión al texto relacionando referencias y referentes -Solucionan ambigüedades, identificando referente y referencia. -Anticipan significado de palabras y expresiones desconocidas.	-Dan coherencia al texto. -Establecen relaciones causa-efecto. -Rescatan información no explícita.	-Se elaboran hipótesis sobre los sucesos del texto -Identifican consecuencias sobre lo que narra o describe el texto en el mundo físico o en los estados mentales de los personajes. -Se relacionan con el interés que despierta el texto en el lector. -Relacionan causa-efecto -Anticipan nuevos elementos	-Relacionan conceptos generales y el texto -Construyen sentido a partir de las relaciones que se establecen. -Involucran al lector desde su contexto.	-Globalizan la información implícita y explícita del texto. -Reconocen las relaciones generales identificadas en el texto. -Interpretan el lenguaje figurado. -Plantean el tema del texto cuando no está explícito. -Aportan información para formar una representación mental del texto combinado la información que aparece en el propio texto con los conocimientos del lector.
Qué conocimientos se necesitan	-Sintácticos: uso de pronombres y funciones de las partes de la oración. -Léxicos significado de palabras y sinónimos.	- Relaciones causa- efecto - Funcionamiento de las cosas -Sobre el pensamiento y el comportamiento de las personas -Sobre el tema del texto.	-Conocimientos generales y sobre el tema del texto. -Criterios de clasificación y categorización para delimitar que predicciones son razonables.	- Conocimientos generales y concretos sobre el tema del texto. -Sobre el género literario del texto. -Sobre el autor y su contexto. -Sobre el contexto y el tema del texto.	-Sobre el autor, su contexto y sus intenciones -Sobre el mundo y sobre el tema del texto -Sobre los géneros literarios y sus convenciones

Cuadro 1. Adaptación* de “Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica” Ripoll (2015).

Fuente: *Propuesta del equipo investigador

En esta propuesta se incluyen elementos planteados por Jurado, Pérez & Bustamante (1998), en relación con los procesos de lectura en el nivel inferencial, quienes afirman:

El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, especialización, inclusión, exclusión, agrupación etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto. Se infiere lo no dicho en el acto de decir, pues el acto de leer, entendido como búsqueda de sentido, conduce a permanentes deducciones y presuposiciones, a completaciones de los intersticios textuales, como una dimensión básica y fundamental para avizorar las posibilidades de lectura crítica. (p.69-70).

El enfoque de la propuesta de mejoramiento de la competencia lectora en el nivel inferencial, se fortalece con el trabajo teórico de estos autores.

2.3 MARCO METODOLÓGICO

2.3.1 Enfoque de la investigación

La investigación cualitativa posee unas características particulares que, según Sandoval (2002), son:

➤ La construcción de objetos de conocimiento se da progresivamente en el curso de cada investigación; el proceso se alimenta continuamente en la confrontación de las realidades intersubjetivas que se identifican en la interacción del investigador con los actores de los procesos y realidades socio-culturales y personales objeto de análisis, y del análisis del soporte teórico elegido.

➤ Tienen un carácter multicíclico y de desarrollo en espiral, con diseños semiestructurado y flexible, las hipótesis no son preestablecidas, su dinámica es heurística o generativa, pues cada hallazgo se convierte en un punto de partida para un nuevo ciclo del proceso de investigación.

➤ Los hallazgos de la investigación se validan por la vía del consenso o de la interpretación de evidencias.

Según Taylor y Bogdan (1992), la investigación cualitativa presenta los siguientes rasgos:

- Es inductiva o cuasi-inductiva pues conlleva al descubrimiento y al hallazgo.
- Es holística, el investigador ve al escenario y a las personas en una perspectiva de totalidad, como un todo integral, que obedece a una lógica de organización, de funcionamiento y de significación.
- Es interactiva y reflexiva el investigador identifica los efectos que emergen de su interacción con las personas que son objeto de su estudio.
- Es naturalista pues se centra en la lógica interna de la realidad que analiza.
- No impone visiones previas, los prejuicios y las perspectivas anticipatorias no participan en el proceso de investigación.
- Es abierta pues integra la diversidad en puntos de vista, recolección y análisis de datos.
- Es humanista pues reconoce a un sujeto con sus experiencias particulares.
- Es rigurosa porque busca la solución de problemas a través de un análisis detallado y profundo y del consenso intersubjetivo.

2.3.2 Tipo de estudio

El presente estudio es descriptivo pues en él se exponen las características del proceso de investigación, teniendo en cuenta las fases de su desarrollo, las actividades que corresponden a cada fase, partiendo de una etapa previa que muestra un estado y una etapa final que es el resultado de la implementación de la estrategia metodológica y es correlacional porque compara los estados en estas etapas.

2.3.3 Técnicas de recolección de datos

En una investigación cualitativa la recolección de información es emergente y cambiante, de acuerdo con los hallazgos que se obtengan en el desarrollo del proceso. Sin embargo, la investigación requiere el diseño de unas estrategias orientadas a

optimizar la interacción con las personas, teniendo en cuenta sus características particulares, tiempos y espacios compartidos, la relación que se establezca y la participación en la realidad analizada. En este caso, la estrategia para la recolección de la información parte de una propuesta didáctica diseñada en una secuencia, cuyo desarrollo incluye el taller investigativo que, según Sandoval (2002):

“...es una estrategia de particular importancia en los proyectos de investigación acción participativa. Su fortaleza principal estriba en la posibilidad que brinda el abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo. Esto incluye partir desde el diagnóstico de tales situaciones, hasta la definición y formulación de un plan específico de cambio o desarrollo, pasando por sus etapas intermedias, por la identificación y valoración de las alternativas más viables de acción. Esto significa que el taller no es solo una estrategia de recolección de información, sino también, de análisis y de planeación. La operatividad y eficacia de esta estrategia requiere un alto compromiso de los actores y una gran capacidad de convocatoria, animación, y conducción de los investigadores.

...La dinámica del taller... avanza más allá del simple aporte de información, adentrándose, entonces, en la identificación activa y analítica de líneas de acción que pueden transformar la situación objeto de análisis, pero avanzando todavía más hacia el establecimiento de un plan de trabajo que haga efectivas esas acciones y que usualmente involucran el compromiso directo de los actores que allí participan...” (p.146).

Desde Ghiso (1999), se precisan algunos aspectos que se presentan a continuación. El autor propone la técnica como un “dispositivo para hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, para hacer recrear, para hacer análisis -o sea, hacer visible e invisible elementos, relaciones y saberes-, para hacer deconstrucciones y construcciones.” Ghiso (1999, p.141).

Así mismo, se refiere a las relaciones significativas que se establecen entre algunos conceptos insertos en procesos de investigación que privilegian el taller como técnica “saber, poder, subjetividad, interacción, ética y estética” Ghiso (1999, p.141). . Continúa el autor, “El tercer referente se sitúa en una serie de ámbitos, que... han condicionado o determinado las relaciones entre la teoría, la metodología y la práctica de investigación en los talleres. Los denominamos de la siguiente manera: *contextual, emocional, intencional, corporal, conversacional y dramático.*”(p.141).

El autor plantea una definición de taller como dispositivo en un proceso de investigación, así:

Taller es una palabra que relacionamos experiencial y conceptualmente con el hacer, con el procesar con otros. Es un término que nos lleva a considerar que hay algo que está dispuesto para la acción entre varias personas. A eso que está dispuesto: espacios, insumos, herramientas, decisiones que se entretejen para facilitar u obstaculizar el hacer colectivo le llamamos “*dispositivo*”. A esta noción le asimilamos la idea de *Taller en procesos de investigación*, como un conjunto multilíneal compuesto por elementos -líneas- de diferente naturaleza, como son: sujetos, intenciones, lenguajes, reglas, visiones, ubicaciones, objetos de estudio y técnicas, entre otros, dispuestos para facilitar haceres conjuntos.

Entender el taller como dispositivo y éste conformado por multilíneas, diversas, entrelazadas y móviles, nos lleva a considerar la posibilidad de que en él se encadenan diferentes haceres como: el hacer ver, el hacer hablar, el hacer recordar, el hacer conceptuar, el hacer recuperar, el hacer analizar y muchos más haceres que permiten que el objeto del quehacer de investigación se haga visible, transparente, relacionable, transitivo o se convierta en un ente invisible, opaco, aislado y vacío. Ghiso (1999, p.141).

La propuesta de Ghiso (1999), permite la identificación de características a partir de las relaciones que se establecen en el taller como técnica de investigación. Para este trabajo se toman estas características como punto de referencia en el proceso de análisis de datos:

✓ Relaciones de poder:

El ejercicio del poder se enmarca en la democracia visibilizada en la construcción plural, las interacciones, la toma de decisiones y el distanciamiento de posturas autoritarias y dominantes por parte del investigador, fortaleciendo el acceso al conocimiento.

✓ Relaciones éticas:

Se construyen acuerdos plurales y consensuados, se asume el conocimiento como un proceso interactivo en construcción, se reconoce la capacidad de expresión de los sujetos participantes.

✓ Relaciones de interacción

Se toma la diversidad como el punto de partida para el encuentro, se contextualiza, se reconoce la pertinencia, validez y legitimidad de los procesos de creación y construcción del saber.

✓ Relaciones de saber:

Se parte de la significación y el sentido de las representaciones que hacen los sujetos en su entorno. Es un enfoque del constructivismo dialógico.

✓ Relaciones de subjetividad

Los sujetos aportan desde sus vivencias para la recreación y construcción de saberes, se involucra la historia del sujeto en los procesos y se reconocen sus competencias desde la diversidad, da lugar a las emociones relacionadas con las acciones que desarrolla el sujeto.

El taller investigativo se ha diseñado en las siguientes etapas:

1. Encuadre

- ✓ Identificación y relación de los participantes. Estudiantes grado quinto de primaria de la sede Nuestra Señora de los Remedios de la IE General Alfredo Vásquez Cobo; docentes investigadoras, Alejandra María Bolaños Rojas, Dilia Esperanza Sánchez Urbano; docente observadora, Ana Milena Isaza, tutora del programa Todos a Aprender (PTA).
- ✓ Planteamiento de objetivos del taller
- ✓ Estrategia metodológica: secuencia didáctica “De cuentos, pícaros y algo más...”
- ✓ Agenda de trabajo: acuerdos, tiempos y definición de momentos

2. Diagnóstico

- ✓ Aplicación de prueba diagnóstica (ver anexo)

3. Identificación de situación objeto de análisis

- ✓ Valoración y diseño de las líneas de acción.
- ✓ Socialización y análisis de los resultados de la prueba diagnóstica.
- ✓ Diseño de líneas de acción para transformar la situación identificada en una situación deseada de acuerdo con los objetivos.

4. Estructuración y concertación del plan de trabajo

- ✓ Diseño de secuencia didáctica a partir del taller investigativo.
- ✓ Establecimiento de compromisos entre los participantes desde el rol asumido: investigadores, grupo en estudio y observador.
- ✓ Implementación de las líneas de acción.

2.3.4 Tratamiento de la información

➤ Etapa descriptiva

La información obtenida en el desarrollo de los talleres que orientan la implementación de la secuencia didáctica se maneja como archivo documental, guardando su originalidad.

➤ Segmentación de la información

Se realiza una caracterización descriptiva que reagrupa la información obtenida en la línea de acción.

➤ Generación de significación

Interrelación de categorías descriptivas y construcción de otras por contraste para establecer relaciones, agrupar y denominar.

➤ Síntesis y conceptualización de los datos

Presentación del proceso de análisis e integración de datos, enunciación de hallazgos y limitaciones.

3. SECUENCIA DIDÁCTICA: “DE CUENTOS PÍCAROS Y ALGO MÁS

MOMENTO 1

2 sesiones

PREPARARTE



Sesión 1 (1 hora)

¿Cómo estamos?

Las profesoras Alejandra y Dilia presentan los resultados de la prueba Saber 2015-2016, en el área de lenguaje y los resultados de la prueba de caracterización y fluidez verbal que aplicó la tutora del Programa TODOS A APRENDER (PTA), al grupo 5-4, (ver Anexo 1,2, 3 y 4)

Las docentes enfatizan en las competencias que muestran debilidades en el desempeño de los estudiantes y retoman aspectos del componente académico que denotan la no apropiación del nivel de lectura inferencial y crítico. El diálogo con los estudiantes conduce a la expresión de las posibles causas de esta situación, entre otras, la ausencia de patrones familiares que fortalezcan la lectura, la inmediatez del uso indiscriminado de herramientas tecnológicas para acceder a información, la idea negativa sobre el ejercicio de la lectura y la reducción de éste a los textos verbales.

Los estudiantes reconocen sus dificultades y manifiestan disposición para participar en un proceso de mejoramiento.

Las docentes presentan el plan de trabajo, basado en el desarrollo de la secuencia didáctica “De cuentos, pícaros y algo más...” y lo ponen en discusión entre los estudiantes:

- ✓ Objetivos
- ✓ Metodología
- ✓ Desarrollo
- ✓ Evaluación

Los estudiantes manifiestan entusiasmo por el proyecto, especialmente por la propuesta metodológica, el trabajo colaborativo y la exigencia de participación activa en la construcción de conocimientos. De igual manera, los padres y acudientes fueron informados acerca del proyecto y se acordó con ellos la puesta en común del proceso, a través del grupo de whatsapp, con registro fotográfico de las actividades.



Material fotográfico, cartelera aula curso 5-4

Sesión 2 (1 hora)

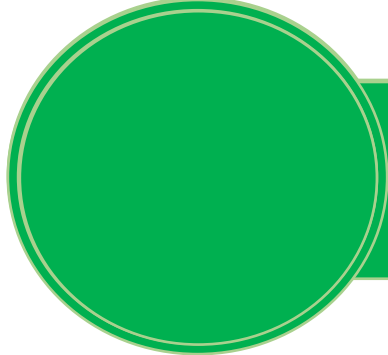
¿Qué queremos?

En esta sesión, las docentes proponen la construcción de ACUERDOS de TRABAJO, orientados a la organización del proceso pedagógico, didáctico y de convivencia.

Los acuerdos establecidos fueron:

- ✓ Fortalecimiento del trabajo autónomo
- ✓ Asunción de responsabilidades en el trabajo en equipo
- ✓ Búsqueda del conocimiento
- ✓ Uso responsable de las tecnologías de la información y la comunicación
- ✓ Respeto por la opinión
- ✓ Uso adecuado de la palabra
- ✓ Asistencia puntual a las sesiones
- ✓ Respuesta a inquietudes relacionadas con la construcción del conocimiento
- ✓ Participación activa en el proceso
- ✓ Presentación de trabajos ante el grupo

Este momento constituye la ambientación del grupo en relación con el trabajo que se desarrollará; se logra un compromiso expreso de estudiantes, acudientes y docentes, teniendo en cuenta que el propósito de fortalecimiento del nivel de lectura inferencial, requiere la participación de los actores del proceso.



Competencia lectora Nivel inferencial

Pregunta	Correctas	Incorrectas	Porcentajes de aciertos	Clasificación (Ripoll, 2015)
1	11	7	61.11%	Inferencia tipo I: coherencia textual entre referencias y referentes.
2	13	5	72.22%	Inferencia tipo II: coherencia textual porque establecen relaciones entre los elementos del texto.
3	5	13	27.77%	Inferencia tipo II: coherencia textual porque establecen relaciones entre los elementos del texto.
4	7	11	38.88%	Inferencia tipo I y V: cohesión textual entre referencias y referentes, planteamiento del tema del texto.
5	17	1	94.44%	Inferencia tipo I: coherencia textual con identificación del referente.
6	3	15	16.66%	Inferencia tipo I y M: coherencia rescata información general determinada por la cultura.

Material fotográfico, estudiantes curso 5-4, I.E General Alfredo Vásquez Cobo

MOMENTO 2

3 sesiones



EXPLORARTE



Sesión 1 (3 horas)

Mirada y algo más...

Texto y contexto

- La profesora Alejandra comienza la secuencia didáctica conformando los equipos de trabajo organizados en el Momento1.
- Entrega a cada equipo una computadora con un archivo que muestra imágenes de un superhéroe. Orienta a los estudiantes para la observación de la imagen que les correspondió.
- Distribuye el taller N°1, leyéndoles las actividades propuestas:
 - ✓ Observación detallada de la imagen
 - ✓ Lista de detalles identificados
 - ✓ Discusión sobre contexto del personaje
 - ✓ Construcción de texto narrativo
 - ✓ Exposición de ideas desarrolladas
 - ✓ Evaluación de la propuesta de cada grupo
- Desarrollado el taller, la profesora invita a la socialización de éste. En este momento, las imágenes son proyectadas y cada equipo interviene, presentando la propuesta de análisis. Ante la intervención de los integrantes del equipo, el auditorio hace observaciones para complementar, corregir, cambiar o sustituir ideas. El equipo expositor argumenta en relación con la propuesta, y la docente contribuye a la síntesis del proceso de análisis.

En el proceso de desarrollo de las actividades se privilegió la capacidad de detallar en el ejercicio de observación, el sentido contextual que se construyó a partir de la imagen, la interacción en la redacción del texto narrativo, la expresión de las ideas ante el grupo y, muy especialmente, el discurso argumentativo de los estudiantes al evaluar la propuesta narrativa de cada equipo de trabajo, situación que mostró la creatividad y el nivel de observación de sus integrantes. (Ver anexos 5, 6 y 7)



Sesión 2 (2 horas)

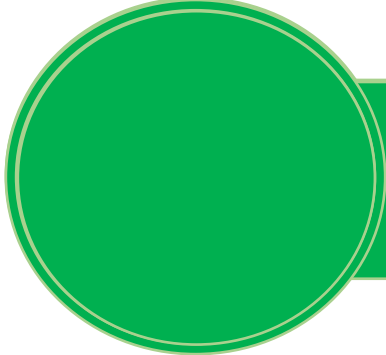
¿Qué lenguaje es?

- Las docentes Alejandra y Dilia organizan un archivo que contiene un texto narrativo y las actividades a desarrollar. Entregan una computadora a cada equipo de trabajo e indican la búsqueda del archivo. Los estudiantes abren el texto narrativo, diferente para cada equipo, lo visualizan y responden las preguntas del taller 2.
- Los estudiantes socializan su trabajo ante el auditorio. Cada equipo plantea sus ideas acerca de:
 - ✓ ¿Quién habla?
 - ✓ ¿Quiénes participan?
 - ✓ ¿En dónde ocurren los hechos?
 - ✓ ¿Qué se narra?
 - ✓ Marcadores textuales

Los textos narrativos escogidos fueron:

- ✓ partido de fútbol
- ✓ cortometraje
- ✓ canción
- ✓ cuento
- ✓ noticia

Los estudiantes presentaron la estructura narrativa de cada texto e identificaron los marcadores alusivos al contexto de la historia. (Ver anexos 8 y 9)



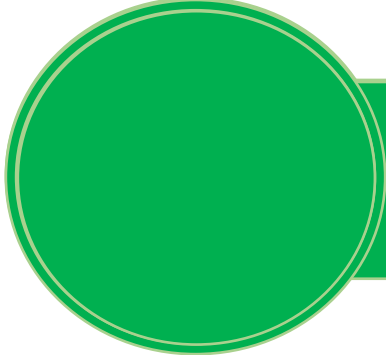
Sesión 3 (3 horas)

Texto iconográfico - texto verbal

La profesora Dilia ambienta el aula con iconografías referentes a clases de cuentos: policial, de terror, maravilloso, de ciencia ficción, picaresco, realista y fantástico. Distribuye el grupo en siete equipos de trabajo y les asigna una ficha con la definición de una clase de cuento. Orienta la lectura de las definiciones y convoca a los grupos a la revisión de las iconografías para establecer la relación con las definiciones correspondientes. Los estudiantes fijan al lado de la iconografía, la definición que consideran acertada. Cada equipo argumenta acerca de la escogencia y se abre el debate con el grupo. La docente orienta la participación y los estudiantes presentan sus conclusiones.

Las actividades relevantes en esta sesión fueron:

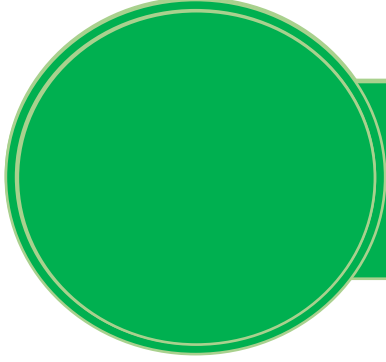
- ✓ Lectura de definición
- ✓ Selección de vocabulario desconocido
- ✓ Observación de iconografías
- ✓ Identificación de marcadores textuales que orientan la correspondencia iconografía / verbalización



En este segundo momento, las profesoras Alejandra y Dilia y el grupo 5-4, retomaron conceptos construidos en el grado 4º en relación con estructura narrativa, elementos que participan en un relato, clasificación de los cuentos según el contenido, características de los cuentos de acuerdo con la clase de relato que se privilegia. Así mismo, se reforzaron las actividades relacionadas con el establecimiento de acuerdos de trabajo, el juego de roles, la organización de equipos de trabajo y la identificación y búsqueda de vocabulario desconocido, apropiando el uso del diccionario en el proceso de interpretación de textos.

Las prácticas de aula en el Momento 2, tenían como propósito la EXPLORACIÓN de los conocimientos de los estudiantes, siendo ésta un proceso que ellos desarrollaron como agentes de su aprendizaje; las docentes orientaron la búsqueda y contribuyeron al ejercicio de análisis y síntesis, que generó la

construcción e implementación de nuevos conceptos como lenguaje verbal, lenguaje iconográfico, marcadores textuales, clasificación del cuento a partir del contenido. Con esta base conceptual se logró la incursión de los estudiantes en la búsqueda e identificación de marcadores textuales como contributivos en el proceso de interpretación, en el nivel inferencial. El dominio visual, la relación de las iconografías con el lenguaje verbal, la construcción de textos narrativos y argumentativos, fueron los productos de un ejercicio pedagógico que visibilizó las competencias de los estudiantes para introducirse en un proceso que demanda mayor complejidad, como es la lectura interpretativa en el nivel inferencial. (Ver Anexos 10 y 11)

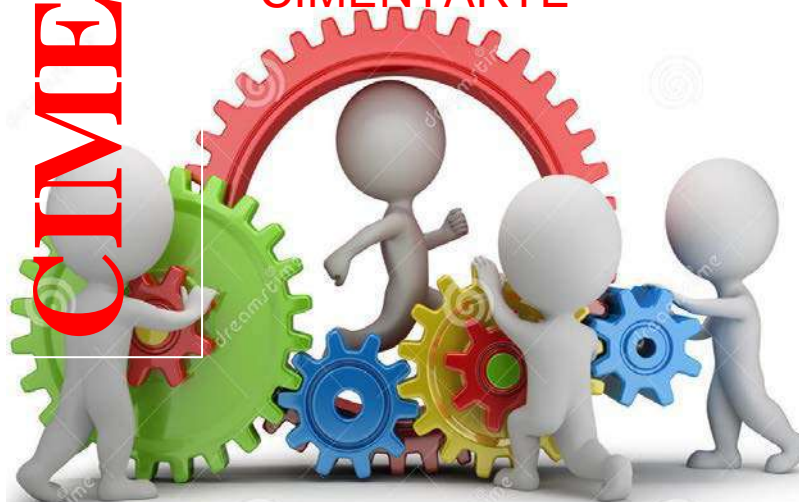


MOMENTO 3

Sesiones 1

CIMENTARTE

CIMENTARTE



Sesión 1 (3 horas)

¿Con qué trabajaremos?

Partes externas del libro

- Se proyecta en el tablero la diapositiva que muestra la parte externa del libro “Cuentos picarescos para niños de América Latina”.
- Se entrega a cada equipo de trabajo la diapositiva impresa.
- Los estudiantes observan la diapositiva e identifican los elementos que contiene.
- La docente pide a los estudiantes que observen la imagen proyectada en el tablero y que ubiquen los elementos identificados por cada equipo; posteriormente, se reconocen las partes resaltadas (carátula, contracarátula, lomo).
- Los estudiantes buscan en el diccionario el significado de los nombres asignados a cada parte del libro.
- Los estudiantes leen los significados y acuerdan conceptos para generalizar las ideas.
- Continúa la observación de las partes del libro y se señala la información que contiene cada una. Se diferencia lenguaje verbal y lenguaje iconográfico.
- El trabajo con las partes externas del libro, afianza las ideas de marcadores textuales, textos verbales e iconográficos e introduce

las nociones de ilustración, reseña, carátula, contracarátula, lomo, distribución de información, créditos, código de barras, sellos e identificación editorial.

- A partir de la lectura de la reseña, los estudiantes identifican vocabulario nuevo y plantean situaciones contextuales en relación con el contenido del libro (lectura anticipatoria)
- Cada equipo organiza la información contenida en las partes del libro y la ubica en el lugar correspondiente. De este trabajo resulta un cuadro que muestra la organización de las ideas. (Ver Anexo 12)



MOMENTO 4

4 sesiones



Sesión 1 (2 horas)

¿Qué encontramos?

Aproximación semántica

Título del libro

- Se retoma la diapositiva de la sesión anterior y las docentes piden a los estudiantes que separen el título en las palabras que lo componen:
 - ✓ cuentos
 - ✓ picarescos
 - ✓ para niños
 - ✓ América Latina
- Las docentes abren el diálogo con las siguientes preguntas: ¿Qué es un cuento?, ¿qué es un cuento picaresco?, ¿qué es cuento picaresco para niños?, ¿qué significa “cuentos picarescos para niños de América Latina?”
- Cada equipo presenta ante el grupo sus respuestas y se construye progresivamente, un mapa conceptual que reúne las ideas.
- Las docentes presentan el mapa político de América y los estudiantes ubican los países de habla hispana, a partir de la pregunta orientadora ¿Qué es Latinoamérica?
- Se establece la relación entre los textos con lenguaje verbal e iconográfico:
 - ✓ la reseña y el título del libro
 - ✓ el título del libro y la ilustración

- Las docentes orientan la búsqueda de información a partir de las preguntas ¿qué? ¿dónde? ¿cómo? ¿cuándo? ¿quiénes? Los estudiantes infieren ideas acerca de:

- ✓ Procedencia de las historias
- ✓ Temática de los cuentos
- ✓ Personajes que participan
- ✓ Contexto de los relatos

- Estas inferencias se registran en la ficha de trabajo N° 5, que ellos entregan al finalizar la sesión.

En esta sesión se privilegia la búsqueda de información a partir de las relaciones que se establecen entre los textos, la identificación de marcadores textuales que determinan la construcción de sentido y la verbalización de las ideas que resultan del proceso de lectura. (Ver Anexo 13)



Sesión 2 (3 horas)

¿Qué encontramos?

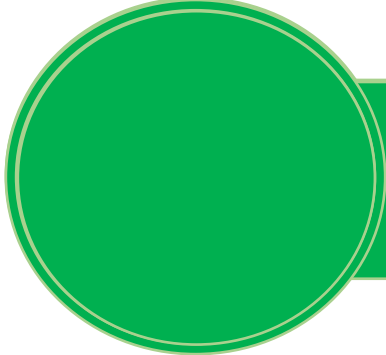
Aproximación semántica

Portada y créditos (edición)

- La docente presenta el nombre del taller y fija en el tablero, las imágenes de la portada y de los datos de edición. Entrega a cada equipo copias de estas partes del libro.
- Los estudiantes buscan en medio impreso y electrónico, los significados de las palabras **portada** y **créditos**.
- Por equipos, registran en el tablero, la información encontrada y se construye colectivamente, un significado de cada palabra.
- Se orienta la observación de las imágenes que contienen la portada y los créditos y los estudiantes caracterizan lo observado, teniendo en cuenta color, forma y tamaño de letra en la portada, distribución en la página y contenido encontrado. Se establece relación de comparación con el título de la carátula.
- Los estudiantes leen la información de los créditos e identifican su contenido, clasificándolo y registrando esta información en el cuadro sinóptico que se elabora en el tablero.
- Los estudiantes presentan conclusiones que explicitan inferencias, como lo relacionado con el país de origen de los ilustradores

y el país de procedencia de los cuentos del libro. (Ver Anexo 14)





Sesión 3 (3 horas)

¿Qué encontramos?

Aproximación semántica

Prólogo

- Las docentes presentan el tema de la sesión y los estudiantes inician la búsqueda de los significados. Cada equipo de trabajo tiene el texto fotocopiado, y la lectura se hace en tres fases: individual, a una voz en el equipo de trabajo y general, por parte de las docentes.
- Los estudiantes identifican vocabulario desconocido, buscan el significado, seleccionan palabras clave, relacionándolas con la información conocida en los anteriores textos; así mismo, se inicia la contextualización del contenido de los cuentos, teniendo en cuenta las relaciones entre textos iconográficos y verbales estudiados en anteriores sesiones.
- En esta sesión, la tutora del PTA participa en la actividad e interactúa con cada equipo de trabajo, indagando y retroalimentando conceptos.
- Los equipos de trabajo presentan en un texto escrito el informe de su proceso de observación, análisis y síntesis, relacionado con la lectura de los textos. (Ver Anexos 15 y 16)



Sesión 4 (2 horas)

¿Qué encontramos?

Aproximación semántica

Contenido

- Las docentes entregan a cada equipo, el material de trabajo organizado: carátula y contracarátula, portada, datos de edición, prólogo, contenido y cuento Sopa de piedras. (ver Anexos del 17 al 35)
- Se orienta la revisión del material y cada equipo lee el contenido.
- Los estudiantes socializan acerca de la información leída y las docentes registran los datos en el tablero: nombre del cuento, país, página.
- Las docentes orientan la participación de los estudiantes para que ellos comprueben la organización del contenido en la presentación física del libro: nombre del cuento y página. Esta ubicación permite construir la idea de contenido en la estructura de un libro.
- Las docentes orientan la observación detallada de la estructura del libro en cuanto a ubicación de los cuentos, títulos, ilustraciones, país de origen, notas y glosario.
- Los estudiantes construyen las conclusiones acerca de la estructura del libro y la organización de los cuentos.

La presentación general del libro sintetiza las ideas desarrolladas en las sesiones. (Ver Anexo 36)



En esta aproximación semántica, partiendo de la revisión de aspectos formales del texto, los estudiantes identifican la estructura básica de la presentación de un libro, estableciendo relaciones significativas en cuanto a vocabulario, texto y contexto, lenguaje verbal y lenguaje iconográfico. Así mismo, la lectura anticipatoria lograda en las relaciones significativas fortalece la construcción de inferencias en un nivel macro, dando validez a la intertextualidad en procesos de asociación de nombres con ideas, del título con los contenidos de los cuentos, de los lugares con las características lingüísticas, entre otras actividades.

Este Momento del trabajo fue pensado desde la necesidad de fundamentar conceptos, relaciones significativas, primeros pasos en la construcción de sentido que orienta hacia la lectura en el nivel inferencial.

MOMENTO 5

8 sesiones

EDIFICARTE



EDIFICARTE



Sesión 1 (3 horas)

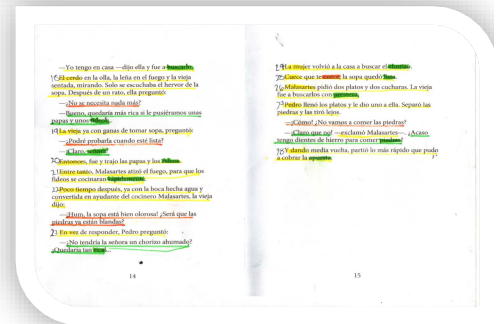
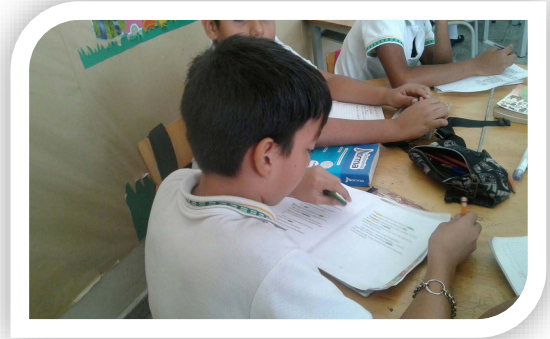
¿Hacia dónde vamos?

**Una mirada a la estructura:
construcción de sentido**

Párrafo

- La profesora Alejandra presenta la sesión y los estudiantes consultan información acerca de párrafo.
- A partir de la intervención de los estudiantes, la docente registra las ideas que éstos aportan.
- La docente entrega a cada equipo, dos copias del cuento Sopa de piedras y la ficha que orienta el trabajo.
- A partir de la información encontrada por los estudiantes, la docente orienta la relación de los conceptos con el texto en estudio.
- Los estudiantes identifican los marcadores textuales para párrafo y señalan el inicio y terminación de éstos, usando convenciones en colores. La docente lee en voz alta los cinco primeros párrafos del texto y les pide a los estudiantes que resalten con color amarillo el inicio del párrafo y con color verde la terminación de éste. Los estudiantes continúan con el ejercicio, participando por equipos en la identificación de los marcadores textuales para párrafo. En la medida que avanzan, los estudiantes enumeran cada párrafo del texto.

- La intervención de cada equipo es puesta a consideración de los otros, en razón de afirmar o corregir lo propuesto. La actividad permite reforzar el concepto de sangría, mayúscula, punto aparte y final, como marcadores textuales para identificar un párrafo.
- La docente orienta la observación de la estructura de los párrafos en oraciones, enfatizando en que un párrafo puede construirse con una o varias oraciones. Para esto, cada equipo propone ejemplos de párrafos extraídos del texto cuya estructura contiene una o más oraciones.
- Al terminar el ejercicio, el cuadro sinóptico construido por la docente con los insumos conceptuales que le dan los estudiantes, registra los marcadores textuales identificados y el número de párrafos del texto. (ver Anexo 37)



Sesión 2 (3 horas)

¿Hacia dónde vamos?

Una mirada a la estructura:

construcción de sentido

Contextualización

Vocabulario nuevo

- Se registra en el tablero taller N° 10 vocabulario nuevo. Las profesoras Dilia y Alejandra entregan a cada equipo de trabajo, dos copias del cuento Sopa de piedras, ficha de trabajo, diccionarios, computadora y teléfono celular, como insumos para el desarrollo de la actividad. Los estudiantes leen el cuento y seleccionan las palabras cuyo significado desconocen o es impreciso y las resaltan con un color naranja. Elaboran una lista de ellas y las aportan al cuadro general que las profesoras han fijado en el tablero.
- Las docentes inician la lectura en voz alta e identifican las primeras dos palabras nuevas; los estudiantes buscan el significado de estas palabras en el diccionario y en las páginas que consultan a través de los recursos tecnológicos que poseen en cada equipo.
- Con el significado encontrado, las docentes orientan la interpretación del texto que se ha leído, enfatizando en el sentido que adquieren las palabras cuando hacen parte de un texto específico.

- Siguiendo las indicaciones de las docentes, los estudiantes continúan el ejercicio de manera autónoma y cada equipo propone un grupo de palabras que nutre el vocabulario en construcción.
- Los estudiantes ejercitan la búsqueda de significados, la construcción del sentido contextual y las posibles interpretaciones del texto que leen.
- Los estudiantes leen el texto completo, construyen preguntas acerca del sentido contextual y establecen relaciones con sus conocimientos previos.
- Se registra la actividad en la ficha de trabajo. (Ver Anexos 38 y 39)



Sesión 3 (3 horas)

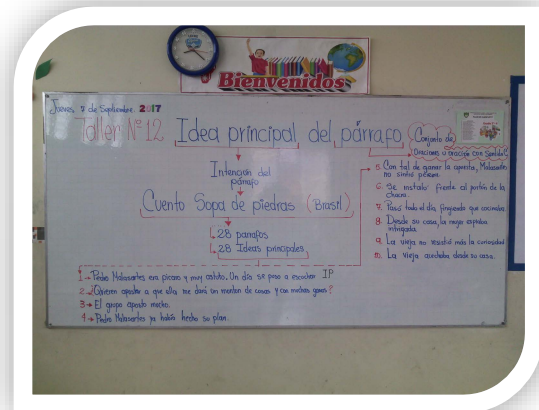
¿Hacia dónde vamos?

Una mirada a la estructura: construcción de sentido

Idea principal del párrafo

- Las docentes Alejandra y Dilia entregan dos copias del cuento Sopa de piedras, a cada equipo de trabajo.
- En parejas, los estudiantes siguen la lectura del texto, orientada por las docentes. En cada párrafo, los estudiantes proponen una idea principal alrededor de la cual se construye el sentido de éste. La intervención de los estudiantes es puesta en consideración ante el grupo y se establece si es o no correcta.
- Los estudiantes analizan la estructura interna del párrafo, En este ejercicio, orientado por las docentes, los estudiantes reconocen la función y las relaciones que se establecen entre las oraciones del párrafo: oración o idea principal, oraciones o ideas secundarias. Para esta noción, las docentes proponen la supresión de ideas y su efecto en el sentido del párrafo, siendo los estudiantes quienes concluyen la importancia de una oración dentro del párrafo y las relaciones que se establecen entre ellas, aproximándose así, a la estructura sintáctica y semántica del párrafo.

- Los estudiantes registran en el tablero la idea principal identificada en cada párrafo, enumerándolas de acuerdo con el número del párrafo. En la ficha de trabajo consignan las ideas encontradas y en la copia del cuento encierran la idea principal de cada párrafo.
- El registro de esta actividad en diferentes documentos, fortalece el dominio del tema desarrollado, especialmente, la reconstrucción secuencial de la historia a partir de las ideas principales. (Ver Anexos 40, 41 y 42)



Sesión 4 (3 horas)

¿Hacia dónde vamos?

Una mirada a la estructura: construcción de sentido

Secuencia de voces

- Las docentes Alejandra y Dilia entregan a cada equipo dos copias del cuento Sopa de piedras y seis colores, con un número asignado en el siguiente orden:
 1. **Amarillo**
 2. **Fucsia**
 3. **Azul**
 4. **Rojo**
 5. **Verde**
 6. **Naranja**
- Las docentes escriben en el tablero el título de la actividad y elaboran cuadro con seis flechas, ubicando cada uno de los colores, de acuerdo con el orden indicado a los estudiantes.
- Las docentes piden a los estudiantes organizarse en parejas, para el desarrollo de la actividad. Inician la lectura en voz alta y los estudiantes la siguen, identificando las voces que reconocen en el texto. En el inicio de la lectura, las docentes preguntan “¿Quién habla?” y los estudiantes responden que el narrador, las docentes indican que subrayen con amarillo el discurso que han identificado como voz del narrador, primera voz que aparece en el discurso.

- Progresivamente, los estudiantes identifican las voces, dándoles un color en el discurso de acuerdo con el orden establecido.
- Las parejas intervienen y las docentes registran sus aportes en el cuadro que hay en el tablero.
- Los estudiantes conforman nuevamente sus equipos de trabajo y asumen los roles según las voces identificadas en la lectura, siendo apoyados por las docentes para completar el número de personajes.
- Cada equipo de trabajo presenta ante el grupo la interpretación de la historia, asumiendo los discursos de los personajes. En esta representación los estudiantes identifican la polifonía textual.



Sesión 5 (3 horas)

¿Hacia dónde vamos?

Una mirada a la estructura: construcción de sentido

Secuencia de acciones

- Al llegar al salón, los estudiantes encuentran en sus mesas de trabajo un sobre identificado con el número de su equipo que contiene las fichas con la información que necesitan para el taller y dos copias del cuento Sopa de piedras.
- Las docentes Alejandra y Dilia escriben en el tablero el título del taller N° 13 “Secuencia de acciones” y orientan a los estudiantes en la búsqueda del concepto, con el uso de las herramientas tecnológicas.
- Cada equipo da a conocer su consulta y las docentes escriben en el tablero las ideas que los estudiantes expresan.
- Cada equipo de trabajo abre el sobre que contiene el material elaborado por las docentes y que registra la secuencia de acciones del cuento modelo. A cada equipo le corresponde un grupo de acciones, sin importar el orden de la historia.
- Las docentes orientan la búsqueda de la primera acción de la historia; al identificarla, fijan en un cartel la ficha que contiene el inicio de la historia: “Pedro Malasartes escucha la conversación de varios hombres”, la enumeran e invitan a los estudiantes a seguir la lectura.

- Cada equipo de trabajo identifica la acción correspondiente según el orden de la historia.
- La secuencia de acciones se organiza con la participación de los estudiantes, quienes fijan las fichas en el cartel que está sobre el tablero, atendiendo permanentemente el avance de la historia para seleccionar la acción que sigue.
- Los estudiantes registran la secuencia de acciones en su ficha de trabajo.
- El resultado del ejercicio es la reconstrucción de la historia, a partir de las acciones enunciadas en el discurso. Los estudiantes reconocen las acciones, los personajes que las realizan y el orden en el cual son presentadas por el narrador. A cada acción le asignan un número, registrando un total de 38.
- Tanto en el tablero como en la ficha de trabajo, queda registrado el proceso y las docentes orientan la revisión final, comparando la historia leída y su estructura secuencial. (Ver Anexos 43 al 46)



Sesión 6 (3 horas)

¿Hacia dónde vamos?

Una mirada a la estructura: construcción de sentido

Núcleos temáticos

- Las docentes Alejandra y Dilia, entregan a cada equipo de trabajo dos copias del cuento Sopa de piedras, la ficha de trabajo elaborada en el taller N° 13 y un cartel que contiene información relacionada con el cuento.
- En el tablero, las docentes registran el nombre del taller N°14, Núcleos temáticos. Los estudiantes buscan información sobre estas dos palabras y las docentes retroalimentan las intervenciones de los estudiantes, finalizando en la construcción de las ideas que se consignan en el tablero.
- Las docentes orientan la actividad y muestran a los estudiantes la secuencia de acciones construida por ellos en la sesión anterior. Explican que agruparon en siete núcleos temáticos las 38 acciones identificadas y que cada núcleo está construido de acuerdo con la relación que se establece entre personajes y acciones.
- Las docentes muestran el primer núcleo temático y explican la relación de éste con las acciones correspondientes: 1. Pedro escucha hablar de una vieja avara. (núcleo temático).

A este núcleo le corresponden las acciones 1, 2, 3, 4 y 5 que aparecen en la secuencia de acciones.

- Los estudiantes establecen relación entre el enunciado del núcleo temático y las acciones que corresponden a éste.
- Las docentes orientan el ejercicio y cada equipo de trabajo desarrolla la actividad, teniendo en cuenta el núcleo temático que le correspondió y las acciones que en éste se concentran.
- Los estudiantes seleccionan los números de las acciones que corresponden a cada núcleo y organizan la información en el tablero. Cada equipo registra la información en la ficha de trabajo.
- El resultado del proceso análisis-síntesis, muestra la relación de sentido que construyen los estudiantes al identificar la correspondencia entre acciones, personajes y temas. (Ver Anexo 47)



Sesión 7 (3 horas)

¿Hacia dónde vamos?

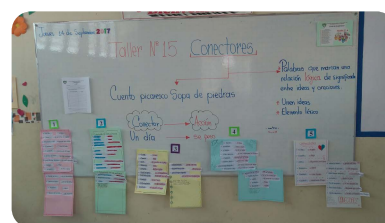
**Una mirada a la estructura:
construcción de sentido**

Conectores

- Las docentes entregan a cada equipo de trabajo dos copias del cuento Sopa de piedras y un sobre marcado con el número del equipo, el cual contiene tirillas con información relacionada con el tema, colores azul y rojo, tijeras, cartulina y pegante.
- Las docentes escriben en el tablero el nombre del taller N°15 Conectores; los estudiantes buscan información acerca del concepto y la socializan ante el grupo. Las docentes registran los aportes de los estudiantes y organizan el cuadro con el concepto construido. En este proceso, los estudiantes retoman conocimientos pues el tema fue desarrollado anteriormente. Las docentes retroalimentan los planteamientos de los estudiantes.



- Las docentes invitan a los estudiantes a revisar el material contenido en el sobre. Les indican el procedimiento a seguir:
 - ✓ Identificación de marcadores textuales
 - ✓ Clasificación de enunciados de acuerdo con los marcadores textuales
 - ✓ Ubicación de los enunciados en el cuento
 - ✓ Construcción de sentido en la relación de los enunciados: conectores y acciones
 - ✓ Uso de convenciones con los colores, de acuerdo a la categoría identificada
 - ✓ Elaboración del cuadro de registro de la actividad
- Cada equipo realiza la actividad y al terminar, fijan el cuadro en el tablero. Cada equipo socializa su trabajo ante el grupo y se evalúa cada propuesta, verificando su organización de acuerdo con la secuencialidad de las acciones.
- Las docentes retroalimentan las propuestas y el trabajo corregido es registrado en la ficha de cada equipo. (Ver Anexo 48)



Sesión 8 (3 horas)

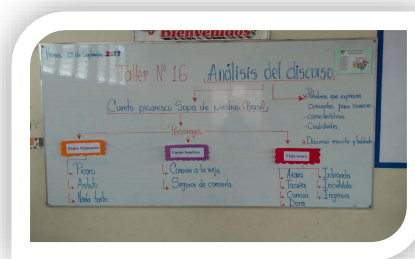
¿Hacia dónde vamos?

Una mirada a la estructura: construcción de sentido

Análisis del discurso: ¿Qué se dice?

- Las docentes Alejandra y Dilia, entregan a cada equipo de trabajo dos copias del cuento Sopa de piedras, diccionario y computadora.
- Las docentes escriben en el tablero el nombre del taller N°16: Análisis del discurso. Plantean a los estudiantes la actividad a realizar.
- Los estudiantes indagan acerca del concepto “análisis del discurso” y presentan sus ideas ante el grupo. Las docentes registran los aportes de los equipos de trabajo, sintetizando las ideas expuestas.
- Las docentes proponen los nombres de tres personajes del cuento: Pedro Malasartes, varios hombres, vieja avara. Estos nombres se fijan en el tablero.
- Las docentes inician el rastreo en el discurso para identificar las características de los personajes, así:
 - ✓ Pedro Malasartes: pícaro, astuto, nada tonto
- Los estudiantes continúan el trabajo de identificación de características a través del discurso del narrador. Las docentes registran en el tablero las propuestas interpretativas de los estudiantes hasta completar el cuadro.

- Las docentes orientan el análisis del discurso para que los estudiantes desarrollen el taller en la ficha de trabajo. Las cuestiones planteadas demandan la identificación del discurso con el cual se construye la idea de cada personaje. La figura del pícaro, por ejemplo, está respaldada por afirmaciones como: “- ¿Quieren apostar a que ella me dará un montón de cosas y con muchas ganas?”
- Para cada personaje, los estudiantes reúnen la información del discurso del narrador, de sus voces directas y de sus acciones, logrando la caracterización de cada uno desde el argumento discursivo.
- Cada equipo presenta ante el grupo el trabajo realizado. (Ver Anexos 49 y 50)



Sesión 9 (5 horas)

¿Hacia dónde vamos?

Una mirada a la estructura: construcción de sentido

Recreando el pícaro (primera parte)

- Las docentes Alejandra y Dilia, distribuyen a cada equipo medio pliego de papel blanco, lápices y ficha de trabajo.
- Las docentes escriben en el tablero el título del tema a desarrollar “Recreando el pícaro” e invitan a los estudiantes a pensar una propuesta de creación de un personaje que reúna las características identificadas en el estudio del “pícaro”, en el cuento Sopa de piedras.
- Los estudiantes enuncian las características que recuerdan y establecen como guía para la construcción de la propuesta:
 - ✓ Nombre del personaje, características físicas y comportamentales.
 - ✓ Contexto en el que actúa el personaje y se desarrolla la historia.
 - ✓ Víctimas, identificación de características y relación con el pícaro.
- Las docentes registran en el tablero la propuesta de los estudiantes y explican que el trabajo se hará en tres fases:
 - ✓ Discusión y acuerdo de la historia que se recreará.
 - ✓ Construcción del texto narrativo, lenguaje verbal.

- ✓ Diseño y representación iconográfica de la historia recreada.

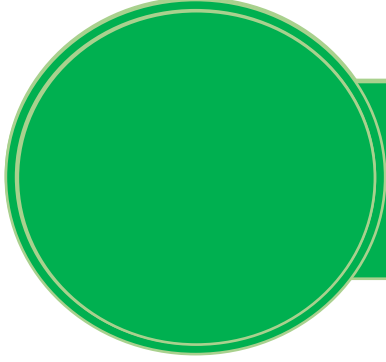
- Los estudiantes registran en la ficha de trabajo el esquema de su propuesta y construyen el borrador de la historia que protagoniza el pícaro.
- El equipo distribuye el trabajo en subgrupos; uno redacta la historia definitiva y otro inicia la representación iconográfica de la historia.
- La sesión termina con la lectura que hace cada equipo de trabajo de las características atribuidas al pícaro que idearon.
- Las docentes indican que el trabajo continuará y para ello les solicitan a los estudiantes témperas y pinceles.

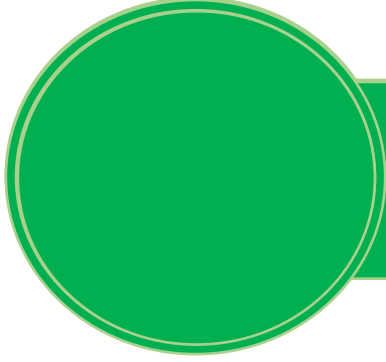


Recreando el pícaro (segunda parte)

- Las docentes orientan la continuación del trabajo, revisan que cada equipo tenga los materiales requeridos y solicitan que los estudiantes lean el texto verbal construido en la primera parte del trabajo y que hagan los ajustes que consideren necesarios.
- Los estudiantes retoman el trabajo y colorean el texto iconográfico.
- Terminado el proceso creativo, cada equipo de trabajo presenta su propuesta al grupo, en el siguiente orden:
 - ✓ Lectura del texto narrativo, identificación de personajes y características.
 - ✓ Exposición del texto iconográfico, identificación de personajes y características.
 - ✓ Contextualización de las ideas que motivaron la creación de la historia.
- La presentación de los trabajos genera la narración de situaciones anecdóticas vividas por los estudiantes en relación con el reconocimiento de comportamientos "pícaros" por parte de "personajes" existentes en su cotidianidad, muy contemporáneos, pero con características semejantes a las del personaje del cuento Sopa de piedras.
- Los trabajos iconográficos se fijan en el salón de clase a manera de exposición. (Ver Anexos 51, 52 y 53)







MOMENTO 6

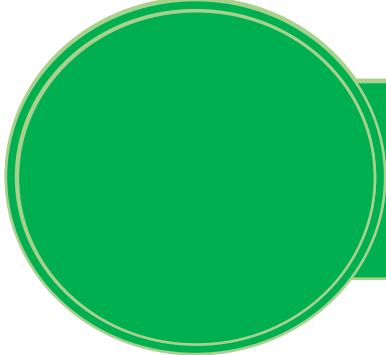
2 sesiones

REVISARTE



REVISARTE

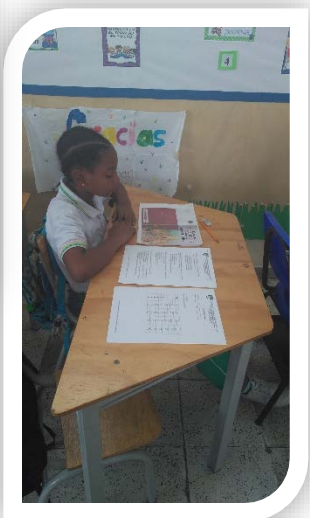


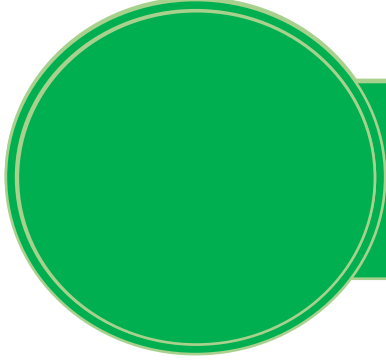


Las docentes Alejandra y Dilia construyen la prueba de lectura del cuento Sopa de piedras, como instrumento de evaluación del proceso de fortalecimiento de la competencia en el nivel inferencial. Los estudiantes reciben el material necesario para el desarrollo de la prueba: una copia del cuento, el test y la hoja de respuestas. Las docentes orientan la aplicación, responden las inquietudes que presentan los estudiantes y los ubican dentro del aula. Les informan que el tiempo asignado para el trabajo es de 60 minutos, que la solución del test es de carácter individual, que tienen a disposición los diccionarios para consulta. Los estudiantes responden en el tiempo estipulado y las docentes recogen el material.

En la segunda sesión, las docentes presentan los resultados de la prueba, explican el proceso de evaluación y las categorías establecidas a partir de la propuesta de Ripoll.

Se construye colectivamente las conclusiones del proceso y las docentes enfatizan en la continuación de la propuesta de fortalecimiento de la competencia lectora.





SESIÓN 1



INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO
SEDE NUESTRA SEÑORA DE LOS REMEDIOS
TEST COMPRENSIÓN LECTORA GRADO 5°
NIVEL DE LECTURA INFERENCIAL

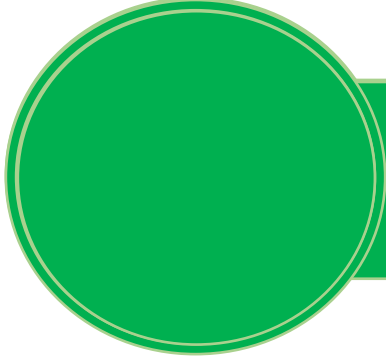
De acuerdo con la lectura anterior “cuento picaresco Sopa de piedras” responde:

1. El orden de intervención de las voces en el cuento es:
 - a. la vieja, Pancho, Pedro Malasartes, varios hombres.
 - b. varios hombres, Pancho, Pedro Malasartes, la vieja.
 - c. la vieja, Pedro Malasartes, Pancho, varios hombres.
 - d. varios hombres, la vieja, Pedro Malasartes, Pancho.

2. En la expresión “¡Es verdad! Quien me lo contó fue Pancho, el cartero, que no miente – decía otro.”, el personaje confía en Pancho porque:
 - a. Pancho le juró que era así.
 - b. todo el pueblo sabe quién es Pancho.
 - c. Pancho es su mejor amigo.
 - d. su oficio de cartero le permite conocer a las personas del pueblo.

3. En la oración “Un día se puso a escuchar la conversación entre varios hombres...”, la expresión varios hombres, se refiere a:
 - a. tres hombres y la vieja avara.
 - b. uno, otro y un tercero.
 - c. la vieja avara, Pancho, Pedro Malasartes.
 - d. Pedro Malasartes, la vieja avara y ellos.

4. El grupo de oraciones que confirma a Pedro Malasartes como un pícaro, es:
 - a. Ellos hablaban de una vieja avara. / Desde su casa, la mujer espiaba intrigada. / En vez de responder, Pedro preguntó.
 - b. Pedro puso todo dentro de la olla. / - Si, señora, ¿no lo ve usted? - / Pedro llenó los platos y le dio uno a ella.



- c. Pedro Malasartes escuchaba y pensaba. / ¿Cuánto quieren apostar? / Pasó todo el día fingiendo que cocinaba.
- d. Pedro fue acercándose. / Pedro ponía más leña. / Malasartes atizó el fuego.


5. El discurso que permite a Pedro Malasartes ver a la vieja avara como una posible víctima de su picardía, es:
- a. “La vieja es una tacaña.”
 - b. “No da comida ni para los perros que cuidan su casa.”
 - c. “No le sacas ni los buenos días.”
 - d. Todas las anteriores.

6. Las víctimas de Pedro Malasartes son:
- a. Pancho el cartero y su amigo.
 - b. la vieja avara y varios hombres.
 - c. Pancho el cartero y la vieja avara.
 - d. la vieja avara y Pancho el cartero.

Responda la pregunta 7, teniendo en cuenta la información del recuadro.

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Pedro culmina su plan.2. El plan de Pedro da resultado.3. Pedro trama una picardía.4. La vieja participa en la elaboración de la sopa5. La vieja reconoce el engaño de Pedro.6. Pedro escucha hablar de una vieja avara.7. Pedro pone en marcha su plan. |
|---|

7. El cuento **Sopa de piedras** se desarrolla en el siguiente orden:
- a. 3,7,6,4,1,2,5
 - b. 6,3,7,2,4,5,1
 - c. 6,3,7,1,5,4,2
 - d. 5,4,3,2,1,7,6



Responda la pregunta 8, teniendo en cuenta la siguiente información

Entonces, fue y trajo las papas y los fideos.

Entre tanto, Malasartes atizó el fuego, para que los fideos se cocinaran rápidamente.

Poco tiempo después, ya con la boca hecha agua y convertida en ayudante del cocinero Malasartes, la vieja dijo:

—¡Hum, la sopa está bien olorosa! ¿Será que las piedras ya están blandas?

Tomado de Sopa de Piedras, Cuentos picarescos para niños de América Latina. pág. 14.

8. En el fragmento anterior, las palabras subrayadas cumplen la función de:

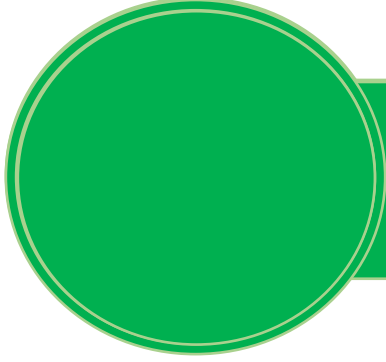
- a. conectores que dan la idea de tiempo.
- b. conectores que dan la idea de lugar.
- c. conectores que explican una situación.
- d. conectores que unen dos acciones.

9. En la oración “Era un poco lejos, pero con tal de ganar la apuesta, Malasartes no sintió pereza”, quien habla es:

- a. Malasartes.
- b. uno de los hombres.
- c. el narrador.
- d. la avara.

10. El título del cuento Sopa de piedras, se refiere:

- a. a la trampa que Pedro Malasartes usa para engañar a la vieja avara.
- b. al plan que Pedro Malasartes traza para ganar la apuesta.
- c. al engaño de Pedro Malasartes.
- d. a la picardía de Pedro Malasartes.



HOJA DE RESPUESTA

Nombre: _____

Grado: _____ Fecha: _____

INSTRUCCIONES:

Rellena sólo un óvalo por pregunta

P/O	A	B	C	D
1	<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"/>
3	<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"/>
5	<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"/>
7	<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"/>
9	<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"/>

Prueba de salida, lectura de cuento Sopa de piedras, en el proceso de fortalecimiento de la competencia en el nivel inferencial, curso 5-4, I.E. General Alfredo Vásquez Cobo

SESIÓN 2

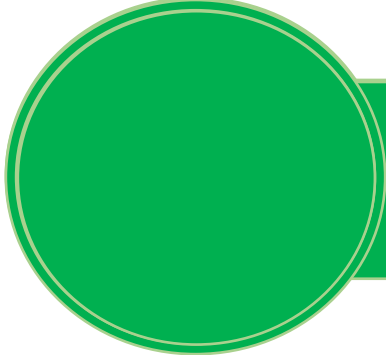
Análisis prueba de salida

Competencia lectora, nivel inferencial

Preguntas	Correctas	Incorrectas	Porcentaje de aciertos	Clasificación (Ripoll- 2015)
1	17	5	77.2%	Tipo I Da cohesión al texto relacionando referencias y referentes
2	15	7	68.1%	Tipo III Se anticipa un nuevo elemento que surge del conocimiento general del lector.
3	17	5	77.2%	Tipo I Da cohesión al texto relacionando referencias y referentes.
4	20	2	90.9%	Tipo IV Se establece relación entre los conocimientos generales y los conocimientos concretos sobre el tema del texto.
5	13	9	59%	Tipo V Se considera el texto en su conjunto, cuando el tema del texto no está explícito.
6	19	3	86.3%	Tipo V Se considera el texto en su conjunto, cuando el tema del texto no está explícito.
7	15	7	68.1%	Tipo II Se relacionan elementos que aparecen en el texto formando una representación coherente de su significado.
8	7	15	31.8%	Tipo I Da cohesión al texto relacionando referencias y referentes.
9	22	0	100%	Tipo I Da cohesión al texto relacionando referencias y referentes.
10	8	14	36.3%	Tipo V Se cuenta con conocimientos sobre el mundo y el tema del texto, el contexto y las intenciones.

Cuadro 2. Análisis prueba de salida competencia lectora, nivel inferencial, curso 5-4, I.E. General Alfredo Vásquez Cobo

Fuente: Equipo investigador



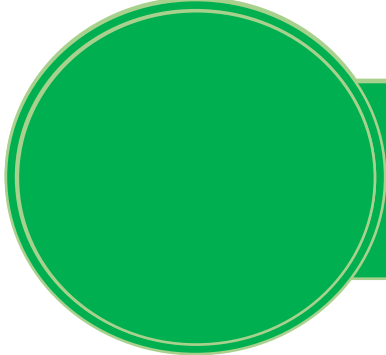
4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 PROCESOS DE APRENDIZAJE

ACTIVIDAD / PROCESO		FORTALEZAS	DEBILIDADES	AVANCES
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Caracterización ✓ Contextualización ✓ Identificación ✓ Lectura ✓ Clasificación ✓ Fundamentación ✓ Ejemplificación ✓ Análisis ✓ Esquemización 	<input type="checkbox"/> Categorización	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Observación y caracterización detalladas ❖ Uso preciso de adjetivos ❖ Amplio uso de la imaginación en la construcción de las historias 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Uso de vocabulario coloquial (güeco) ❖ Ortografía deficiente ❖ Tiempo insuficiente para fortalecer el reconocimiento y uso de los conectores lingüísticos. ❖ Falta apropiación de conceptos en relación con la clasificación de textos narrativos literarios tipo cuento. 	<ul style="list-style-type: none"> ❖ El grupo muestra fortalecimiento en su proceso de aprendizaje en cuanto a: <ul style="list-style-type: none"> ✓ uso adecuado del material de trabajo. ✓ autonomía en la toma de decisiones a propósito del trabajo colectivo. ✓ la implementación de didácticas similares a la de la secuencia, en otras asignaturas. ✓ reconocimiento de diferencias individuales y la importancia de éstas en el trabajo en equipo. ✓ mayor participación y compromiso del entorno familiar.
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Observación ✓ Relación ✓ Supresión ✓ Registro ✓ Comparación ✓ Selección ✓ Verificación ✓ Afianzamiento 	<input type="checkbox"/> Organización	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Dominio del texto narrativo ❖ Construcción colectiva de acuerdos para la elaboración de la historia ❖ Dominio de la exposición de ideas ❖ Participación activa del auditorio 		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Producción textual ✓ Exposición ✓ Debate ✓ Argumentación ✓ Síntesis ✓ Enumeración ✓ Conceptualización ✓ Socialización ✓ Representación ✓ Reconstrucción ✓ Revisión ✓ Explicación ✓ Evaluación ✓ Retroalimentación ✓ Formulación ✓ Sustentación 	<input type="checkbox"/> Construcción	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Respeto por las propuestas interpretativas de cada equipo 		

Cuadro 3. Procesos de aprendizaje privilegiados a partir de la implementación de la secuencia didáctica “De cuentos, pícaros y algo más”, en el curso 5-4 de la I.E. General Alfredo Vásquez Cobo

Fuente: Equipo investigador



4.2 ANÁLISIS DE PROCESOS DE FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA LECTORA

4.2.1. Componente Pragmático

Componente	Competencia Lectora nivel inferencial *	Análisis
Pragmático	<ul style="list-style-type: none">✓ Evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación✓ Reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.✓ Reconoce información explícita de la situación de comunicación.	<ul style="list-style-type: none">✓ Se identifica en los estudiantes un buen nivel de detalle en el proceso de observación.✓ La contextualización es realizada coherentemente.✓ Se evidencia apropiación en la caracterización de los personajes y sus acciones.✓ Hay precisión en la relación entre textos iconográficos y verbales.✓ Se dificulta la asociación de relatos de acuerdo con una categorización del discurso.

Cuadro 4. Análisis de procesos de fortalecimiento, componente Pragmático.

Fuente: Equipo investigador

4.2.2 Componente Semántico

Componente	Competencia Lectora nivel inferencial	Análisis
Semántico	<ul style="list-style-type: none">✓ Relaciona textos y moviliza saberes previos para ampliar referentes y contenidos ideológicos.	<ul style="list-style-type: none">✓ Se relacionan eventos, agentes, pacientes y situaciones identificadas en los textos leídos.✓ Se fortalece el reconocimiento de secuencias de acciones, hechos y eventos en el texto.✓ Se realizan procesos de lectura anticipatoria y predictiva.✓ Se trabaja en la construcción de inferencias en relación con las visiones de mundo y se construyen referentes ideológicos en los textos.✓ Se relaciona información verbal y no verbal.✓ Se establecen relaciones de intertextualidad.✓ Se responde a la identificación de aspectos relacionados con el qué, quiénes, cuándo, dónde, por qué, cómo y para qué.

Cuadro 5. Análisis de procesos de fortalecimiento, componente Semántico.

Fuente: Equipo investigador

4.2.3 Componente Sintáctico

Componente	Competencia Lectora nivel inferencial	Análisis
Sintáctico	<ul style="list-style-type: none">✓ Evalúa estrategias implícitas y explícitas de organización, tejido y componentes de los textos.✓ Identifica información de la estructura explícita del texto.✓ Recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.	<ul style="list-style-type: none">✓ Se afianza el manejo de coordenadas espacio-temporales.✓ Las tipologías textuales se reconocen en sus características generales, pero no se profundiza en su conceptualización.✓ El trabajo con estructura textual se enfatiza en narraciones; inicialmente no literarias y la profundización en discurso literario.✓ Se fundamenta ampliamente el reconocimiento de marcadores textuales, relacionándolos con el sentido del texto.✓ No se alcanzó la apropiación de marcadores lingüísticos, específicamente de conectores. Se identifica la necesidad de profundización en este tema.✓ Se trabaja la relación entre referentes, partiendo del componente sintáctico.

Cuadro 6. Análisis de procesos de fortalecimiento, componente Sintáctico.

Fuente: Equipo investigador



4. CONCLUSIONES

- 4.1 La formulación de una propuesta de investigación permitió el reconocimiento de las dificultades en la competencia lectora, nivel inferencial, reflejadas en las pruebas internas y externas presentadas por el curso 5-4, de la I.E. General Alfredo Vásquez Cobo.
- 4.2 La fundamentación teórica desde los componentes pedagógico, didáctico y disciplinar, propendieron la construcción pertinente de un proceso de investigación enfocado en el fortalecimiento de competencias lectoras.
- 4.3 El diseño de una estrategia didáctica, ampliada en cuanto a las posibilidades conceptuales (entendiéndose esto como una propuesta que rebasa los modelos) abrió múltiples opciones del ser, del saber, del hacer y del saber hacer, propósito formativo que tiene como centro el aprendizaje.
- 4.4 La implementación de la secuencia didáctica, teniendo el taller de investigación como dispositivo para la recolección de la información, potenció la movilización de saberes previos, la construcción de conocimientos, la apropiación de conceptos, la ampliación de significaciones y sentidos en relación con el mundo de los estudiantes y docentes; fortaleció procesos de interacción, de comunicación, de integración, de inclusión, demostrados en la participación decidida, autónoma y espontánea en situaciones de aprendizaje asumidas como propias, con las características de la autoconstrucción, la indagación, la proposición y la reflexión. Alrededor de la secuencia didáctica se percibió un encuentro que dinamizó nuevas formas de relación entre pares, con los docentes, las familias y la escuela misma. Así mismo, estas relaciones

consolidaron competencias particulares de los sujetos partícipes, con el reconocimiento de sus fortalezas en y por el grupo, quedando en el contexto una nueva visión de la lectura como proceso que posibilita configurar sentido, construir un universo de resignificaciones.

4.5 En el proceso de fortalecimiento de la competencia lectora, es determinante el desarrollo de habilidades que integren los componentes sintáctico, semántico y pragmático, apropiación que garantiza un avance en los niveles de lectura y que se relacionan en un entramado significativo tendiente a la construcción de sentido. El diseño de estos procesos debe atender a dichas relaciones, en propuestas que integren los componentes, no como simples partes sino como un engranaje que moviliza conceptos, configuraciones, contextos y representaciones, aspectos vinculados estrechamente a la conformación del universo simbólico del ser humano.

4.6 La literatura, como expresión estética verbalizada, contribuye al desarrollo de la competencia lectora, constituyéndose en fuerza integradora a través de los textos. Leer es un acto individual que pone al sujeto en relación directa con un mundo propuesto. Si este mundo es construido desde la imaginación, con un sentido particular, con un especial cuidado del discurso, el lector se encuentra ante posibilidades sublimes que lo acercan desde la forma a mejores maneras de expresarse, a ideas transformadas, a un trabajo significativo que reúne las sintaxis, la semántica, la semiótica, como bases de construcción, pero con el dominio de la creación artística y el efecto estético. Leer desde la literatura, como un comienzo de aceptación de discursos, muestra un camino gratificante que recrea mundos posibles

BIBLIOGRAFIA

AUSUBEL, P; NOVAK, J. & HANESIAN, H. (1983). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. 2ª Ed. México: Trillas.

BROUSSEAU, G. (2007). Iniciación al estudio de las situaciones didácticas 1ª Buenos Aires: Libros del Zorzal.

CARRERA, B. Y MAZZARELLA, C. (2001). Vygotsky: Enfoque sociocultural. En: EDUCERE, artículos, año 5 N°13. Instituto Pedagógico de Caracas.

CASSANY. D. (2013) Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Editorial Anagrama.

DIAZ-BARRIGA, A. (2004) Enseñanza situada. México: McGraw Hill

DIAZ-BARRIGA, A. (2013) Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. En: Comunidad de Conocimiento, Universidad Nacional Autónoma de México.

GHISO, A. (1999). Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. Estudios sobre las Culturas Contemporáneas, vol. V, núm. 9, junio. Universidad de Colima. Colima, México.

HERNÁNDEZ, S.M. (2011) Dialogismo y alteridad en Bajtin. Contribuciones desde Coatepec. Núm. 21. Julio - diciembre 2011. Universidad Autónoma del estado de México. México

JURADO, F; PÉREZ, M. & BUSTAMANTE, G. (1998). Juguemos a interpretar. Evaluación de competencias en lectura y escritura. Bogotá: Asociación Colombiana de Semiótica, Universidad Nacional de Colombia.

LERNER, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real lo posible y lo necesario. México: FCE.

LÓPEZ G. (2002) Desarrollo de estrategias metacognitivas en la producción de textos académicos escritos a nivel universitario. Escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle.

MARTÍNEZ SOLÍS, M.C. (2002). Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos. Universidad del Valle

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. MEN. (1998) Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. MEN. Bogotá.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. MEN. (2006) Documento N°3 Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. MEN Bogotá

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. MEN. (2015). Siempre Día E, informe por colegio 2015, Resultados prueba Saber 3º, 5º Y 9º. INSTITUCION EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. MEN. (2016). Siempre Día e, informe por colegio 2016, Resultados prueba Saber 3º, 5º Y 9º. INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO.

NOVAK, J.D. Y GOWIN, D.B. (1988). Aprendiendo a aprender. Barcelona: Martínez Roca.

PIAGET, J. (1986). Seis estudios de psicología. (2ª ed.) Barcelona: Barral.

RIPOLL, J. (2015). Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica. Investigaciones sobre lectura. (4).

SANDOVAL, C. (1996). Investigación cualitativa. Modulo cuatro. Instituto Colombiano para el fomento de la educación superior ICFES. Bogotá 1996
Composición electrónica: ARFO Editores e impresores Ltda. Diciembre de 2002.

SOLÉ, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial Graó.

VYGOTSKY L. (1986) Pensamiento y Lenguaje. Barcelona: Paidós Ibérica.

VYGOTSKY L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona: Grijalbo

ANEXOS

Anexo 1

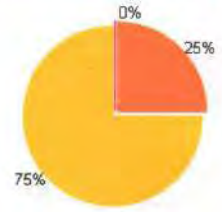


1. Descripción general de la competencia



Interpretación
El 38% de los estudiantes NO contestó correctamente los ítems correspondientes a la competencia Lectora en la prueba de Lenguaje.

2. Descripción general de los aprendizajes



Interpretación
De los aprendizajes evaluados en la competencia, su establecimiento educativo tiene el 0% de aprendizajes en rojo, el 25% en naranja, el 75% en amarillo y 0% en verde. Pongo especial énfasis en los aprendizajes que están en rojo y naranja para implementar acciones pedagógicas de mejoramiento y siga fortaleciendo los que están en amarillo y verde.

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

A continuación encontrará los aprendizajes en los que se recomienda trabajar para mejorar su semáforo.

3. Aprendizajes por mejorar

- E1 de los estudiantes no reconoce elementos implícitos de la situación comunicativa del texto.
- E1 de los estudiantes no recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.
- E1 de los estudiantes no recupera información explícita en el contenido del texto.
- E1 de los estudiantes no recupera información implícita en el contenido del texto.

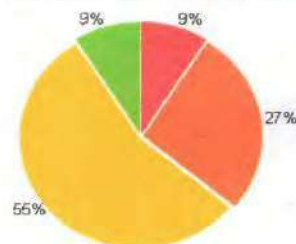
Interpretación
El 47% de los estudiantes NO contestó correctamente los ítems correspondientes al primer aprendizaje. Esta interpretación aplica de igual manera para los demás aprendizajes por mejorar.

1. Descripción general de la competencia



Interpretación
El 37% 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 9% de aprendizajes en rojo, el 27% en naranja, el 55% en amarillo y 9% en verde.

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

A continuación encontrará el estado 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

- E1 ● 70% de los estudiantes no evalúa información explícita o implícita de la situación de comunicación.
- E1 ● 62% de los estudiantes no reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.
- E1 ● 47% de los estudiantes no reconoce ni caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.
- E1 ● 43% de los estudiantes no recupera información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos.
- E1 ● 35% de los estudiantes no identifica información de la estructura explícita del texto.

Anexo 2

NOMBRE DEL ESTUDIANTE	CURSO	VELOCIDAD	CALIDAD	Comprensión		
				Literal	Inferencial	Crítica
Lesdi Tatiana Angulo Barano	5.3	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
Dilan Alfredo Cabranes Mosquera	5.3	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
Cristian Campo Londoño	5.3	Rápido	C	No cumple	No cumple	No cumple
Bleider Sthick Castillo Agudelo	5.3	Lento	C	No cumple	No cumple	No cumple
Sara Yulleth Colorado Castillo	5.3	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
Juan Esteban Díaz Benavidez	5.3	Expone	C	No cumple	No cumple	No cumple
Jhoan Felipe Díaz Parra	5.3	Muy lento	C	No cumple	Cumple	No cumple
David Espinosa Micanquer	5.3	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
Angie Vanessa Espinosa Trujillo	5.3	Lento	C	No cumple	No cumple	No cumple
Douglas Steven Esquivel Torres	5.3	Muy lento	A	No cumple	No cumple	No cumple
Yesica Tatiana Franco Murillo	5.3	Muy lento	C	Cumple	No cumple	No cumple
Laura Isabela González	5.3	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
Frank Alexander González	5.3	Muy lento	A	No cumple	No cumple	No cumple
Javier Santiago Guerrero	5.3	Lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
Camila Guzman	5.3	Muy lento	C	No cumple	No cumple	No cumple
Kevin Andrés Hernández	5.3	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
Luisa María López	5.3	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
Luis Andrés López	5.3	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
Daniel Estiben Méndez	5.3	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
Juan Sebastian Morales	5.3	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
Jhon Fredy Muñoz	5.3	Lento	C	No cumple	No cumple	No cumple
Leidy Vanesa Muñoz	5.3	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
Jean Carlo Murillo	5.3	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
Luisa Fernanda Giraldo Jaramillo	5.3	Muy lento	C	No cumple	No cumple	No cumple
Esteban Pantoja		Lento	C	No cumple	No cumple	No cumple
Juan Camilo Parra	5.3	Rápido	C	No cumple	No cumple	No cumple
Santiago Andrés Pereira	5.3	Lento	C	Cumple	No cumple	No cumple
Vannesa Alexandra Portilla	5.3	Muy lento	B	No cumple	No cumple	Cumple
Juan David Rojas	5.3	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
Diego Mauricio Rosero	5.3	Muy lento	C	No cumple	No cumple	No cumple
Kimerlyn Salcedo	5.3	Lento	C	Cumple	No cumple	Cumple
Danna Marcela Serna	5.3	Muy lento	C	No cumple	No cumple	Cumple
Sharol Daniela Valencia	5.3	Muy lento	C	No cumple	Cumple	No cumple

Prueba de caracterización
Febrero 2017

Juan David Varela	5.3	Muy lento	C	Cumple	Cumple	No cumple
Gordin Sebastian Viafara	5.3	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
Valerin Zambrano	5.3	Muy lento	A	No cumple	No cumple	No cumple
Herrera Juan David	5.3	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
Darlyn Juliana Hurtado	5.3	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
Jhon Sebastian Ortiz	5.3	Muy lento	C	No cumple	No cumple	No cumple
Carlos Humberto Osorio	5.3	Muy lento	B	Cumple	No cumple	No cumple
Jullan David Pérez	5.3	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
Yelson Yesid Quiñones	5.3	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple
Marlon Alexis Ramirez	5.3	Lento	C	Cumple	No cumple	No cumple
Evellin Astrid Rodriguez	5.3	Lento	C	No cumple	No cumple	No cumple
Carol Liset Tristáncho	5.3	Muy lento	B	No cumple	No cumple	No cumple

Anexo 3



INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO
Sede Nuestra Señora de los Remedios
SECUENCIA DIDÁCTICA
Comprensión Lectora, Nivel Inferencial
Grado 5-4
2017

INTEGRANTES: Vanesa Alexandra portilla
Angie Vanessa Espinosa Daniel Steven mendez
Kevin andres Hernandez Jhon sebastian ortiz
FECHA: Martes 15 de agosto de 2014

TALLER N° 1

MIRADA Y ALGO MAS...

1. Observen los detalles que se muestran en la ilustración.
2. Elaboren una lista con los detalles identificados.
3. Discutan acerca del mundo al cual pertenece el personaje que se muestra en la ilustración.
4. Describan el lugar que muestra la imagen.
5. Escriban un texto narrativo en el cual participe como protagonista el personaje de la ilustración.
6. Exponga ante el grupo las ideas desarrolladas en el trabajo en equipo.

* es un superheroe

* que pelea con un gigante

* tiene guantes rojos

* es calvo y no tiene cejas

* tiene capa blanca

* Tiene ropa cafe

* esta de dia

Docentes: Alejandra María Bolaños y Dilia Esperanza Sánchez



INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO
 Sede Nuestra Señora de los Remedios
 SECUENCIA DIDÁCTICA
 Comprensión Lectora, Nivel Inferencial
 Grado 5-4
 2017

* tiene ojos completamente blancos

* Hay rocas al fondo

* el superhéroe está disgustado

* es un cómic chino

* Hay en carbol

* el monstruo tiene un hueso

* tiene 4 ojos

* está derribado

* tiene músculos

* tiene orejas puntiagudas

* tiene dientes afilados

* están en el planeta tierra.

Conclusión

como equipo pensamos y concluimos que es el texto iconográfico es una imagen que nos indica un mensaje o una historia las letras las gestos etc



INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO
Sede Nuestra Señora de los Remedios
SECUENCIA DIDÁCTICA
Comprensión Lectora, Nivel Inferencial
Grado 5-4
2017

Super Justicia

hace muchos años en el planeta Marte sucedió un caso de un niño nacido con un don muy especial el don de la super fuerza cuando creció hasta convertirse en un niño muy estudioso el don lo acompañaba chi mucho porque en la escuela le gritaban los niños

¡Fenomeno fenomeno! vete de aqui - le gritaban los malbados niños, y el se ponía muy triste quería ser un niño normal cuando creció hasta convertirse un joven de 22 años ya no le parecía a su don hera una vergüenza sino una orgullo ya q salvaba a su planeta, él arrestaba a todos los malos y ladrones, pero él nunca se abia enfrentado con monstruos asesinos al principio le daba miedo pero cuando mató a uno de sus habitantes le dio mucha furia y se puso a pelear con el monstruo el monstruo hera muy fuerte a el muchacho le parecia muy difícil derrotarlo pero lo logro cuando lo logro todas las avitantes lo felicitaron y desde ese día todas lo llamaban Super Justicia



INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO
Sede Nuestra Señora de los Remedios
SECUENCIA DIDÁCTICA
Comprensión Lectora, Nivel Inferencial
Grado 5-4
2017

TALLER N° 2 QUE LENGUAJE ES...

Con tu equipo de trabajo observen el material que contiene el archivo taller N°2 en el escritorio de su computador y respondan:

1. Quien habla?
2. Quienes participan?
3. En donde ocurren los hechos?
4. Que se narra?
5. Que marcadores textuales encuentran en su texto narrativo?

Objetivo:

Identificar la tipología textual y el género discursivo en un texto narrativo.

Taller n° 2

Quien habla?

Los personajes

Quiénes participan?

La mamá, el niño y el perro

En donde ocurren los hechos?

En la casa

Que se narra?

Es un niño que es muy posito al video juego

Docentes: Alejandra María Bolaños y Dilia Esperanza Sánchez



INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO
 Sede Nuestra Señora de los Remedios
 SECUENCIA DIDÁCTICA
 Comprensión Lectora, Nivel Inferencial
 Grado 5-4
 2017

Una mañana muy hermosa va llegando la mamá con una caja y le dice al hijo que lo abra el lo abre y se alegra por lo que le digan pero a veces no por que el perro es sin una pata es perro es muy jugueton pero el niño es muy perezoso y todavía no le quita para atención y paso un rato y le parecio muy lindo, muy gracioso cuando el separa el tambien le faltaba un pip, salieron a jugar a la luz del sol.

El cortometraje es un texto narrativo literario

Integrantes:

Nicol Camila Cardona C.

Camila Guzman Candelo

Dilan Cabranes M.

Blaides Castillo

Darlin Juliana Hurtado

Docentes: Alejandra María Bolaños y Dilia Esperanza Sánchez.

Camila Guzman Candelo
DILON cabianes mosquera



Darlin Johana Hurtado Bleider castillo
INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO
Sede Nuestra Señora de los Remedios
SECUENCIA DIDÁCTICA
Comprensión Lectora, Nivel Inferencial
Grado 5-4
2017

TALLER N°3

RELACIÓN LENGUAJE ICONOGRÁFICO Y LENGUAJE VERBAL

En grupos de trabajo relacionar la definición dada con las imágenes distribuidas por el salón de clase.

1. Entrega de material con definición.
2. Lectura de definición entregada.
3. Ubicación de vocabulario desconocido en la definición
4. Establecer relación entre la definición entregada y los textos iconográficos ubicados en el salón.
5. Lista de marcadores textuales y elementos que les permitieron hacer la relación entre el texto verbal y el texto iconográfico. }
6. Conclusiones.

3R/ Constumbrista: Persona interesada o relativo al costumbrismo como pintor escritor que retrata o describe las costumbres típicas de un grupo étnico o de un país.

4R/ Leímos encontramos la definición del texto y iconográfico y del verbal analizamos los diferentes tipos de textos

5R:
las palabras que nos sirvieron para identificar: aventura, animales, espacial generalmente ubicación, temporal y elementos.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO
 Sede Nuestra Señora de los Remedios
 SECUENCIA DIDÁCTICA
 Comprensión Lectora, Nivel Inferencial
 Grado 5-4
 2017

6R/ conclusiones: no solos aprendimos
 que hay diferentes tipos de textos
 tambien aprendimos que se puede
 sacar la definicion de un texto
 iconografico y verbal si se puede
 sacar conclusion de un texto
 iconografico



INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO
 Sede Nuestra Señora de los Remedios
SECUENCIA DIDÁCTICA
 Comprensión Lectora, Nivel Inferencial
 Grado 5-4

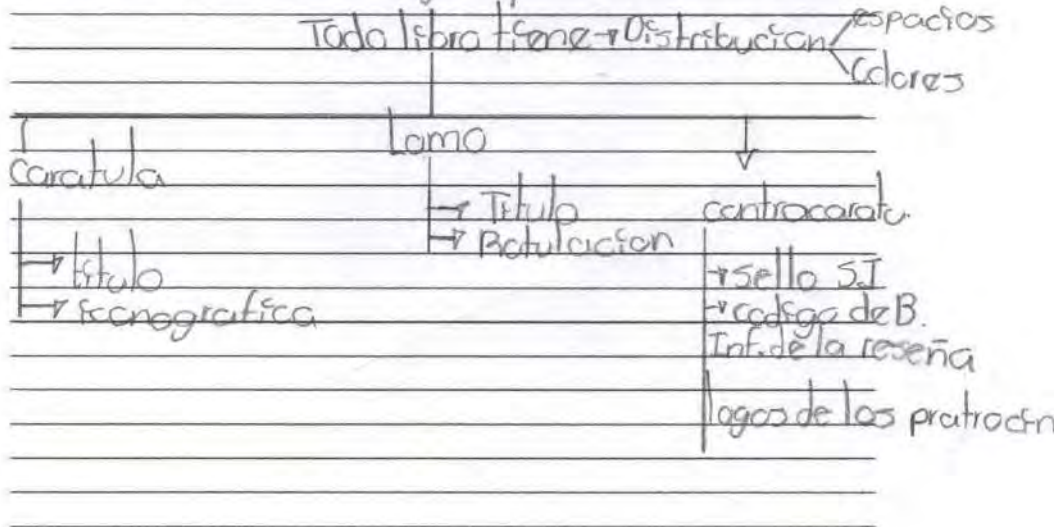
2017
TALLER N° 4

INTEGRANTES: Vanessa Portella, Camila Gusman,
Diego Pizarro, Lesdy Angulo, Kimerlyn Salcedo

TEMA: Partes del libro **FECHA:** Agosto 22 2017

En nuestro grupo observamos en la caratula y el titulo de los cuentos que hay en el libro, tambien una imagen donde hay cuatro hombres dos cardos, dos bacos, una palmera, una iglesia y unas montañas.

En la contracaratula encontramos un sello que dice prohibido su venta tambien codigo de barra la descripcion y la explicacion del libro tambien logos y una coedicion



Docentes: Alejandra María Bolaños y Dilia Esperanza Sánchez



Taller N° 5
 INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO
 Sede Nuestra Señora de los Remedios
 SECUENCIA DIDÁCTICA
 Comprensión Lectora, Nivel Inferencial
 Grado 5-4
 2017

TALLER N° 5

INTEGRANTES: Kimerlin Salcedo, Camila
Gusman, Vanesa Portilla Shavol Valencia
 TEMA: E.S. del título FECHA: Miércoles 23 Agosto/17

Nosotras como equipo de trabajo concluimos que en el título de la caratula que dice Cuentos picarescos para niños de America latina entendemos que adentro del libro hay una serie de cuentos para los niños de latino america o habla hispana pero además, pueden haber leyendas, fabulas, mitos, Cuentos de fantasia etc.

Conceptualización

Probamos de entender que el título de la caratula esta compuesto en 4 partes que son: Cuentos, picaresco, niños y America latina. el cuento esta conformado por narraciones, estructura I.N.D, lenguaje F, y personajes. Picaresco es una persona que es burlita y humilde. niños el proposito del libro es que los niños aprendan y descubran que son los cuentos hispanos. el libro es un proyecto de los países que son C.B.E.N.I.D.V.D. aprendimos que un titulo puede expresar mas que solo un titulo sino que se puede ayar varios componentes



INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO

Sede Nuestra Señora de los Remedios

SECUENCIA DIDÁCTICA

Comprensión Lectora, Nivel Inferencial

Grado 5-4

2017

TALLER N° 6

INTEGRANTES: Marlin Hurtado Juan Morales Juandavi Rojas
Blender Castillo Sebastian Ortiz
 TEMA: Portada Crédito FECHA: Agosto 22 del 2017

En nuestro equipo observamos que hay:

- el fondo es el color Blanco
- las letras estan en negrilla
- todo el titulo esta en la mitad
- que Picaresco es mas grande que las otras letras
- que en la Portada no hay texto Iconografico
- que en la Portada solo hay texto verbal
- la portada solo tiene dos tipos de letra
- Creditos:** - que hay muchas letras
- que la hoja es blanca
- que el texto es bexual
- que hay indicaciones para leer el texto
- en el credito hay estan los que lo inventaron, la direcion el cuento se creo en el 2012 lo impresaron en Colombia Panamericana.
- lo que hicieron el cuento los paizez ayudaron son:
- ramon. oviedo (republica dominicana)
- Jesus rojas
- rivadeneira (Peru)
- Rogerperes (de la rocha nicaragua)
- Jose Flavio Teixeira (Brasil)
- Y muchos paizes



INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO
Sede Nuestra Señora de los Remedios
SECUENCIA DIDÁCTICA
Comprensión Lectora, Nivel Inferencial
Grado 5-4
2017

TALLER N° 7

INTEGRANTES: Kerenlyn Salgado, Vanesa Portilla,
Jhon Ortiz, Diego Ponce, Felipe Parra,
TEMA: Prologo FECHA: Agosto 25 2017

Prologo

↳ Discurso antepuesto

↳ Texto antepuesto para presentar una obra

↳ Escrito que antecede a una obra para explicarla

↳ Discurso antepuesto de un libro.

↓
◊ Adelantar

◊ Anticipar

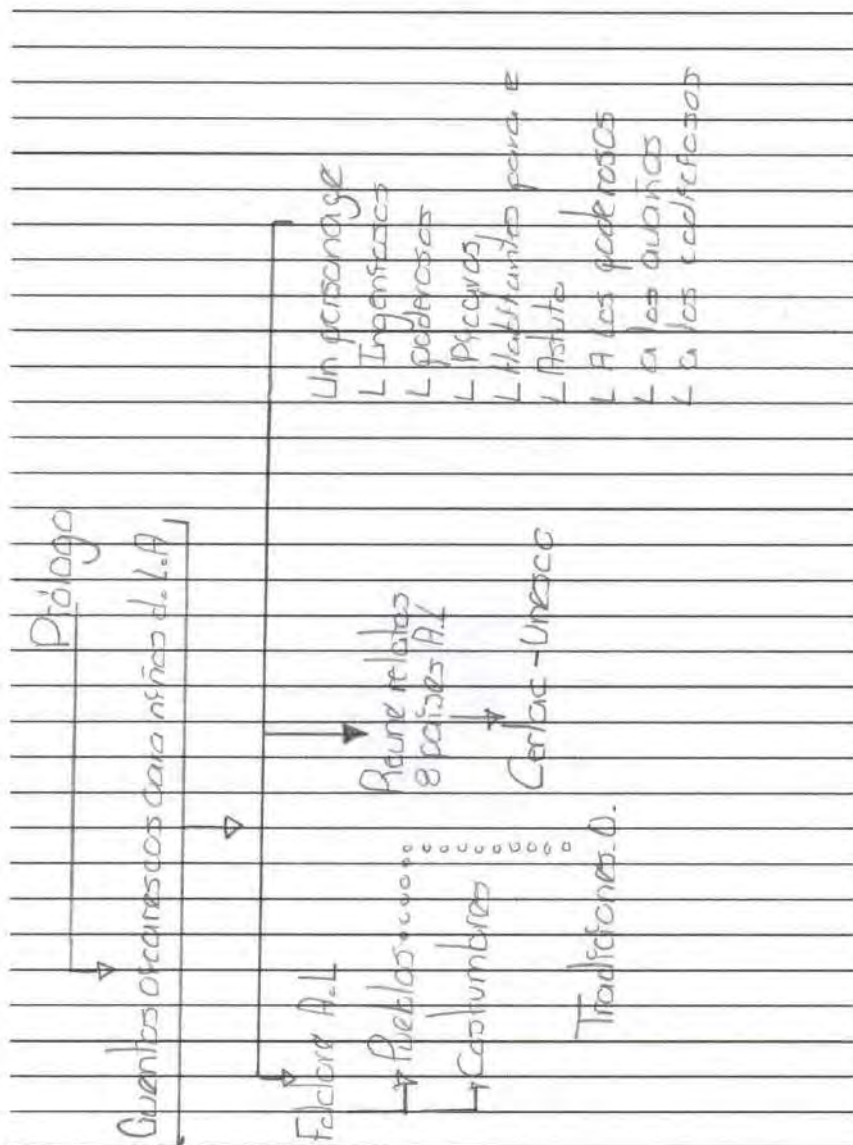
◊ ir a delante

Conclusion

Es un resumen antepuesto que cuenta las aventuras que hay dentro del libro para acoger a los lectores, Ingeniosos y poderosos hay 8 países de latino america que en cada uno de esos países hay un ficción de los países



INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO
 Sede Nuestra Señora de los Remedios
 SECUENCIA DIDÁCTICA
 Comprensión Lectora, Nivel Inferencial
 Grado 5-4
 2017



Docentes: Alejandra María Bolaños y Dilia Esperanza Sánchez

Anexo 4



Cuentos
picarescos
para niños de
América Latina

Coedición Latinoamericana

Cuentos picarescos para niños de América Latina

Cuentos de la tradición oral de América Latina

Ilustradores:

José Flavio Teisera (Brasil)
Consuelo Ardila de Beltrán (Colombia)
Gian Calvi (Ecuador)
Roberto González Goyiri (Guatemala)
Roger Pérez de la Rocha (Nicaragua)
Jesús Rojas Rivadeneira (Perú)
Ramón Oviedo (República Dominicana)
Pelli (Venezuela)

© Coedición latinoamericana, 1983

ISBN: 978-958-8445-58-8

Impreso en Colombia por Panamericana Formas e Impresos S.A.,

Babel Libros Calle 39 A, 20-55 Bogotá D.C., Colombia, 2012

quien sólo actúa como impresor. Calle 65-95-28 Bogotá

Edición especial para el Ministerio de Educación Nacional,

Plan Nacional de Lectura y Escritura Leer es mi Cuento, 2012.

Prólogo

Dentro del riquísimo folclore de América Latina se destaca un personaje que nos deleita con socarronas aventuras en las que saca a relucir su artero ingenio que lo hace ser más poderoso que todos: el pícaro.

Unas veces como Tío Conejo, otras como Pedro

Rimales y otras como Juan Bobo, el pícaro está siempre al lado del pueblo, haciendo pilatunas al patrón, al rey, al avaro o al codicioso y saliéndose con la suya en medio de las carcajadas del espectador.

Porque el pícaro no es malvado, sus andanzas no son perversas ni él las hace con deseos de dañar a los demás. Solamente saca provecho de aquellos que se prestan a ser engañados.

Desde sus orígenes españoles con el Lazarillo de Tormes, la picaresca ha llevado implícita la necesidad de sobrevivir gracias al ingenio aun cuando no se tengan riquezas ni se cuente con el poder. La tradición del pícaro débil para triunfar sobre el fuerte. Y por esto surge la risa: nos reímos de las aventuras del pícaro porque nos identificamos con él. Desde el principio queremos que gane y nuestras simpatías nunca están del lado del burlado; el pícaro nos maravilla por su astucia y desenfado.

Este libro reúne relatos picarescos de ocho países y forma parte de la Coedición Latinoamericana, serie auspiciada por el Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe, CERLALC, y por la UNESCO, y realizada mediante el trabajo en conjunto de los países participantes.

Por medio de este volumen queremos brindar a los niños la oportunidad de entrar en contacto con nuestra tradición oral en una de sus más risueñas vetas y queremos también que comprendan que los países americanos somos una gran comunidad que comparte creencias, costumbres, relatos y risa.

Contenido

Sopa de piedras (Brasil)	7
Domingo siete (Colombia)	17
Tío Conejo y Tío Lobo (Ecuador)	25
Pedro Urdemales (Guatemala)	33
El rey de hojarasca (Nicaragua)	37
El bastón de Santo Lloque (Perú)	43
Juan Bobo y el secreto de la Princesa (República Dominicana)	55
Pedro Rimales curandero (Venezuela)	65
Notas y glosario	73

BRASIL

Sopa de pedras



Pedro Malasartes era pícaro y muy astuto. Un día se puso a escuchar la conversación entre varios hombres en la puerta de un bar. Ellos hablaban de una vieja avara que vivía en una chacra cerca del río. Cada uno contaba una historia peor que otra:

—La vieja es una tacaña. No da comida ni para los perros que cuidan su casa —contaba uno.

—Cuando llega alguien a almorzar, cuenta los porotos antes de ponerlos en el plato. ¡Es verdad! Quien me lo contó fue Pancho, el cartero, que no miente —decía otro.

—¡Es una mujer dura! —decía un tercero—. No le sacas ni los buenos días.

Pedro Malasartes escuchaba y pensaba. Entonces entró en la ronda de conversaciones:



—¿Quiéren apostar a que ella me dará un montón de cosas y con muchas ganas?

—¡Estás loco! —dijeron todos—. ¡Aquella avara no da ni una sonrisa!

—Bueno, apuesto a que a mí sí me va a dar —insistió Pedro—. ¿Cuánto quieren apostar?

El grupo apostó mucho, porque la conocía muy bien.

Pero Pedro Malasartes, que no era nada tonto, ya había hecho su plan. Juntó unas ropas, unas ollas, un brasero, preparó la bolsa y se fue para la casa de la vieja.

Era un poco lejos, pero con tal de ganar la apuesta, Malasartes no sintió pereza.

Pedro fue acercándose y se instaló frente al portón de la chacra. Tardó un poco en ser descubierto, y al darse cuenta de que la vieja ya lo había visto, juntó leña, preparó el brasero, encendió el fuego y puso una olla llena de agua.

Pasó todo el día fingiendo que cocinaba.

Desde su casa, la mujer espiaba intrigada. La olla continuaba en el fuego. Y Pedro cada cierto tiempo ponía más leña.

La vieja no resistió más la curiosidad y fue a echar un vistazo. Pasó cerca, miró y se fue. Pedro continuó como

si nada, poniendo más leña en el fuego, y a veces más agua en la olla.

Al día siguiente, la olla continuaba en el fuego, el agua hervía y hervía. Pedro ponía más leña y la vieja, sin moverse, acechaba desde su casa.

Sin poder aguantar más la curiosidad, salió para ver de cerca.

Pedro pensó: “¡Esta es mi oportunidad!”



Tomó unas piedras del suelo, las lavó bien y las puso dentro de la olla. Continuó abanicando el fuego para cocinarlas más rápido. La vieja, quien miraba sin hablar, no pudo más y preguntó:

—Hola, joven, ¿está cocinando piedras?

—Sí, señora, ¿no lo ve usted? —respondió Pedro—. Voy a hacer una sopa.

—¿Sopa de piedras? —preguntó la vieja—. ¡Nunca vi algo semejante!

—Se puede hacer una rica sopa de piedras —observó Pedro sin darle mucha importancia a la conversación.

—¿Tardará mucho en cocinarse? —preguntó la avara llena de dudas.

—¡Tarda bastante!

—¿Y se puede comer?

—¡Claro, señora! Si no, ¿para qué iba a perder tiempo?

La vieja miraba las piedras, miraba a Pedro. Él, mientras tanto, ponía más leña, soplaba el fuego y la olla hervía cada vez más. La vieja seguía incrédula.

—¿Es sabrosa esta sopa? —preguntó después de un silencio no muy largo.



—Sí —respondió Malasartes—. Pero resulta más rica mientras más tiempo tarda y sobre todo si se le ponen algunos condimentos.

—Si me permite —dijo la mujer—, yo voy a buscar algunos.

Fue y trajo cebolla, perejil, sal, ajo, y una curiosidad que cada vez se hacía más grande.

—¿La señora no tiene tomates? —preguntó Pedro.

Ella fue corriendo a buscarlos y volvió con tres, bien maduros.

Pedro puso todo dentro de la olla, junto con las piedras debidamente lavadas y metió más leña.

—Va a salir bien sabrosa —dijo él—. Pero si tuviera un pedazo de cerdo...

—Yo tengo en casa —dijo ella y fue a buscarlo.

El cerdo en la olla, la leña en el fuego y la vieja sentada, mirando. Solo se escuchaba el hervor de la sopa. Después de un rato, ella preguntó:

—¿No se necesita nada más?

—Bueno, quedaría más rica si le pusieramos unas papas y unos fideos...

La vieja ya con ganas de tomar sopa, preguntó:

—¿Podré probarla cuando esté lista?

—¡Claro, señora!

Entonces, fue y trajo las papas y los fideos.

Entre tanto, Malasartes atizó el fuego, para que los fideos se cocinaran rápidamente.

Poco tiempo después, ya con la boca hecha agua y convertida en ayudante del cocinero Malasartes, la vieja dijo:

—¡Hum, la sopa está bien olorosa! ¿Será que las piedras ya están blandas?

En vez de responder, Pedro preguntó:

—¿No tendría la señora un chorizo ahumado? ¡Quedaría tan rica!...

La mujer volvió a la casa a buscar el chorizo.

Cuece que te cuece, la sopa quedó lista.

Malasartes pidió dos platos y dos cucharas. La vieja fue a buscarlos con presteza.

Pedro llenó los platos y le dio uno a ella. Separó las piedras y las tiró lejos.

—¡Cómo! ¿No vamos a comer las piedras?

—¡Claro que no! —exclamó Malasartes—. ¿Acaso tengo dientes de hierro para comer piedras?

Y dando media vuelta, partió lo más rápido que pudo a cobrar la apuesta.

Notas y glosario

Sopa de piedras

Brasil

Compiladora: Ruth Guimarães. Nació en Cachoeira Paulista en 1920. Fue directora del primer museo de folclore de São Paulo. Publicó un ensayo sobre demonología, *Los hijos del miedo*, y el libro *Leyendas y fábulas del Brasil*. También, tiene un diccionario sobre mitología griega. Ha publicado varios artículos y monografías sobre folclore. Está preparando un libro sobre Pedro Malasartes, de cuentos recogidos en la región Valle de Paraíba.

Versión: Edith Ferraz de Abreu



Domingo siete

Colombia

Adaptación: Beatriz Caballero, María Candelaria Posada.

Glosario

Coto: bocio, tumor de la glándula tiroideas que produce un abultamiento en el cuello.

Ruana: poncho, generalmente de lana.

Chirimoya: fruta, semejante al anón, de carne blanca y dulce y corteza verde oscura muy delgada, con pequeñas protuberancias.

74

Algarabía: gritería confusa.
Zarandear: sacudir.



Tío Conejo y Tío Lobo

Ecuador

Adaptación: Graciela Eldredge.

Texto original: *La Venada*. Literatura oral quichua del Ecuador.

Compiladores: Fausto Jara y Ruth Moya.

Traductora: Ruth Moya.

Editado por el Ministerio de Educación y Cultura y el Consejo Provincial de Pichincha.

Glosario

Chacra: sementera.

Pajonal: terreno cubierto de paja.

Pingullo: instrumento de viento, en forma de flauta vertical, con tres orificios.

Tonada: ritmo musical de carácter popular.



75

Anexo 5



INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO
 Sede Nuestra Señora de los Remedios
 SECUENCIA DIDÁCTICA
 Comprensión Lectora, Nivel Inferencial
 Grado 5-4
 2017

TALLER N° 8

INTEGRANTES: Jhon Freddy Muñoz, Shariol Daniela Valencia, Cristian Campo Londono, Diana Marcela Cerma Figueroa
 TEMA: Contenido FECHA: Miércoles 30/08/2017

Contenido		Contenido dentro de algo orgánico	
		Letra	Tabla o Índice
Es cuento	País	Página	
Sopa de Pedros	Brasil	7	Notas
Domingo Suelto	Colombia	17	Glosarios
Tío Conejos y Tío Lobo	Francia	25	
Pedro Cirueleros	Guatemala	33	- Página 73
El rey de las casaca	Nicaragua	37	- Palabras Nuevas
El bastón Santo Ilsepe	Perú	43	- Compiladora
Juan bobo y el Secreto	República Dominicana	55	- Adaptaciones
Pedro Cirueleros Curandero	Venezuela	65	- Traducción

Docentes: Alejandra María Bolaños y Dilia Esperanza Sánchez



INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO
 Sede Nuestra Señora de los Remedios
 SECUENCIA DIDÁCTICA
 Comprensión Lectora, Nivel Inferencial
 Grado 5-4
 2017

TALLER N° 9

INTEGRANTES: Angie Espinosa, Nicol Cardona, Sebastian Ortiz,
Kevin Hernandez y Sebastian Morales.

TEMA: párrafos FECHA: Viernes 01 de septiembre - 2.017

Párrafos	
<div style="border: 2px dashed red; border-radius: 15px; padding: 5px; display: inline-block;"> Cuento Picaresco Sopa de Pedras (Brasil) </div>	Divisiones de un capítulo o escrito → Condón de oraciones → Objetivo específico → Letra mayúscula al inicio → Punto final al terminar → Terminar antes de un <u>Sangría</u>
	28 → 4 oración ↳ Varios oraciones ↳ Signos de interrogación y admiración ↳ Diálogo
<p>Conclusión: nuestro grupo aprendió que los párrafos se clasifican por sus puntos, por sus comas y las sangrías</p>	



INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO

Sede Nuestra Señora de los Remedios

SECUENCIA DIDÁCTICA

Comprensión Lectora, Nivel Inferencial

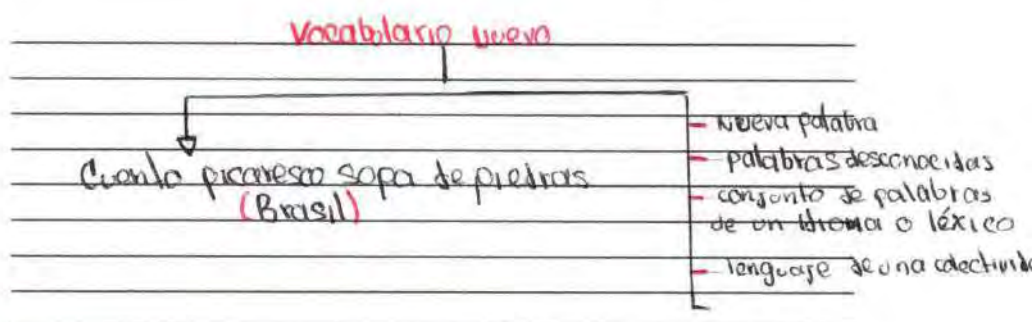
Grado 5-4

2017

TALLER N° 10

INTEGRANTES: Angie Espinosa, Nicol Cardona, Sebastian Ortiz
Kevin Hernandez

TEMA: Vocabulario nuevo FECHA: 4 de sep de 2017



① **avaricia** → tiene avaricia que es codicia
algo

- acumula riquezas para guardarlas
y no gastarlas

② **picarezo** → perteneciente o relativo a
los picarezos.

③ **Brasero** → Recipiente donde se
colocan las brasas

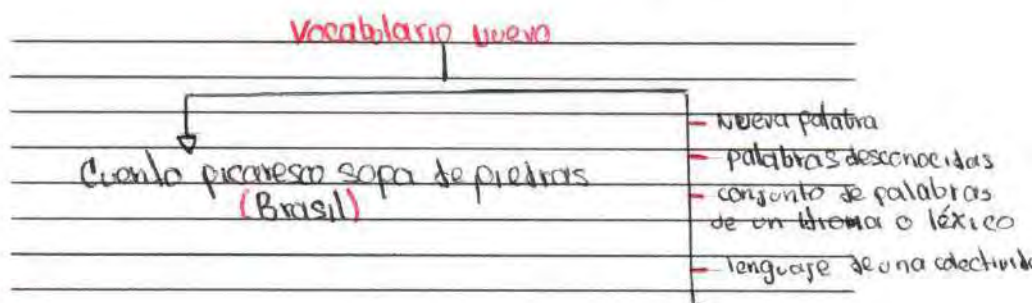


INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO
Sede Nuestra Señora de los Remedios
SECUENCIA DIDÁCTICA
Comprensión Lectora, Nivel Inferencial
Grado 5-4
2017

TALLER N° 10

INTEGRANTES: Angie Espinosa, Nicol Cardona, Sebastian Ortiz
Kevin Hernandez

TEMA: Vocabulario nuevo FECHA: 4 de sep de 2017



① **avara** → tiene avaricia que es acumular algo

• acumula riquezas para guardarlas y no gastarlas

② **picaresco** → perteneciente o relativo a los picarescos.

③ **Braseo** → Recipiente hondo donde se colocan las brasas



INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO
 Sede Nuestra Señora de los Remedios
 SECUENCIA DIDÁCTICA
 Comprensión Lectora, Nivel Inferencial
 Grado 5-4
 2017

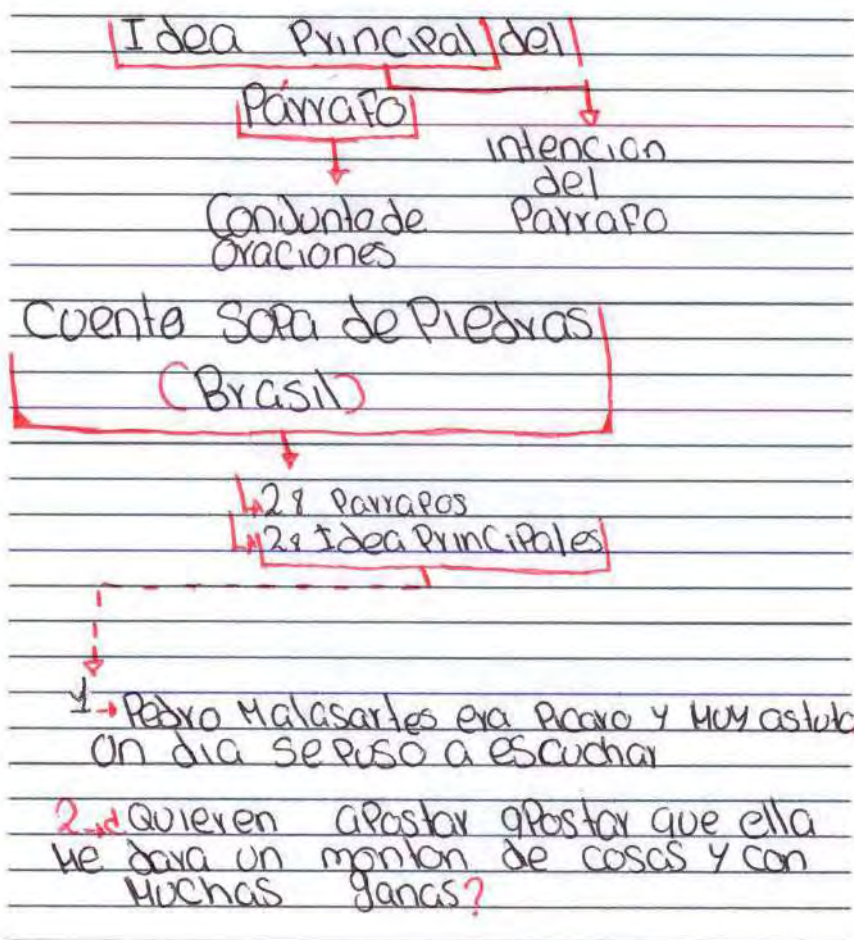
- 4 **Doroto:** Planta con frutos que crecen en forma de vaina y dentro de los cuales hay varias semillas comestibles
- 5 **Intrigado:** manejo secreto que se hace para conseguir algo
- 6 **Abanicar:** utensilio para hacer aire
- 7 **Afizar:** aumentar el fuego para que arda mejor
- 8 **Semeyante:** se dice de las personas o cosas que se parecen entre sí
- 9 **Incredula:** que no cree con facilidad
- 10 **prestesa:** rápida con prontitud
- 11 **Chocra:** granja establecimiento rural en América



INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO
Sede Nuestra Señora de los Remedios
SECUENCIA DIDÁCTICA
Comprensión Lectora, Nivel Inferencial
Grado 5-4
2017

TALLER N° 12

INTEGRANTES: Nicol Cardona, Angie Espinosa,
Aldhon Ortis, Kevin Hernandez
TEMA: Idea Principal de Párrafo FECHA: Jueves 4 de sep 2017



Docentes: Alejandra María Bolaños y Dilia Esperanza Sánchez



INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO
Sede Nuestra Señora de los Remedios
SECUENCIA DIDÁCTICA
Comprensión Lectora, Nivel Inferencial
Grado 5-4
2017

3. El grupo apostó mucho.
4. Pedro Malasartes ya había hecho su plan
5. Con tal de ganar la apuesta, Malasartes no sintió pereza
6. Se instaló frente al portón de la chacra.
7. Pasó todo el día fingiendo que cocinaba
8. Desde su casa, la mujer espiaba intrigada.
9. La vieja no resistió más la curiosidad.
10. La vieja asechaba desde su casa.
11. Sin poder aguantar más la curiosidad salió para ver de cerca
12. Esta es mi oportunidad
13. Tomó unas piedras del suelo las lavó bien y las puso dentro de la olla.
14. La vieja seguía incrédula
15. Fue y trajo una curiosidad que cada vez se hacía más grande



INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO
 Sede Nuestra Señora de los Remedios
 SECUENCIA DIDÁCTICA
 Comprensión Lectora, Nivel Inferencial
 Grado 5-4
 2017

16. Ella fue corriendo a buscarlos
17. Pedro puso todo dentro de la olla.
18. No se necesitaba nada más
19. Pedro preparó la comida este lista
20. Entonces fue y trajo las papas y los fideos
21. Malasartes atizó el fuego
22. poco tiempo después convertido en ayudante de cocinero
23. No tendría la señora un chorizo ahumado
24. la mujer volvió a la casa a buscar el chorizo
25. la sopa quedó lista
26. malasartes pidió dos platos y dos cucharas
27. Pedro separó las piedras y las tiro lejos
28. partió a cecrear la apuesta.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO
 Sede Nuestra Señora de los Remedios
 SECUENCIA DIDÁCTICA
 Comprensión Lectora, Nivel Inferencial
 Grado 5-4
 2017

TALLER N° 13

INTEGRANTES: Vanessa Portilla, Kimberlia Salcedo
 Johan Freddy Muñoz, Castro, Juan Sebastian
 TEMA: Secuencia de Acciones FECHA: Viernes 8/09/07

Taller N° 13 Secuencia de Acciones

(Cuento Sopas de piedras (Bisul))

Paso a Paso de lo que hacen los personajes del cuento

Pedro Malasartes escuchaba un	La vieja ve a Pedro	Verbo • efecto de hacer algo • palabras que se convierten en acción
comersaban entre varios hombre	Pedro monta un fogón y pone una olla llena de agua	
Los hombres se refieren a una vieja avaca	Pedro finge que cocina	• acciones del personaje
Uno dice que es una facaña		
Otro dice que Pancho le contó que es verdad que la vieja es una facaña		
Un tercero dice que la mujer es dura que no da ni los buenos días		

Docentes: Alejandra María Bolaños y Dilia Esperanza Sánchez



INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO
Sede Nuestra Señora de los Remedios
SECUENCIA DIDÁCTICA
Comprensión Lectora, Nivel Inferencial
Grado 5-4
2017

- 6- Pedro Malacortes entra a la conversación
- 7- Pedro propone a los hombres una apuesta
- 8- Los hombres no le creen a Pedro
- 9- Pedro insiste en la apuesta
- 10- El grupo acepta la apuesta
- 11- Pedro se va para la casa de la vieja
- 12- Pedro se para frente la casa de la vieja
- 13- La vieja ve a Pedro
- 14- Pedro monta un fogón y pone a una olla llena de agua
- 15- Pedro finge que cocina
- 16- La mujer espía a Pedro
- 17- La mujer sale de la casa, para cerca de Pedro y se va
- 18- Pedro pasa la noche cuidando el fogón
- 19- La vieja continúa cuidando a Pedro desde su cocina

Docentes: Alejandra María Bolaños y Dilia Esperanza Sánchez



INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO
Sede Nuestra Señora de los Remedios
SECUENCIA DIDÁCTICA
Comprensión Lectora, Nivel Inferencial
Grado 5-4
2017

- 20- La vieja sale de la casa y se acerca a Pedro
- 21- Pedro hecha piedras en la olla
- 22- La vieja conversa con Pedro
- 23- La vieja pregunta sobre la sopa
- 24- Pedro le sugiere a la vieja que los condimentos hacen más rica la sopa
- 25- La vieja va por los condimentos a su casa y se los da a Pedro
- 26- Pedro hecha a la olla todo lo que le dio la vieja
- 27- Pedro le pide un pedazo de cerdo a la vieja
- 28- La vieja ofrece otras cosas para echarle a la sopa
- 29- La vieja pregunta si puede probar la sopa
- 30- La vieja pregunta si las piedras están listas
- 31- Pedro le pide un chorizo ahumado
- 32- La vieja busca el chorizo

Docentes: Alejandra María Bolaños y Dilia Esperanza Sánchez



INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO
Sede Nuestra Señora de los Remedios
SECUENCIA DIDÁCTICA
Comprensión Lectora, Nivel Inferencial
Grado 5-4
2017

- 33- La sopa queda lista
- 34- Pedro sirve 2 platos y le da 1 a la ujeja
- 35- Pedro saca los pedros y los toma
- 36- La ujeja pregunta si va comer a los pedros
- 37- Pedro le dice que no
- 38- Pedro se va a cobrar la apuesta



INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO
Sede Nuestra Señora de los Remedios
SECUENCIA DIDÁCTICA
Comprensión Lectora, Nivel Inferencial
Grado 5-4
2017

TALLER N° 15

INTEGRANTES: Vanesa Alexandra Jhon Freddy Muñoz
Sebastian Morales, Kimerlyn Salcedo Muñoz

TEMA: Conectores FECHA: Septiembre 14 2017

- Relaciona cada conector con su acción de acuerdo al texto Sopa de Piedras y escríbelos en el cuadro.

N°	CONECTOR DE TIEMPO	ACCIÓN
1	Un día	Se puso
2	Cuando	llega
3	Antes	de ponerlos en el plato
4	Entonces	entro
5	Continuo	Como si nada
6	Continuo	Abanicando el fuego
7	Mientras tanto	Ponia más leña
8	después de un rato	ella pregunta
9	Poco tiempo después	ya con la boca hecha agua
10	ya había	hecho su plan
11	Tarda un poco	En ser descubierta
12	Pase todo el día	trinando que cocinaba
13	Al día siguiente	la ella continuaba en el f.
14		
15		
16		
17		
18		
19		

Conclusión: Los conectores unen oraciones para que
tengan coherencia, significado y lógica al
texto



INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO
Sede Nuestra Señora de los Remedios
SECUENCIA DIDÁCTICA
Comprensión Lectora, Nivel Inferencial
Grado 5-4

2017

TALLER N° 16

INTEGRANTES: Vanesa Portilla, Jhon Freddy Muñoz,
Sebastian Morales, Katerlyn Salgado

TEMA: Análisis del discurso FECHA: Sep. 15 2017

- Escriban discursos y acciones del texto que demuestran que Pedro Malasartes es Picaro y astuto.

Esuchava y pensaba entro a la
Combricación, paso todo el tiempo fingiendo
que cocinaba, pero pero -gato es mi
oportunida.

- Escriban discursos y acciones del texto que demuestran la seguridad de los hombres para hablar de la vieja.

El grupo opaco mucho por que la cocinera
no ven cuando llega alguien a
almorzar cuanto los paratos antes de
ponellos en el plato, es una mujer dura no
le saca ni los buenos dias.

- Escriban discursos y acciones del texto que evidencien las cualidades de la vieja.

La vieja seguia incredula, la vieja sin
hablar no pudo mas y pregunta
¿Como he vamos a comer pedazo?

Docentes: Alejandra María Bolaños y Dilia Esperanza Sánchez



INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO
Sede Nuestra Señora de los Remedios
SECUENCIA DIDÁCTICA
Comprensión Lectora, Nivel Inferencial
Grado 5-4
2017

Escriban las características de los personajes del cuento de Sopa de piedras (Brasil)

Pedro Malasartes	Varios hombres	Vieja avara
Picaro	Concena la Va	Avara
Astuta	Seguros de conc	Tacaña
Nada lento		Curiosa
		Dura
		Intrigada
		Incredula
		Ingenua



Docentes: Alejandra María Bolaños y Dilia Esperanza Sánchez



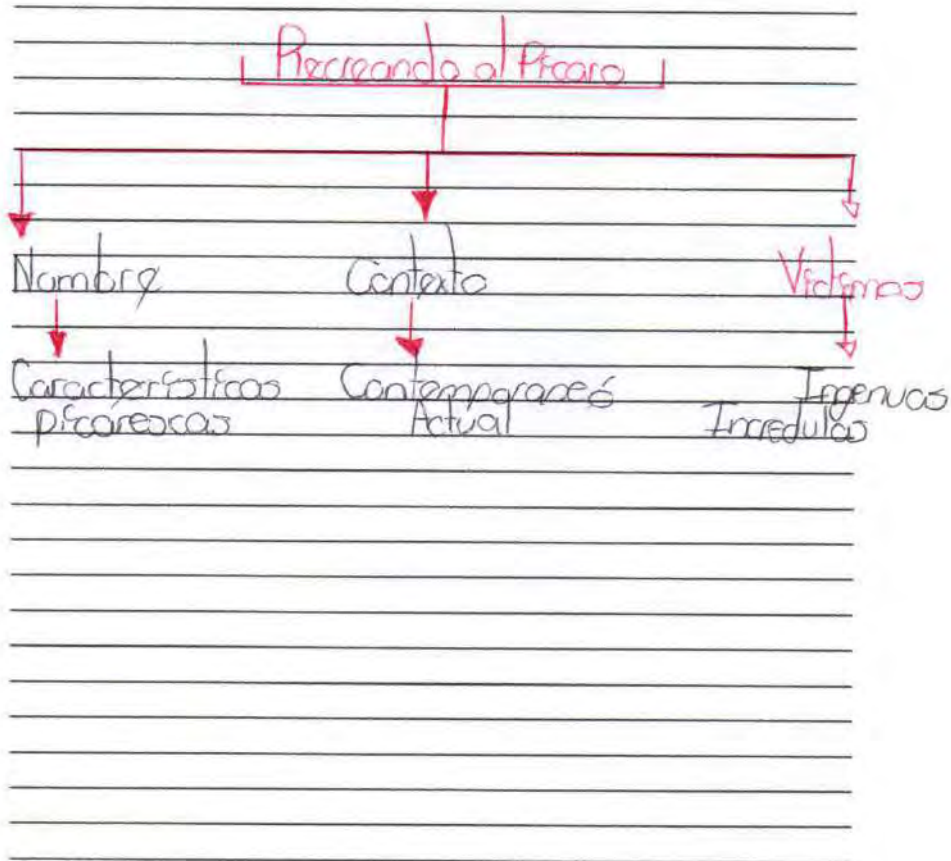
INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO
Sede Nuestra Señora de los Remedios
SECUENCIA DIDÁCTICA
Comprensión Lectora, Nivel Inferencial
Grado 5-4
2017

RECREANDO AL PICARO

INTEGRANTES: Kimberly Salcedo, Jhon Freddy Morán,
Vanessa Partilla, Juan Sebastián Morales.

FECHA: 20/09/2017

1. A partir de la realidad, representen de manera iconográfica y verbal un pícaro contemporáneo.



Docentes: Alejandra María Bolaños y Dilia Esperanza Sánchez



INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO

Sede Nuestra Señora de los Remedios

SECUENCIA DIDÁCTICA

Comprensión Lectora, Nivel Inferencial

Grado 5-4

2017

Alejandro Money el estafador ♥♥♥

Había una vez un joven llamado Alejandro Money la única que tenía en la vida era su madre llamada Manica Money era un familia muy humilde no tenían mucho dinero así que Manica Money tuvo que irse a los Estados Unidos así que Alejandro Money quedó solo a su suerte intentó conseguir trabajo pero debido a su edad era imposible conseguir trabajo estaba muy joven así que un día un amigo lo aconsejó que robara.

-Hola amigo - Dijo Alejandro la situación está muy difícil.

-Eso vec - dijo el amigo - Te aconsejo que te aproveches de la ingenuidad de las personas.

El se negó muchas veces pero era la única salida que le quedaba a sus problemas y desde ese día creció y se volvió un delincuente un día la policía lo atrapo y lo condenaron por 5 años al prometerle portarse bien después de salir.

Ahora no trabaja sino que estafaba encontró unos botes de detergente vacíos y paquetes igualmente vacíos después los llenó con agua y colorante, tierra y una piedra pintada de azul.

Puso su puesto en una esquina y sus víctimas eran una madre soltera y un buen trabajador que necesitaban implementos para su casa.



INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VASQUEZ COBO
Sede Nuestra Señora de los Remedios
SECUENCIA DIDÁCTICA
Comprensión Lectora, Nivel Inferencial
Grado 5-4
2017

Y accesorios personales
llegó la madre soltera y dijo:
- Buenos tardes vecino deme una de sus promociones -
- Si claro señora todo a 20000 ml - Dijo Alejandro
Después de vender la primera caja se fue corriendo
a la otra esquina para que la palmera no lo
atrapara y llegó otro cliente.
Este era un joven trabajador y él dijo
- Buenos tardes vecino - dijo el joven deme una
de sus promociones
- Si claro - dijo el picaro - vuelva pronto
Después él se fue feliz con su dinero.
Mientras sus clientes abrieron la caja y descubrieron
que fueron estafados.

FIN

Anexo 6.

Autorizaciones padres de familia



INSTITUCIÓN EDUCATIVA GENERAL ALFREDO VÁSQUEZ COBO
SEDE NUESTRA SEÑORA DE LOS REMEDIOS
Documento de Autorización de padres y/o acudientes de los estudiantes del grado 5°-4

Santiago de Cali Mayo 19 de 2017

DOCUMENTO DE AUTORIZACIÓN

Los padres y/o acudientes de los estudiantes del grado 5°-4, autorizan a las docentes Alejandra María Bolaños Rojas y Dilia Esperanza Sánchez Urbano de la Institución Educativa General Alfredo Vásquez Cobo, sede Nuestra Señora de los Remedios, para el uso de material filmico y fotográfico (video y fotografía) de los estudiantes con fines académicos. El documento en el cual aparecerá este material es exclusivo para la tesis de maestría de la universidad Icesi.

Para constancia de lo anterior se firma en Santiago de Cali a los 19 días del mes de Mayo de 2017.

Padres firmantes

01	ANGULO BARONA LESDI TATIANA	<u>Jefferson Angulo G.</u>
02	CABRANES MOSQUERA DILAN ALFREDO	<u>M. Juliet Mosquera</u>
03	CAMPO LONDOÑO CRISTIAN	<u>Diana Londoño</u>
04	CANO RIASCOS YIRLIAN MICHEL	<u>Yamileth Rengifo</u>
05	CARDONA COBO NICOL CAMILA	<u>Ismenia Cobo Diaz</u>
06	CASTILLO AGUDELO BLEIDER STHICK	<u>jacqueline agudelo</u>
07	DIAZ PARRA JHOAN FELIPE	<u>Jorge Alonso Diaz P.</u>
08	ESPINOSA TRULLO ANGIE VANESSA	<u>Alheidal Espinosa Trullo</u>
09	GUZMAN CANDELO CAMILA	<u>Lucy Candelo</u>
10	HERNANDEZ JARAMILLO KEVIN ANDRES	<u>Sofia Jaramillo</u>
11	HURTADO DARLYN JULIANA	<u>Keyla T Hurtado</u>
12	MELAN BALANTA DAREN JULIE	<u></u>

Docentes: Dilia Esperanza Sánchez y Alejandra María Bolaños Rojas



—¿Quieren apostar a que ella me dará un montón de cosas y con muchas ganas? I.P

—¡Estás loco! —dijeron todos—. ¡Aquella avara no da ni una sonrisa!

—Bueno, apuesto a que a mí sí me va a dar —insistió Pedro—. ¿Cuánto quieren apostar?

El grupo apostó mucho, porque la conocía muy bien.

4 Pero Pedro Malasartes, que no era nada tonto, ya había hecho su plan. Juntó unas ropas, unas ollas, un brasero, preparó la bolsa y se fue para la casa de la vieja.

5 Era un poco lejos, pero con tal de ganar la apuesta, Malasartes no sintió pereza. I.P

6 Pedro fue acercándose y se insistió frente al portón de la chacra. Tardó un poco en ser descubierto, y al darse cuenta de que la vieja ya lo había visto, juntó leña, preparó el brasero, encendió el fuego y puso una olla llena de agua.

7 Pasó todo el día fingiendo que cocinaba. I.P

8 Desde su casa, la mujer espiaba intrigada. La olla continuaba en el fuego y Pedro cada cierto tiempo ponía más leña. I.P

9 La vieja no resistió más la curiosidad y fue a echar un vistazo. Pasó cerca, miró y se fue. Pedro continuó como

si nada, poniendo más leña en el fuego, y a veces más agua en la olla.

10 Al día siguiente, la olla continuaba en el fuego, el agua hervía y hervía. Pedro ponía más leña y la vieja, sin moverse, acechaba desde su casa. I.P

11 Sin poder aguantar más la curiosidad, salió para ver de cerca. I.P

12 Pedro pensó: ¡Esta es mi oportunidad! I.P





Pedro Malasartes era pícaro y muy astuto. Un día se puso a escuchar la conversación entre varios hombres en la puerta de un bar. Ellos hablaban de una vieja **ovasa** que vivía en una **chacra** cerca del río. Cada uno contaba una historia peor que otra:

—La vieja es una **tacaña**. No da comida ni para los perros que cuidan su casa. —**cos** **taba** uno.

—Cuando llega alguien a almorzar, cuenta los **gajos** antes de ponerlos en el plato. ¡Es verdad! Quien me lo contó fue Pancho, el cartero, que no miente. —decía otro.

—Es una mujer dura! —decía un tercero—. No le sacas ni los buenos **das**.

— Pedro Malasartes escuchaba y pensaba. Entonces entró en la ronda de conversaciones:

—¿Quiéren apostar a que ella me dará un montón de cosas y con muchas ganancias?

—¡Estás loco! —dijeron todos—. ¡Aquella avara no da ni una sonrisa!

—Bueno, apuesto a que a mí sí me va a dar —insistió Pedro—. ¡Cuánto quierén apostar!

El grupo apostó mucho, porque la conocía muy bien.

Pero Pedro Malasartes, que no era nada tonto, ya había hecho su plan. Juntó unas ropas, unas ollas, un brasero, preparó la bolsa y se fue para la casa de la vieja.

Era un poco lejos, pero con tal de ganar la apuesta, Malasartes no sintió pesadez.

Pedro fue acercándose y se instaló frente al portón de la chacra. Tardó un poco en ser descubierto, y al darse cuenta de que la vieja ya lo había visto, juntó leña, preparó el brasero, encendió el fuego y puso una olla llena de agua.

Pasó todo el día fingiendo que estaba ahí.

Desde su casa, la mujer espiaba por la ventana. La olla continuaba en el fuego. Y Pedro cada cierto tiempo ponía más leña.

La vieja no resistió más la curiosidad y fue a echar un vistazo. Pasó cerca, miró y se fue. Pedro continuó como

si nada, poniendo más leña en el fuego, y a veces más agua en la olla.

Al día siguiente, la olla continuaba en el fuego, el agua hervía y hervía. Pedro ponía más leña y la vieja, sin moverse, acechaba desde su casa.

Sin poder aguantar más la curiosidad, salió para ver de cerca.

Pedro pensó: "¡Esta es mi oportunidad!"



3) Tomó unas piedras del suelo, las lavó bien y las puso dentro de la olla. Continuó **haciendo** el fuego para cocinarlas más rápido. La vieja, quien miraba sin hablar, no pudo más y preguntó:

—Hola, joven, ¿está cocinando piedras?

—Sí, señora, ¿no lo ve usted? —respondió Pedro—. Voy a hacer una sopa.

—¿Sopa de piedras? —preguntó la vieja—. ¡Nunca vi algo **así**!

—Se puede hacer una rica sopa de piedras —observó Pedro sin darle mucha importancia a la conversación.

—¿Tardará mucho en cocinarse? —preguntó la avara llena de dudas.

—¡Tarda bastante!

—¿Y se puede comer?

—¡Claro, señora! Si no, ¿para qué iba a perder **tiempo**?

4) La vieja miraba las piedras, miraba a Pedro. Él, mientras tanto, ponía más leña, soplabla el fuego y la olla hervía cada vez más. La vieja seguía **preguntando**:

—¿Es sabrosa esta sopa? —preguntó después de un silencio no muy largo.



—Sí —respondió Malasartes—. Pero resulta más rica mientras más tiempo tarda y sobre todo si se le ponen algunos condimentos.

—Si me permite —dijo la mujer—, yo voy a buscar **algunos**.

5) Fue y trajo cebolla, perejil, sal, ajo, y una curiosidad que cada vez se hacía más grande.

—¿La señora no tiene tomates? —preguntó Pedro.

6) Ella fue corriendo a buscarlos y volvió con tres, bien **maduros**.

7) Pedro puso todo dentro de la olla, junto con las piedras debidamente lavadas y metió más leña.

—Va a salir bien sabrosa —dijo él—. Pero si tuviera un pedazo de cerdo...

—Yo tengo en casa —dijo ella y fue a **buscarlos**.

16 El cerdo en la olla, la leña en el fuego y la vieja sentada, mirando. Solo se escuchaba el hervor de la sopa. Después de un rato, ella preguntó:

—¿No se necesita nada más?

—Bueno, quedaría más rica si le pusieramos unas papas y unos **filetes**.

17 La vieja ya con ganas de tomar sopa, preguntó:

—¿Podré probarla cuando esté lista?

—Claro, **señor!**

18 Entonces, fue y trajo las papas y los **filetes**.

19 Entre tanto, Malasartes atizó el fuego, para que los filetes se cocinaran **espiritualmente**.

20 Poco tiempo después, ya con la boca hecha agua y convertida en ayudante del cocinero Malasartes, la vieja dijo:

—Hum, la sopa está bien olorosa! ¿Será que las piedras ya están blandas?

21 En vez de responder, Pedro preguntó:

—¿No tendría la señora un chorizo ahumado?

—Quedaría tan **bien**...

22 La mujer volvió a la casa a buscar el **chorizo**.

23 Caece que te **cayese**, la sopa quedó **hecha**.

24 Malasartes pidió dos platos y dos cucharas. La vieja fue a buscarlos con **prisa**.

25 Pedro llenó los platos y le dio uno a ella. Separó las piedras y las tiró lejos.

—¿Cómo! ¿No vamos a comer las piedras?

—Claro que **no!** —exclamó Malasartes—, ¿Acaso tengo dientes de hierro para comer **piedras**?

26 Y dando media vuelta, partió lo más rápido que pudo a cobrar la **apuesta**.

