



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Cali

VIGILADA MINEDUCACIÓN Res. 12220 de 2016

HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN NIÑOS DE TERCER GRADO

LINA ALEJANDRA LUCUMÍ CARVAJAL

ALBA LIGIA VALENCIA RUIZ

MARÍA VICTORIA VILLEGAS LUCUMÍ

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI, JULIO 25 DEL 2023

HABILIDADES DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN NIÑOS DE TERCER GRADO

LINA ALEJANDRA LUCUMÍ CARVAJAL

ALBA LIGIA VALENCIA RUIZ

MARÍA VICTORIA VILLEGAS LUCUMÍ

DIRECTOR: SANTIAGO MOSQUERA ROA

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN
SANTIAGO DE CALI, JULIO 25 DEL 2023

ARTICULO 23 de la Resolución No. 13 del 6 de Julio de 1946, del Reglamento de la Pontificia Universidad Javeriana.

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus alumnos en sus trabajos de Tesis. Solo velará porque no se publique nada contrario al dogma y la moral católica y porque las Tesis no contengan ataques o polémicas puramente personales; antes bien, se vea en ellas el anhelo de buscar la Verdad y la Justicia”.

Tabla de contenido

Introducción	1
Método	10
Resultados	14
Discusión	17
Referencias.....	210
Anexos	

Resumen

Esta investigación apunta al análisis de tres habilidades de pensamiento crítico (interpretación, inferencia, explicación) que emergen durante actividades de comprensión lectora en un grupo de 15 estudiantes de tercero de primaria de una institución educativa pública de Cali, Valle del Cauca. Se trató de un estudio cuantitativo de carácter descriptivo en el que se implementó una intervención basada en actividades de comprensión lectora. Lo primero fue indagar sobre las habilidades del pensamiento crítico de los estudiantes antes de la intervención, para luego caracterizar las trayectorias de dichas habilidades durante la participación en la intervención y finalmente, identificar las transformaciones en las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes después de la intervención. Los hallazgos indican que los estudiantes presentaron inicialmente un nivel bajo en habilidades del pensamiento crítico. Luego de la intervención hubo mejoras moderadas en el desempeño, aunque no homogéneas para las tres habilidades de pensamiento crítico, lo que da a entender la necesidad de continuar trabajando en la formación en pensamiento crítico desde los grados inferiores de la escolaridad.

Palabras claves: pensamiento crítico, comprensión lectora, estudiantes de primaria.

Abstract

This research aims to analyze of three critical thinking skills (interpretation, inference and explanation) that emerged during reading comprehension activities in a group of 15 third-grade students from a public educational institution in Cali, Valle del Cauca. It was a descriptive quantitative study in which an intervention based on reading comprehension activities was implemented. The first thing was to investigate the critical thinking skills of the students before the intervention, and then to characterize the trajectories of those skills during participation in the intervention and finally to identify the transformations in the critical thinking skills of the students after the intervention. The findings indicate that the students initially had a low level of critical thinking skills. After the intervention there were moderate improvements in performance, although not homogeneous for all three critical thinking skills, which suggests the need to continue working in critical thinking training from the lower grades of schooling.

Keywords: critical thinking, reading comprehension, elementary students.

Introducción

El Pensamiento Crítico (en adelante PC) se define como un pensamiento acertado y reflexivo, el cual implica acciones como identificar elementos más allá del sentido literal del discurso, juzgar la credibilidad y calidad de las fuentes, escudriñar los supuestos y las razones, tomar posición propia ante un asunto desde la apertura mental y la búsqueda de información (Ennis como se citó en Alzate, 2012). El PC cobra relevancia en la escuela y la vida en cuanto que es necesario como herramienta para acceder a los significados culturales, la información y el conocimiento. El interés de tomarlo como objeto de estudio está guiado por el propósito de identificar cómo se enseña, cómo se aprende de manera efectiva y poner de realce el rol/relevancia del PC y los procesos de comprensión lectora (en adelante CL) en grados inferiores.

En cuanto al ejercicio de la lectura se encuentran problemáticas comunes como las plantean Ferreiro y Teberosky (1991) quienes aseguran que la actividad de leer y de comprender no se puede separar. Los métodos tradicionalmente usados se quedan en la identificación de elementos básicos y no trascienden la profundidad del texto. En Colombia específicamente, estudios revelan que no se motiva de manera armónica y articulada la comprensión de los textos desde edades tempranas. Subyacente a esto, las pruebas estandarizadas arrojan niveles bajos en lectura crítica y CL, ya que se orientan solo en grados superiores y se evalúan es en estos (MEN, 2006, 2011, 2016), porque prevalece la falsa creencia de que no se puede trabajar en edades tempranas. Desde las pruebas estandarizadas tales como PISA o SABER, se ve el énfasis en evaluar la lectura crítica y los niveles de PC en grados superiores (Delgado, 2014). No obstante, el PC hace parte de las competencias que se requieren a lo largo de la formación escolar y, por ello, autores como Hsu et al. (2022) señalan que debe ser una habilidad que se aborde en la escuela desde edades tempranas.

Para profundizar sobre la manera en que el PC ha sido objeto de estudio se llevó a cabo una revisión de la literatura, de estudios con una ventana de tiempo de 10 años, donde se descartaron aquellos con estudiantes de secundaria y universitarios. En total, se tuvieron en cuenta 25 investigaciones: 5 estudios de origen europeo, 4 asiáticos, 2 norteamericanos y 14 latinoamericanos. Entre ellos 5 de Colombia.

La lectura de los artículos seleccionados permitió diferenciar dos tendencias: por una parte, investigaciones básicas en las que se realizaron pruebas para evaluar o caracterizar los niveles de

PC de los estudiantes y, por otra parte, investigaciones aplicadas en las que los autores llevaron a cabo algún tipo de intervención para incidir en el PC de los estudiantes.

Dentro de los estudios de carácter básico se encuentran siete empíricos en los que se evidencia la aplicación de pruebas para identificar los niveles de PC. De estos, dos de ellas se llevaron a cabo en Colombia.

En primer lugar, los autores de este conjunto de trabajos señalan que los estudiantes presentan niveles bajos de PC (Pérez, Bazalar & Arhuis, 2021; Zambrano & Chancay, 2022), presentan dificultades de CL (Pulles, et al 2022) donde se evidencia un desempeño medio en el nivel literal mientras que, en los niveles de lectura inferencial y crítica, el grado de apropiación es bajo (Ramírez & Fernández 2022). Una de las razones a las que aluden los autores tiene que ver con el uso de estrategias tradicionales para abordar la lectura, en las cuales no se favorece el análisis y la reflexión (Pérez, Bazalar & Arhuis, 2021) o que poco promueven los espacios y hábitos de lectura (Zambrano & Chancay, 2022). Al respecto, es importante resaltar que la investigación de Gamboa (2022) expone que la CL influye en el PC, sin embargo, en un estudio correlacional entre esas dos variables en niños con problemas de lectura (Miranda, Uribe y Cerpa, 2021) se encontró que no hay una relación significativa entre ellas.

En segundo lugar, dentro de los métodos que se utilizan para recoger la información vale la pena detenerse en los instrumentos. Los estudios básicos apuntan al uso de pruebas estandarizadas o cuestionarios, así: cuestionario de 30 preguntas referido a la formulación de una opinión y al análisis e integración de puntos de vista divergentes (Pérez, Bazalar & Arhuis, 2021), el uso de una escala para estimar el desarrollo de la CL literal, inferencial y crítica (Ramírez & Fernández, 2022), el Test ACL-4 de CL (Zambrano & Chancay, 2022), una subprueba de lectura de la Batería Neuropsicológica para la Evaluación de los Trastornos del Aprendizaje (BANETA) y la prueba Watson-Glaser de PC (Miranda, Uribe & Cerpa, 2021), una prueba de CL (Cadime, Ribeiro y Viana, 2012 como citó Viana el at. 2017), pruebas de Tukey (Ardhian et al., 2020) y la Prueba de PC de Ciencias (TSCT) (Siew & Mapeala, 2016).

Los hallazgos de estas investigaciones se pueden sintetizar en tres ideas: a) se propone una relación entre los procesos de CL y las habilidades para el PC. Esto quiere decir que a mayor capacidad de CL, mayor es la probabilidad de desarrollar habilidades de PC, pues es necesario haber entendido muy bien el texto para hablar de él, hacer inferencias, tomar una posición y argumentarla; b) desde

las actividades de lectura se pueden favorecer habilidades como el análisis, la argumentación y la reflexión en los niños pequeños, tal como lo plantean Pérez, Bazalar y Arhuis (2021) con las tertulias literarias o Ruiz y Molina (2021) con su modelo PECAL (Pensamiento Crítico en Álbumes); c) desde el punto de vista metodológico el uso de pruebas puede sesgar el estudio del PC puesto que lo crítico es subjetivo y esto difícilmente se puede evidenciar en una estandarizada donde no puede argumentar su punto de vista.

Ahora bien, predominan estudios aplicados que se basaron en el uso de una prueba pre, para caracterizar las habilidades iniciales de PC, luego realizar una intervención, seguidamente realizar una prueba post y analizar el impacto de esta. Estos estudios muestran que cuando se propone una intervención a través de diferentes estrategias de enseñanza se evidencian avances en las habilidades de PC. De estos artículos en total hay dieciocho estudios, de los cuales tres se realizaron en Colombia.

El PC se ha estudiado desde metodologías como: Aprendizaje Basado en Problemas o Proyectos (Chimoy, 2022; Siew & Mapeala, 2016; Utomo & Syamsi, 2019), que permite a los estudiantes pensar, dar posibles soluciones a los problemas planteados, elegir y argumentar la mejor solución. Aprendizaje Colaborativo de tipo virtual (Torres, et al., 2020), proyectos de aula y secuencias didácticas que involucraban situaciones del contexto de los estudiantes (Berrio et al., 2019), así como clubes de lectura basados en diálogos reflexivos (Álvarez & Pascual, 2013). También a través de estrategias como lecturas dirigidas (Ardhian et al 2020; Viana et al 2017), debates basados en lecturas de diferentes textos (Li et al., 2016), experiencias usando las matrices argumentativas planteadas por Toulmin (Alzate, 2012), lecturas comprensivas (Gonzaga, 2022) y a través de reflexiones socráticas, donde los estudiantes debían realizar preguntas que invitaban al análisis y búsqueda de respuestas de alto nivel (Barragán et al., 2018; Doll & Parra, 2021; Hsu et al, 2022; Murphy et al 2022; Tosar & Santisteban, 2016).

Algunos autores basaron sus intervenciones en el uso de diferentes textos como: textos informativos como los anuncios publicitarios (Barragán et al., (2018), textos sobre problemáticas sociales (Tosar & Santisteban (2016) y textos literarios (Álvarez & Pascual, 2013). Uno de los artículos planteó la intervención en los docentes, quienes eran luego los encargados de enseñar habilidades del PC a sus estudiantes (Salazar & Cabrera, 2020).

En este sentido, en once de los dieciocho artículos de intervención, se tuvieron en cuenta algunas de las habilidades de PC, la prevalencia de estas fue: análisis, interpretación, inferencia y argumentación (Alzate, 2012; Berrio et al., 2019; Chimoy (2022); Doll & Parra, 2021; Gonzaga, 2022; Hsu et al, 2022; Murphy et al., 2022; Ortega & Gil, 2019; Torres, et al., 2020; Utomo & Syamsi 2019). Esto demuestra que estas habilidades son susceptibles de enseñanza en grados inferiores de básica primaria y, por ende, se hace oportuno un trabajo para su adecuado desarrollo y transformar los desempeños lectores y escritores en grados superiores, cerrando la brecha que actualmente existe en lectura y PC.

De los hallazgos de estas investigaciones se puede evidenciar que: a) trabajando la CL, se inicia el desarrollo de las habilidades relacionadas con el PC; b) no hay un tipo de texto único para trabajar el PC, pues estas habilidades se desarrollan a través del uso de cualquier tipo de texto; c) hay unas habilidades del PC que tal vez metodológicamente se trabajen primero para llegar a otras más complejas como la autorregulación.

El balance de la revisión de investigaciones sobre los procesos de lectura y el desarrollo del PC se puede sintetizar en dos aspectos. Primero, deja al descubierto los pocos estudios que se han desarrollado en Colombia en pro de investigar cómo se ha abordado el desarrollo del PC y los procesos de CL en los niveles de educación básica primaria, especialmente en el primer ciclo, pues solo cinco de los veinticinco estudios fueron realizados en Colombia.

Segundo, se hace evidente la necesidad del uso y fortalecimiento de estrategias docentes para incentivar el PC en el aula, las cuales sugieren que desde cualquier tipo de texto se pueden trabajar, siempre y cuando el fin sea el desarrollo de las habilidades del PC. Incluso algunos de estos estudios han diseñado y validado sus propios modelos didácticos, pues en sus intervenciones no han hecho uso de solo una estrategia, si no que han estructurado programas que incluyen varias estrategias y metodologías (Doll & Parra, 2021; Gamboa, 2022; Chimoy, 2022; Murphy et al., 2022; Ruiz & Molina, 2021; Zambrano & Chancay, 2022).

En todo caso, se evidencia el nivel deficiente del PC y la CL en los grados de la educación básica primaria, apuntando a la posibilidad de mejora de estas habilidades y a la necesaria y urgente intervención para el primer ciclo de educación básica primaria (Álvarez & Pascual, 2013; Berrio et al., 2019; Gonzaga, 2022; Pérez et al., 2021; Sierra & Fernández, 2022; Tosar & Santisteban, 2016).

El presente estudio intenta contribuir a lo anteriormente definido y reducir la brecha referida a los conocimientos sobre el desarrollo del PC en grados iniciales de la escolaridad. En correspondencia, se plantea la pregunta ¿qué habilidades del PC se evidencian antes, durante y después de la implementación de una secuencia didáctica para la CL en niños de tercer grado de la IEO Álvaro Echeverry Perea? Para resolver este interrogante se propone como objetivo general, analizar las habilidades de PC que emergen durante una situación de lectura de textos en un grupo de estudiantes de tercero de primaria y como objetivos específicos: primero, reconocer las habilidades de PC de los estudiantes antes de la implementación de la secuencia didáctica. Segundo, caracterizar las trayectorias de las habilidades del PC de los estudiantes durante la participación en la secuencia didáctica. Tercero, identificar las transformaciones en las habilidades de PC de los estudiantes después de la implementación de la secuencia didáctica.

Para finalizar, es importante hablar de la justificación del estudio. Por una parte, es valioso y novedoso para el campo de estudio pues pretende contribuir a la evidencia de cómo se desarrolla el PC en estudiantes de grados inferiores y aportar a la metodología empleada para este propósito. Los resultados pueden ser utilizados para la realización de programas de lectura en grados inferiores. Respecto a las pruebas del Icfes en el documento “Informe Nacional de Resultados, Saber 3°, 5°, 7° y 9° Aplicación 2022” se observa que en el área de lenguaje para grado tercero se mide a través de una prueba de lectura enfocada en la competencia de la CL, en los componentes literal, inferencial y crítico. En el “Reporte de Excelencia” sobre estas pruebas, el grado tercero de la institución, ha obtenido en los últimos años un puntaje de 250 sobre 500, lo que deja en evidencia las dificultades prevalecientes en esta área que exigen la transformación de estrategias a través de las cuales se pueda orientar el desarrollo del PC y las habilidades relacionadas con la CL. Por otra parte, la contribución al PEI está dada en cuanto a la resignificación de los conceptos de CL, PC y a la integración de la metodología orientada a ambos procesos dentro de los objetivos de la IE favoreciendo el desarrollo de los estudiantes y la labor de los profesores de todas las áreas.

El marco conceptual que se presenta en esta propuesta de investigación se sustenta en dos elementos principales y para ello se decide iniciar con la definición de la lectura y de los procesos de CL, articulándolos a los aspectos críticos, y plantear así el modelo teórico del PC que sustenta este proyecto.

En primer lugar, Coll (2005) argumenta que en la llamada sociedad de la información la lectura se convierte en un instrumento esencial para la comunicación, el pensamiento, el aprendizaje y la construcción de sentido en las experiencias. Leer incluso es un determinante para el desarrollo de una persona y de su grupo social, permite el acceso a la información y se convierte en eje central de prácticas sociales para el intercambio del conocimiento (Ferreiro, 2002).

Para entender el proceso de leer se parte de dos perspectivas, la primera centrada en la decodificación, que se refiere a la habilidad de emitir sonidos y entonaciones al realizar una lectura, siendo este un nivel básico (Vallester, 2000, como se citó en Brito, 2020). La segunda centrada en la comprensión, es decir, en los procesos mentales que implican la construcción de significados a partir de lo leído (Brito, 2020).

Históricamente, la lectura se reducía a la oralización de signos lingüísticos (enfoque lingüístico) o a la comprensión que el lector hacía del texto partiendo de sus habilidades cognitivas (enfoque psicolingüístico) (Ferreiro, 1997). Sin embargo, aparece la necesidad de contemplar la lectura desde su uso social (Cassany, 2003; 2008). Este enfoque sociocultural de la lectura será el punto de partida de la presente investigación, entendiendo que los procesos de lectura subyacen a un tiempo y un espacio social y cultural y que la lectura es pensada como tarea social de intercambio y circulación de conocimientos (Gamboa et al., 2016).

Con la intención de encontrar la relación entre la CL y el PC, partimos de conceptualizar la lectura, desde un punto de vista crítico, como la búsqueda de sentido profundo a un texto leído, del reconocimiento que hace el lector a los razonamientos, ideas y argumentos que se plantean, descubriendo las intenciones del autor, eligiendo las que se asemejan a sus opiniones como lector, emitiendo así una postura sobre el escrito (Cubides et al., 2017). La lectura crítica juega un papel fundamental en la escuela, pues la importancia de trabajarla y desarrollarla se confirma desde los estándares básicos de competencias del Ministerio de Educación Nacional (MEN) cuando mencionan que el estudiante debe de analizar, reflexionar críticamente, tomar una posición y defenderla. El MEN en su decreto 1860 de 1994 (como se citó en Cubides et al., 2017) plantea que “saber leer críticamente es un derecho fundamental de los ciudadanos del siglo XXI, por tanto, se convierte en una tarea fundamental del sistema educativo, con el apoyo de los gobernantes, los medios de comunicación y la familia” (p.189). En este sentido, es una tarea que se tiene y de la

que poco se ha trabajado, tal como lo muestran los resultados de la revisión de la literatura expuesta anteriormente.

Desde esta perspectiva, la lectura crítica se relaciona con el PC en tanto que ambos involucran habilidades cognitivas similares. Se lee críticamente para proponer, argumentar, identificar posturas, formar opiniones propias y, en ese ejercicio el lector, se convierte en un pensador crítico, es decir, en un sujeto social activo que comprende, impacta y resignifica su entorno.

En este punto se hace necesario definir el modelo de PC que guiará la investigación. A nivel global, el PC se concibe como la capacidad de generar un juicio reflexivo basado en algunas habilidades que ayudan a la construcción de conocimientos por parte de los aprendices (Facione, 1990). No obstante, distintos autores han desarrollado modelos teóricos del PC que presentan algunas diferencias, entre los que se destacan el de Ennis (2005), el de Paul y Elder (2003; 2008) y el de Facione (2007). Para efectos de esta investigación, se trabajó el de Facione, puesto que los modelos de Ennis y de Elder y Paul son dispendiosos y complejos para operacionalizarse con estudiantes de grados inferiores.

El modelo de PC de Facione (2007) es definido como un fenómeno humano que impregna todo y tiene propósito. En este se caracteriza al pensador crítico desde seis habilidades: interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y autorregulación. Esta propuesta se centra en tres de estas habilidades, que a continuación se definen e interpretan, dejando en evidencia la forma como se trabajaron con los procesos de lectura en este proyecto:

Interpretación, entendida como la comprensión y expresión de significados o de la relevancia de una amplia variedad de experiencias, situaciones, datos, eventos, juicios, convenciones, creencias, reglas, procedimientos o criterios (Facione, 2007). En este caso, se orienta a los estudiantes a identificar y diferenciar entre el lugar, la fecha, los hechos, los actores implicados, reconocer el objeto temático, hasta el punto de comprender la situación descrita en el texto y hacer una síntesis completa y clara de este.

Inferencia, como la identificación de los elementos necesarios para extraer conclusiones razonables, formular conjeturas e hipótesis, considerar la información pertinente y sacar las consecuencias que se desprendan de los datos, evidencias, opiniones, conceptos, descripciones, preguntas u otras formas de representación (Facione, 2007).

Para diferenciarlas entre sí, se toma la clasificación de Ripoll (2015) quien propone cinco tipos de inferencias: referenciales, causales, predictivas, elaborativas y globales. Para este trabajo se toman tres tipos, las cuales se orientan desde preguntas claves que guían la CL. Estas son: las *inferencias globales*, como aquellas “inferencias que indican cuál es la intención del autor o el sentido del texto cuando estos no son transparentes” (Ripoll, 2015, p.1229). Las *inferencias elaborativas* “que no son necesarias para la comprensión del texto, pero la información que aportan permite enriquecer la representación que se forma de él. Se trata de aquellas inferencias que tienen que ver con el lugar, tiempo, aspecto de los personajes, elementos que utilizan y otras circunstancias en que se desarrolla el texto” (Ripoll, 2015, p.1229). Las *inferencias referenciales* “que establecen a qué o a quién está haciendo referencia el texto” (Ripoll, 2015, p.1228).

Explicación, hace referencia a la capacidad de presentar los resultados del razonamiento propio de manera reflexiva y coherente. Esto significa poder presentar a alguien una visión del panorama completo: “tanto para enunciar y justificar ese razonamiento en términos de las consideraciones de evidencia, conceptuales, metodológicas, de criterio y contextuales en las que se basaron los resultados obtenidos; como para presentar el razonamiento en forma de argumentos muy sólidos” (Facione, 2007, pp.6-7). Para lograr esta habilidad en los niños se trabaja con el modelo argumentativo de Toulmin, pues este autor “considera como argumento todo aquello que es utilizado para justificar o refutar una proposición” (Tamayo, 2012, p.216), brindando un modelo que permite construir buenos argumentos a partir de una afirmación y unos hechos que lo apoyen.

Para Facione el PC influye de forma significativa en el desarrollo de los niños, ya que consiste en la intervención sobre las habilidades cognitivas importantes, que son susceptibles de enseñanza en grados inferiores. Al mediar en el proceso de desarrollo de esas habilidades se estimula al estudiante a ser capaz de indagar, analizar y resolver una situación considerando diferentes aspectos, para que aprendan no solo a cómo responder frente a un problema, sino también a tomar toda la información disponible, estudiarla y ofrecer la mejor solución. En este sentido, se puede decir que, a medida que se mejora la CL se transforma las habilidades del PC. Está a favor de esta hipótesis Gómez et al (2022, p.194) cuando dice:

“La comprensión de lectura y su pertinencia en la escuela es un proceso cognitivo que necesita comprenderse desde la importancia del PC, porque es una categoría interdependiente a cualquier otra que pretende desarrollar la cognición. El PC es una categoría transversal al proceso de

comprensión de lectura, porque las seis habilidades están concomitantemente antes, durante y después de la misma, considerando que comprender la información permite que el hombre trascienda necesariamente cuando crea conocimiento antes que repetir la información”.

A continuación, se describen los aspectos metodológicos que se articulan a la propuesta conceptual.

Método

En este apartado se presentan los aspectos metodológicos que se plantearon, el cómo se llevó a cabo la investigación y la fundamentación que sustenta el porqué de cada elección.

Tipo de estudio y diseño de la investigación

En primer lugar, se planteó un enfoque cuantitativo toda vez que se recogieron datos numéricos correspondientes a los puntajes obtenidos por los desempeños de los niños en las respuestas a las pruebas aplicadas durante la fase de recolección de la información. En segundo lugar, se trabajó bajo un tipo de investigación cuasiexperimental desde un diseño de preprueba y posprueba con único grupo conformado previamente a la experimentación (Hernández Sampieri et al., 2016), cuyo alcance fue descriptivo, permitiendo así centrarse en examinar una situación determinada en un contexto puntual.

Participantes

15 estudiantes de grado tercero de primaria de una Institución Educativa Oficial de la ciudad de Cali. 8 niñas y 7 niños con una edad promedio de 8,5 años. Esta muestra se escogió de manera dirigida teniendo en cuenta los siguientes criterios: a) tener entre 8 y 10 años; b) saber leer; c) contar con el consentimiento informado firmado por su acudiente; d) desear participar de la actividad firmando un asentimiento informado y; e) no estar diagnosticado o padecer alguna condición de salud o trastorno cognitivo.

Instrumentos

Se utilizó un cuestionario estructurado con preguntas abiertas para establecer las habilidades de PC de los niños en actividades de CL referidas a la interpretación, la inferencia y la explicación. Este cuestionario se aplicó antes y después de la intervención que permitió caracterizar los cambios en dichas habilidades (ver Anexos 1 y 2).

El cuestionario fue revisado y validado por un experto en el tema y se probó a manera de pilotaje con un grupo de estudiantes con unas características semejantes a los que fueron seleccionados en la muestra. El instrumento se basó en procesos de lectura y comprensión orientado a evaluar las habilidades de PC y constaba de un texto base (una noticia) sobre la cual se plantearon 12 preguntas abiertas, divididas en tres grupos de cuatro preguntas según las habilidades del PC a trabajar. El

primer grupo (preguntas 1 a 4) abordó la interpretación y buscó reconocer las capacidades del estudiante para sintetizar el texto y para identificar y diferenciar temáticas, datos, actores y personajes de la noticia. El segundo grupo de preguntas (5 a 8) se orientó al reconocimiento de las capacidades inferenciales de los niños, referidas a la elaboración de inferencias globales, elaborativas, referenciales semánticas y anafóricas, según la clasificación de Ripoll (2015). Por medio de estas preguntas se intentaron identificar las capacidades de los estudiantes para distinguir la intención del texto, relacionar los hechos con situaciones de su contexto y reconocer el significado y sentido de palabras dentro del texto. El tercer grupo de preguntas (9 a la 12) abordó la habilidad de explicación y apuntó al reconocimiento de las capacidades del estudiante para plantear razones, identificar causas, tomar una postura, explicar y brindar propuestas de mejora a las situaciones planteadas en la noticia.

Para evaluar las respuestas del cuestionario inicial y del cuestionario final se utilizó una rúbrica (ver Anexo 4) que permitió “describir el grado en el cual un aprendiz está ejecutando un proceso o un producto” (Airasian, 2001, como se citó en Díaz y Barriga, 2002). En este caso, la rúbrica permitió reconocer los niveles en el que se encontraban las habilidades del PC, no solo en las respuestas de los cuestionarios inicial y final, sino también los productos de la SD.

Procedimiento

Esta investigación se desarrolló en cuatro fases durante 15 sesiones de trabajo con los niños: 1) diagnóstica, en la que se aplicó el cuestionario inicial que permitió conocer y caracterizar las habilidades iniciales del PC. 2) Intervención, donde se trabajó con los estudiantes una secuencia didáctica que consistió en leer y comprender noticias que pretendían favorecer el desarrollo de habilidades del PC (Anexo 3) y que tomó en consideración los resultados del cuestionario inicial aplicado. 3) La aplicación del cuestionario final que rastreó los cambios en las habilidades del PC de los niños. 4) El análisis de los datos recogidos a través de los instrumentos definidos en el apartado anterior. A continuación, se muestran los objetivos para las diferentes sesiones de intervención.

Tabla 1. Objetivo y descripción de cada una de las sesiones de intervención

Objetivo	Sesión
Identificación de conocimientos previos y contextualización sobre la noticia.	Sesión 1: conocimientos previos del estudiante y definición de que una noticia.
Identificar aspectos explícitos del texto leído.	Sesión 2: interpretación, identificación de la información básica de la noticia. Donde, cuando, involucrados. Con explicación y ayuda docente Sesión 6: interpretación, identificación de la información básica de la noticia. Con ayuda docente Sesión 10: interpretación, identificación de la información básica de la noticia. Estudiantes solos.
Construcción de opiniones con base a información implícita del texto leído.	Sesión 3: inferencia, aporte de opiniones sobre información en particular del texto. Con explicación y ayuda docente. Sesión 7: inferencia, aporte de opiniones sobre información en particular del texto. Con ayuda docente Sesión 11: inferencia, aporte de opiniones sobre información en particular del texto. Estudiantes solos.
Crear argumentos sobre el texto leído.	Sesión 4: explicación, aportar opiniones fundamentadas en argumentos extraídos del texto. Con explicación y ayuda docente. Sesión 8: explicación, aportar opiniones fundamentadas en argumentos extraídos del texto. Con ayuda docente Sesión 12: explicación, aportar opiniones fundamentadas en argumentos extraídos del texto. Estudiantes solos.
Evaluar los procesos contantes de los estudiantes.	Sesión 5: evaluación de las tres habilidades. Sesión 9: evaluación de las tres habilidades. Sesión 13: evaluación de las tres habilidades. Sesión 15: producto final.

Fuente: Elaboración propia

Análisis de datos

Los resultados fueron analizados por medio del software SPSS versión 28.0 para Windows. Para ello, se realizó un análisis descriptivo para caracterizar la muestra del estudio, se hallaron las medidas de tendencia central y la desviación estándar para variables cuantitativas; en las variables cualitativas se especificó la frecuencia y el porcentaje.

Con la rúbrica descrita en los instrumentos, se evaluaron las capacidades de PC en cinco momentos de la secuencia: pre y post, y en 3 ocasiones más durante el proceso de intervención. Esta rúbrica contempló tres niveles de desempeño (bajo, medio y alto) cada uno correspondiente a tres rangos numéricos: el bajo correspondiente a una nota entre 0 y 1.9, el medio entre 2.0 y 3.9 y el alto entre

4.0 y 5.0. Para cada nivel de desempeño se describieron los criterios cualitativos para facilitar la valoración de los productos.

Para el análisis del efecto de la intervención en las habilidades del PC se usó una prueba no paramétrica, dada una distribución no normal en los datos de la muestra. Específicamente, se usó la prueba Wilcoxon, con un nivel de significancia del 0,05 (95% de confianza).

Consideraciones éticas

Teniendo en cuenta que esta investigación se llevó a cabo con estudiantes menores de edad y que estos son protegidos por la ley, su acudiente o tutor legal firmó el consentimiento informado, donde autorizó al menor a participar en el estudio. De igual manera, el menor, de acuerdo con la ley 12 de 1991, firmó un asentimiento informado. En este trabajo, los estudiantes no estuvieron en ninguna condición de vulnerabilidad, ni expuestos a ningún tipo de riesgo físico, psicológico, social o emocional que afecte su integridad, por lo que, de acuerdo con el Artículo 11 de la Resolución No. 8430 de 1993, este estudio se clasificó con riesgo mínimo.

Resultados

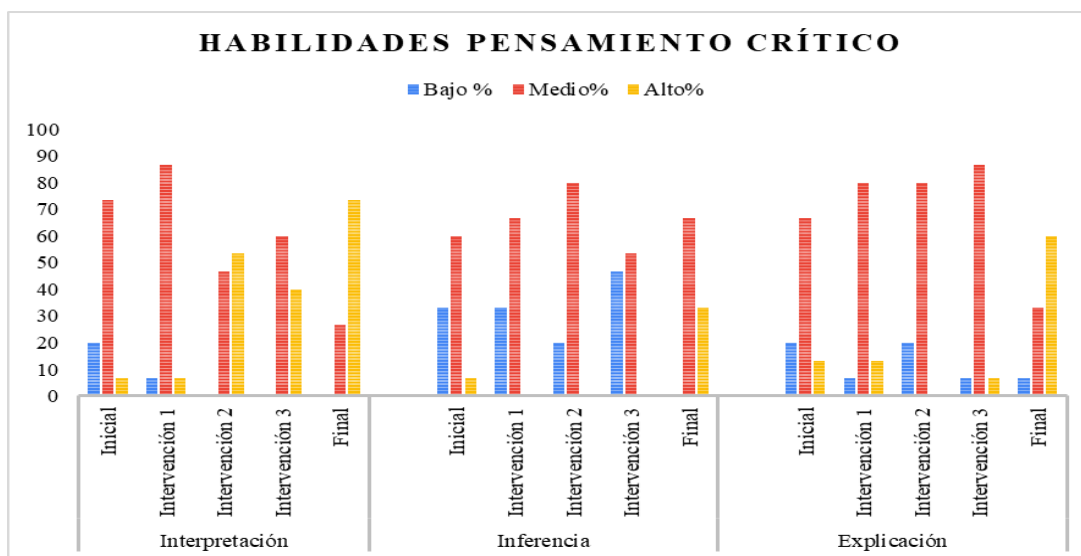
La presentación de los resultados se realiza en función de los objetivos de investigación. El primer objetivo apuntaba al reconocimiento de las habilidades de PC de los estudiantes antes de la implementación de la intervención. En este sentido, en la evaluación inicial la mayoría de estudiantes presentaron desempeños medios y bajos. En la habilidad de interpretación, la mayoría (73,3%, n= 11) se clasificó en desempeño medio, el 20% (n=3) en bajo y solo un estudiante en alto. De manera similar en inferencia, la mayoría de estudiantes (60%, n=9) se clasificó en desempeño medio, 33,3% (n=5) en bajo y un estudiante en alto. En la habilidad de explicación la mayoría (66,7%, n=10) se clasificó en desempeño medio, el 20% (n=3) en bajo y 13,3% (n=2) en alto.

Al observar la media en el pretest la habilidad con mejor desempeño fue explicación ($\bar{x}= 2,86$; $SD= 0.981$), seguida de interpretación ($\bar{x}= 2,72$; $SD= 0.848$) y, por último, inferencia ($\bar{x}= 2,30$; $SD= 1.215$).

El segundo objetivo apuntó a la caracterización de la trayectoria de las habilidades del PC de los estudiantes durante la implementación de la SD. En el curso de la intervención didáctica se evaluaron las habilidades referidas a la interpretación, inferencia y la explicación en tres momentos diferentes y con una rúbrica cuya estructura y escala fueron iguales a la de la prueba inicial.

Como se evidencia en la gráfica 1, en interpretación se observa que el desempeño es muy variado, la mayoría de estudiantes se situaron en el nivel medio y alto. Para el primer momento, la mayoría (89,7%, n=13) se situaron en el desempeño medio, 6,7% (n=1) se situó en nivel alto y así mismo en bajo. Para el segundo momento, la mayoría (53,3%, n=8) se clasificó en desempeño alto, el resto en medio. Para el tercer momento evaluativo, la mayoría (60%, n=9) estuvo en el nivel medio, el resto se situó en nivel alto.

Gráfica 1. Resultados por habilidades en cada uno de los momentos de la investigación



Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la habilidad de inferencia, se situó en los promedios bajo y medio, así: en el primer momento la mayoría (66,7%, n=10) se clasificó en desempeño medio, el resto en desempeño bajo. Para el segundo momento, la mayoría (80%, n=12) se situó en el nivel medio, el resto estuvo en el nivel bajo. Para el tercer momento el 53,3% se situó en el desempeño medio y el resto estuvo es bajo. En la habilidad de explicación el desempeño osciló entre los tres niveles de desempeño, aunque el alto fue el menos frecuente. Para el primer momento, la mayoría (80%, n= 12) puntuó en el nivel medio, el 13,3% (n=2) estuvo en el desempeño alto y un estudiante en desempeño bajo. En el segundo momento de evaluación, la mayoría (80%, n=12) estuvo en el desempeño medio y el 20% (n=3) puntuó en el nivel bajo. En el tercer momento, la mayoría (86,7%, n=13) se situó en el nivel medio, 6,7% (n=1) en el nivel alto y el mismo porcentaje en el nivel bajo.

El tercer objetivo de investigación se dirigió a la identificación de las transformaciones en las habilidades de PC de los estudiantes después de la intervención educativa. Por lo tanto, aquí se presentan los resultados obtenidos en la aplicación de la prueba final, los cuales, al igual que en la prueba inicial, se puntuaron con la rúbrica de calificación en una escala de 0 a 5 puntos. Los resultados dan cuenta de avances, aunque no homogéneos entre las tres habilidades. En este sentido se observa una mejora estadísticamente significativa para las tres habilidades (p valor < 0,05). Así, se observa un incremento en promedio 1,163 para todas las habilidades. Es importante destacar que el mejor desempeño en la prueba final fue para la interpretación con (\bar{x} = 4,19; SD= 0,643) y la

inferencia continuó en el menor desempeño respecto a las otras dos habilidades ($\bar{x}= 3,34$; $SD= 0,935$) (ver tabla 2)

Tabla 2. Resultados pruebas pre y post intervención

Habilidad	Pre $\bar{x}(SD)$	Post $\bar{x}(SD)$	Prueba Wilcoxon <i>Valor P</i>
Interpretación	2,72 (0,848)	4,19 (0,643)	0,001
Inferencia	2,30(1,215)	3,34(0,935)	0,011
Explicación	2,86 (0,981)	3,84(0,897)	0,003

Fuente: Elaboración propia

Ahora bien, al revisar las habilidades por criterios se encontró una mejora significativa en los criterios para interpretación. Sin embargo, criterios como identificación de conceptos claves (inferencia), expresión de opiniones y argumentación de aspectos en los que estaban de acuerdo y en desacuerdo (explicación) no tuvieron mejoras en los estudiantes de forma estadísticamente significativa (valor $p > 0, 05$) (ver tabla 3).

Tabla 3. Resultados por criterios de evaluación

	Criterios	Pre $\bar{x}(SD)$	Post $\bar{x}(SD)$	Prueba Wilcoxon <i>Valor P</i>
Interpretación	1. Identificación de aspectos básicos	3,24(0,681)	4,27(0,816)	0,010
	2. Síntesis, habilidad de crear un resumen	2,20(1,567)	4,10(0,612)	0,001
Inferencia	3. Crea conjeturas con datos del texto	2,80(1,177)	4,29(0,451)	0,002
	4. Identificación de conceptos clave	1,53(1,884)	2,42(1,760)	0,206
Explicación	5. Expresa y defiende sus opiniones	2,84(1,018)	3,43(1,162)	0,382
	6. Argumenta su acuerdo o desacuerdo.	3,40(1,352)	3,80(1,370)	0,156
	7. Propuesta de resolución del problema	2,60(1,454)	4,27(1,041)	0,002

Fuente: Elaboración propia

Discusión

Este estudio se interesó en conocer los cambios en tres habilidades del PC (interpretación, inferencia y explicación) en un grupo de niños de tercero de primaria, luego de una intervención educativa. Para presentar la discusión de este trabajo se ha agrupado el análisis en función de los momentos de la intervención. Además, se proponen conclusiones, aportes, limitaciones y perspectivas para la realización de futuros trabajos en esta misma línea.

El análisis de los datos de la prueba inicial muestra que los niños se encontraban en desempeños medio-bajo (promedio general 2,6), lo que evidencia que los estudiantes presentan niveles reducidos de PC, tal como reportan otros estudios (Pérez, Bazalar & Arhuis, 2021; Zambrano & Chancay, 2022). El nivel de interpretación, que hace referencia a algunos aspectos literales obtuvo un mejor desempeño con relación a las respuestas en inferencia y explicación, lo que muestra que, para los estudiantes en los grados inferiores, los procesos de enseñanza de la lectura están puestos en lo literal dejando de lado los niveles de lectura inferencial y crítica, hallazgos que coinciden con la investigación de Ramírez y Fernández (2022). Con respecto a la habilidad de inferencia que implica reconocer el significado de palabras según el contexto del texto, la relación que existe entre dos o más elementos y encontrar información no dicha que permita enriquecer la noticia y con la habilidad de explicación que tiene que ver plantear razones por las que ocurre una situación y presentar así propuestas consecuentes para mejorar esta, se les dificulta a los niños debido a que es información que no está de manera explícita en el texto y que le exige relacionar información del contexto y de otros textos, analizar todas las posibles causas y consecuencias, siendo estos aspectos más complejos para ellos que requieren de un desarrollo y entrenamiento.

Segundo, durante la implementación de la SD y según los resultados de las actividades evaluativas se evidenció que, los desempeños se transforman, aunque no de manera progresiva ni homogénea. La tendencia en los cambios en las tres habilidades son desempeños variables, lo cual muestra que los procesos de enseñanza-aprendizaje no son lineales, presentando altibajos propios del momento de desarrollo en el que se encuentran los niños. Retomando a Fischer (2016), es posible reconocer que estos desempeños variables en los niños emergen no solo por la inestabilidad cognitiva, sino que se pueden explicar, desde el punto de vista educativo, como funcionamientos que apuntan a niveles óptimos pues resultan de la influencia de aspectos contextuales. En el caso de este trabajo, estos factores contextuales pueden atribuirse a la intervención y al andamiaje de la docente, lo que

le permite al niño hacer transiciones en su desempeño que se manifiestan en comportamientos variables. En otras palabras, aunque se trata de un proceso normal en el desarrollo por la inestabilidad cognitiva y la reelaboración de los conocimientos en los estudiantes, hay aspectos propios de la SD que pueden haber influenciado en ese comportamiento, pues se trata de cambios que operan a nivel de las prácticas de enseñanza, de las estrategias didácticas y de la novedad del contenido abordado. Lo que implica para los niños incorporar nuevos conocimientos y ajustar sus formas a las maneras de enseñar y acompañar el aprendizaje por parte de los docentes. Asimismo, otros factores contextuales también pueden haber contribuido a desempeños con altibajo. Por ejemplo, que las actividades no se pudieron llevar a cabo en días seguidos como se tenía planeado, que hubo una interrupción en la secuencia debido a que se cruzó con un periodo de vacaciones. Además, las actividades se debían realizar en el mismo horario de clases, puesto que la institución no contaba con un espacio ni seguro estudiantil que cubriera horas extracurriculares. Otro factor por considerar se relaciona con el formato del cuestionario por cada habilidad, fue el mismo durante la realización de las nueve actividades evaluables, razón por la cual los niños manifestaron aburrimiento y cansancio. Además, al ser en el mismo horario de clases los estudiantes de la muestra eran excluidos de las actividades que realizaban los demás, lo cual les generaba incomodidad.

A pesar de todas las razones anteriormente expuestas, se puede evidenciar que en la prueba final los estudiantes mejoraron sus desempeños en cada habilidad. La interpretación se situó en el desempeño alto. De acuerdo con Facione (2007) el progreso de los estudiantes está dado por la comprensión de significados, situaciones y datos y la construcción de un sentido global de las ideas del texto. Esto se materializa en las explicaciones y el resumen que los estudiantes logran hacer sobre el texto. Un ejemplo de la transformación se evidencia en la explicación de un sujeto en la prueba pre y la prueba post. Ante la pregunta, ¿cuál es el tema central de la noticia? responde en el pre: el Bienestar Familiar; en el post: El bullying. Aquí se observa que en el pre nombra uno de los actores involucrados en la noticia, mientras que en el post especifica el bullying como tema central, considerando la problemática como la respuesta pertinente para la pregunta que se le ha planteado.

La habilidad de inferencia se situó en un desempeño medio. Las inferencias global y referencial anafórica obtuvieron una leve mejora, mientras que en la inferencia referencial semántica y

elaborativa los estudiantes mostraron dificultades a la hora de definir las palabras. La limitación tiene que ver con la tendencia a dar el significado enciclopédico para el cual no hay suficiente bagaje, por ello los estudiantes tienden a buscar un concepto derivado de la familiaridad con la palabra dejando de lado la significación a partir del contexto. Como, por ejemplo, al preguntarle a un estudiante ¿qué significado tiene para ti la palabra matoneo? responde “que alguien mata a otro”. Aquí se evidencia que recurre a una definición asociando la palabra con otra cuya forma de ser leída sea similar, lo cual puede ser una generalización morfológica, pero que deja de lado el contexto del que se trata el texto. Este poco bagaje conceptual puede también estar relacionado con que en grados inferiores los textos leídos son limitados a cuentos sencillos, cuyas preguntas desarrollan aspectos literales (Ramírez & Fernández, 2022).

La habilidad de explicación también se situó en un desempeño medio. Siguiendo a Facione (2007), la capacidad explicativa involucra la posibilidad de entender y generar argumentos. Esto se evidencia en las respuestas de los estudiantes al momento de dar su opinión y presentar argumentos a favor y en contra de la noticia. Sin embargo, los niños mostraron dificultades en argumentar por qué ocurre la situación pues, debían tener en cuenta un marco de causas que la antecedía. También, las falencias estuvieron en plantear posibles propuestas de solución, ya que para proponer se debe tener una comprensión de los elementos del texto que exige un nivel cognitivo alto, puesto que el lector debe considerar los diferentes aspectos propuestos en el texto y relacionarlos con los que él considere relevantes, con base en un ejercicio comparativo de lo que puede estar a favor y en contra de la situación expuesta en la noticia.

Al revisar las transformaciones entre la prueba inicial y la final, se pone en evidencia la relación existente entre el PC y la CL, puesto que a medida que los niveles de CL mejoran, se estará desarrollando el PC (Gómez et al, 2022). La variación en los desempeños de los estudiantes puede relacionarse también con la toma de conciencia a la hora de leer y expresar cuando comprendieron y cuando no, pues son capaces de pensar en su nivel de pensamiento, lo cual se ve reflejado posteriormente en la estructura y calidad de sus respuestas.

Aunque los hallazgos apoyan la afirmación de Gómez et al. (2022), los resultados pueden ir un poco más allá con respecto a la CL. Hubo mejoras en las tres habilidades, pero estas no sucedieron en los niños de manera homogénea. La interpretación contempla aspectos que tienen que ver con formas explícitas del texto que los niños identifican con mayor facilidad y por esto fue la habilidad

con mayor puntaje de mejora. Sin embargo, inferencia y explicación, son habilidades de mayor complejidad que requieren de una comprensión más elaborada del texto y de su contexto y, en ocasiones, desligarse del él para buscar en su cotidianidad o en otros textos leídos, situaciones que se relacionen con el tema central del texto. La lectura crítica es la búsqueda de sentido profundo a un texto leído, del reconocimiento que hace el lector a los razonamientos, ideas y argumentos que se plantean, descubriendo las intenciones del autor, eligiendo las que se asemejan a sus opiniones como lector, emitiendo así una postura sobre el escrito (Cubides et al., 2017). Estas habilidades requieren de un trabajo sistemático y constante en el tiempo, y más aún si los niños no están expuestos a ellas desde grados inferiores, pues se trata de habilidades que se apoyan en otras capacidades, como: la posibilidad de argumentación, de explicitación coherente y completa de las ideas que se tienen sobre lo que se lee, y esto exige una reelaboración del pensamiento.

Con respecto a lo metodológico, en el pilotaje al cuestionario se encontró que los estudiantes tenían un desempeño muy bajo, debido a que las habilidades de escritura que exigía la prueba interferían en el desempeño y, hacer la prueba por escrito, se constituía en una tarea adicional para ellos. Por esta razón se tomó la decisión de presentar los cuestionarios (prueba inicial y final) de manera oral, lo que puede constituirse en un aporte a las posibilidades para evaluar el PC, por lo que toma en cuenta las capacidades de los niños, sin pretender estandarizar mecanismos o formas para indagar estas habilidades incluyendo otras exigencias a la tarea, como escribir las respuestas.

Este proyecto contribuye a la resignificación del modelo pedagógico institucional, a las transformaciones de las prácticas de lectura y a reducir la brecha de conocimiento, teniendo en cuenta que las habilidades del PC son susceptibles de enseñanza en los grados inferiores, pues los hallazgos de este trabajo, aún con una muestra pequeña, así lo sustentan.

Para finalizar, como docentes de básica primaria se busca promover estrategias que permitan a los estudiantes acercarse de una manera más crítica al texto, resaltando que el trabajo debe movilizar diferentes tipos de textos, situaciones acotadas y cercanas al contexto del niño. Sin embargo, se pone en consideración la realización de un trabajo continuo en el tiempo y desde otras asignaturas, con una muestra mayor y donde se le dé mayor autonomía al estudiante para tomar decisiones sobre sus intereses y medios para lograr los aprendizajes. Además, la utilización de una rúbrica más detallada puede ser más fina en la descripción de los avances de los niños en habilidades de mayor complejidad como la inferencia, cuyo desempeño fue el más bajo en este trabajo.

Referencias

- Álvarez, C. & Pascual, J. (2013). Estudio de caso sobre la formación de lectores críticos mediante textos literarios en la Educación Primaria. *Ocnos*, 10, 27-53.
- Alzate, O. E. T. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*, 9(17), 211-233.
- Ardhian, T., Ummah, I., Anafiah, S. & Rachmadtullah, R. (2020). Técnicas de lectura y pensamiento crítico sobre la comprensión de las habilidades de lectura para estudiantes de primer grado en la escuela primaria. *Revista Internacional de Instrucción*, 13(2), 107-118. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1328a>
- Arias, F. (2006). *El Proyecto de Investigación, Introducción a la Metodología Científica*. (5ª Edición). Caracas, Venezuela: Epísteme.
- Barragán, A., Plazas, N. & Ramírez, G. (2018). La lectura de imágenes: Una herramienta para el pensamiento crítico. *Educación y Ciencia*, 19, 85-103.
- Berrio, M., Cartagena, L. C., Giraldo, S. L. & Gómez, A. F. (2019). Las configuraciones didácticas, una posibilidad de la lectura crítica en el primer ciclo de primaria. *Ciencias Sociales y Educación*, 8(15), 105-129. <https://doi.org/10.22395/csye.v8n15a6>
- Brito, Y. B. (2020). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(3), 243–264. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1358>
- Cassany, D. (2003) Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: revista de investigación e innovación educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, 32, 113–32.
- Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Ríos de Tinta.
- Chimoy, M. (2022). Aprendizaje basado en problemas para el pensamiento crítico y creativo en estudiantes de educación primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 2909-2930. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i1.1696

- Coll. C. (2005). Lectura y alfabetismo en la sociedad de la información. *UOC Papers: revista sobre la sociedad del conocimiento*, 1(1).
- Cubides Ávila, C. P., Rojas Higuera, M. & Cárdenas Soler, R. N. (2017). Lectura Crítica. Definiciones, experiencias y posibilidades. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(2), 184–197. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n2.1586>
- Delgado, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad*. Fedesarrollo, Centro de Investigación Económica y Social. Recuperado de <http://www.repository.fedesarrollo.org.co/handle/11445/190>
- Díaz, F. & Barriga, A. (2002). *Técnicas e instrumentos de evaluación. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México: McGraw Hill.
- Doll, I. & Parra, C. (2021). Impacto del desarrollo de habilidades de pensamiento crítico en la comprensión lectora de estudiantes de enseñanza básica. *Nueva Revista del Pacífico*, 75, 158-180. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762021000200158>
- Ennis, R. (2005). Pensamiento crítico: un punto de vista racional. *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 47-64.
- Facione, P. (2007). Pensamiento Crítico: ¿Qué es y por qué es importante? *Insight Assessment*, 22, 23-56.
- Ferreiro, E. (1997). La revolución informática y los procesos de lectura y escritura. *Estudios Avanzados*, 11(29), 277-285.
- Ferreiro, E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. México: Fondo de cultura económica.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1991). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Fischer, K.W. (2016). Ciclos dinámicos de desarrollo cognitivo y cerebral: cómo medir el crecimiento de la mente, el cerebro y la educación. En A.M. Battro, K.W. Fischer y P.J. Léna (Comps.), *Cerebro educado. Ensayos sobre la neuroeducación* (pp. 187-216). Barcelona: Gedisa.

- Gamboa, E. (2022). *Influencia de la comprensión lectora en el pensamiento crítico en estudiantes de educación primaria*. Tesis de Doctorado en educación Universidad Cesar Vallejo.
- Gamboa, A. A., Muñoz, P. A. & Vargas, L. (2016). Literacidad: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(1), 53-70
- Gómez, J. J. M., Sánchez, M. A. D., Guerreo, E. R. & Vilcamango, B. B. (2022). La comprensión de lectura desde la perspectiva del pensamiento crítico, según Peter Facione. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(26), 1891-1905.
- Gonzaga, M. (2022). Modelo de estrategias de comprensión lectora para el pensamiento crítico y creativo en estudiantes de educación primaria. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(1), 181-201.
- Hamui-Sutton, A. (2013) Un acercamiento a los métodos mixtos de investigación en educación médica. *Investigación en Educación Médica*, 2(8), 211-216.
[https://doi.org/10.1016/S2007-5057\(13\)72714-5](https://doi.org/10.1016/S2007-5057(13)72714-5)
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2016). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). Mc Graw-Hill.
- Hsu, F. H., Lin, I. H., Yeh, H. C. & Chen, N. S. (2022). Effect of Socratic Reflection Prompts via video-based learning system on elementary school students' critical thinking skills. *Computers & Education*, 183, 104497.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104497>
- Li, M., Murphy, K., Wang, J., Mason, L., Firetto, C., Wei, L. & Chung, K. S. (2016). Promoting reading comprehension and critical–analytic thinking: A comparison of three approaches with fourth and fifth graders. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 101-115.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.05.002>
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Bogotá: MEN. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (2011). *Plan Nacional de Lectura y Escritura de educación inicial, preescolar, básica y media*. Bogotá: Subdirección de Fomento y Competencias. Bogotá: MEN. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2016). *Derechos básicos de aprendizaje*. Bogotá: MEN. Recuperado de http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-341057_recurso_DBA.pdf
- Miranda, B., Uribe, A. & Cerpa, S. (2021). Comprensión lectora y pensamiento crítico de niños con problemas de lectura en la Institución Educativa Normal Superior de Sincelejo. *Revista Electrónica en Educación y Pedagogía*, 5(9), 149-164. <https://doi.org/10.15658/rev.electron.educ.pedagog21.11050911>
- Murphy, K., Greene, J., Firetto, C., Croninger, R., Duke, R., Li, M. & Lobczowski, N. (2022). Examining the effects of quality talk discussions on 4th- and 5th-grade students' high-level comprehension of text. *Contemporary Educational Psychology*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022>.
- Ortega, V. & Gil, C. (2019). La naturaleza de la ciencia y la tecnología. Una experiencia para desarrollar el pensamiento crítico. *Revista Científica*, 35(2), 167-182. <https://doi.org/10.14483/23448350.14095>
- Paul, R. & Elder, L. (2003). *La mini-guía para el Pensamiento crítico. Conceptos y herramientas*. Barcelona: Fundación para el Pensamiento Crítico.
- Paul, R. & Elder, L. (2008). *Una guía para los educadores en los estándares de competencia para el pensamiento crítico*. https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf
- Pérez, G., Bazalar, J. & Arhuis, W. (2021). Diagnóstico del pensamiento crítico de estudiantes de educación primaria de Chimbote, Perú. *Revista Electrónica Educare*, 25(1), 289-299. <http://doi.org/10.15359/ree.25-1.15>

- Pulles, M., Berenst, J., de Glopper, K. & Koole, T. (2022). Children's discussions about texts: Integrating and evaluating practices. *Linguistics and Education*, 69. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101051>
- Ramírez, C. & Fernández, M. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 27(2), 484-503. <http://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12>.
- Ripoll, J. C. (2015): Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica. *Investigaciones Sobre Lectura*. 4, 107-122.
- Ruiz, L. & Molina, S. (2021). El álbum como promotor del pensamiento crítico en Educación Primaria: una herramienta para su análisis. *Investigaciones Sobre Lectura*, 16, 51-74.
- Salazar Aguirre, D. E. & Cabrera, X. (2020). Estrategia didáctica para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de tercer grado de primaria en institución educativa de Chiclayo. *TZHOECOEN*, 12(1), 1-9. <https://doi.org/10.26495/tzh.v12i1.1240>
- Siew, N. & Mapeala, R. (2016). The effects of problem-based learning with thinking maps on fifth graders' science critical thinking. *Journal of Baltic Science Education*, 15(5), 602-616. <https://doi.org/10.33225/jbse/16.15.602>
- Tamayo O. E. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*, 9(17), 211-233.
- Torres, E., Camara, V., Casquero, M. & Rivera, A. (2020). Aprendizaje colaborativo virtual en el pensamiento crítico en los estudiantes del 3er grado de primaria. *CIID Journal*, 1(1), 346-358.
- Tosar, B. & Santisteban, A. (2016). Literacidad crítica para una ciudadanía global. Una investigación en educación primaria. En C. Ruiz, A. Doreste & B. Mediero (Eds.), *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global* (pp.674- 683). Las Palmas de Gran Canaria: Entimema.
- Utomo, A. & Syamsi, K. (2019). The effect of PBL and DRTA on critical thinking and reading comprehension to students in elementary school. *Atlantis Press*, 95-101. <https://doi.org/10.2991/iccie-18.2019.17>

Viana, F., Cadime, I., Santos, S., Brandão, S. & Ribeiro, I. (2017). O ensino explícito da compreensão da leitura. Análise do impacto de um programa de intervenção. *Revista Brasileira de Educação*, 22(71). <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227172>

Zambrano, J. & Chancay, C. (2022). El pensamiento crítico a través de la comprensión lectora en educación primaria. *Dominio de las Ciencias*, 8(2), 635-647. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i2.2775>

Anexos

Anexo 1. Cuestionario inicial

Realiza lectura de la siguiente noticia y responde las siguientes preguntas.

ALERTA: RESCATAN A 20 NIÑOS QUE ERAN UTILIZADOS PARA MENDIGAR EN EL VALLE

25 de octubre 2022, 12:00 a.m.

EL TIEMPO

Funcionarios del **Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF)** y uniformados de la Policía del Valle adelantaron operativos para verificar qué tanto los niños son utilizados para mendicidad en la región.

Estas acciones se llevaron a cabo en **Palmira, Tuluá y Cartago**. En estos municipios se encontraron a unos 20 menores de edad, pidiendo limosna.

En muchos de esos casos, como lo indagan autoridades, hay mafias detrás de la mendicidad, más allá de que los niños estén con sus padres o con personas cercanas.

La **Policía** mencionó que los pequeños, con edades desde menos de 10 hasta 15 años, fueron dejados bajo protección de comisarías de Familia y del ICBF.

En el **ICBF** buscan trabajar con profesionales, como psicólogos, para brindar la atención requerida a los niños, al tiempo que se verifican las condiciones de sus familias y determinar si van a hogares sustitutos, pensando en el restablecimiento de sus derechos.

En este año van 128 menores en la región que han quedado bajo protección de Bienestar Familiar. Cuando se confirman que los niños no están seguros en sus mismos hogares entran a procesos de adopción.

Según un informe de la Subdirección de Adopciones en Bienestar Familiar, hay pequeños que pasan un promedio de hasta 59 meses en sedes y hogares sustitutos de la entidad en el departamento, es decir, casi cinco años.

Tomado de: <https://www.eltiempo.com/colombia/cali/rescatan-a-20-ninos-de-la-mendicidad-en-municipios-del-valle-712085>

Preguntas

Categoría	Preguntas	Exigencia de la pregunta
Interpretación	1. <i>¿Dónde y cuándo sucedieron los hechos presentados en la noticia?</i>	Identificación y diferenciación entre el lugar y la fecha de publicación de la noticia y el sitio y momento en que ocurrieron los hechos que se relatan en la noticia.
	2. <i>¿Qué personajes están involucrados en la noticia?</i>	Identificación de los actores (personas, entidades...) en la situación que se relata en la noticia. Se les llama personajes porque es un término familiar para el nivel de los estudiantes.
	3. <i>¿Cuál es el tema central de la noticia?</i>	Reconocimiento del objeto temático esencial de la noticia.
	4. <i>Elabora un resumen de la noticia</i>	Comprensión de la situación descrita en la noticia y elaboración de lo que se relata de manera sintética, completa y clara.
Inferencia. Se toma la clasificación de Ripoll (2015) en cinco tipos de inferencias los cuales se orientan desde preguntas claves que guían la comprensión textual.	5. <i>¿Cuál crees que es la intención del autor de la noticia?</i>	Inferencia global: el estudiante debe hacer inferencias que indican cuál es la intención del autor o el sentido del texto cuando estos no son transparentes.
	6. <i>¿Qué significado tiene para ti la palabra mendicidad en el texto?</i>	Inferencia referencial (semántica). El estudiante debe reconocer el significado de las palabras desconocidas, respondiendo a qué hace referencia la palabra para comprender el texto.
	7. <i>¿Cuál es la “entidad en el departamento” que aparece en el último párrafo de la noticia?</i>	Inferencia referencial (anafórica) el estudiante debe reconocer una palabra como referencia de un elemento previo ya presentado en el texto. Reconocer una relación entre dos o más elementos lingüísticos que se encuentran en el mismo texto.
	8. <i>¿Qué situaciones que tú conoces es posible relacionar con la noticia leída?</i>	Inferencia elaborativa. Se trata de inferencias que no son necesarias para la comprensión del texto, pero la información que aportan permite enriquecer la representación que se forma de él. El estudiante debe relacionar la situación que presenta la noticia con lugares, personas, situaciones que hacen parte de sus conocimientos previos.
Explicación	9. <i>¿Por qué crees que ocurre la situación que se narra en la noticia?</i>	El estudiante debe plantear razones o causas que considera que generan la problemática social que se alude en la noticia.

	<i>10. ¿Qué opinas respecto a la situación que se narra en la noticia?</i>	El estudiante debe presentar a otros el resultado de su propio razonamiento con argumentos sólidos, claros y persuasivos.
	<i>11. Presenta los argumentos que estés de acuerdo y en desacuerdo de lo que sucede en la noticia</i>	El estudiante debe expresar la evidencia que halló para aceptar o rechazar la postura del autor, puede ser de dos naturalezas ya que la noticia plantea tanto problemas como atención y manejo a estos problemas.
	<i>12. ¿Cómo crees que se pueda cambiar la situación que plantea la noticia?</i>	Presenta posibles propuestas de mejora justificando su propuesta con ejemplos y acciones consecuentes a la situación problema de la noticia.

Anexo 2. Cuestionario final

Realiza lectura de la siguiente noticia y responde las siguientes preguntas.

TERRIBLE CASO DE BULLYING EN CALI: NIÑOS LE METIERON LÁPICES EN LA NARIZ A UN COMPAÑERO DE CLASE

Cali, 20 de octubre de 2022

Este jueves 10 de octubre en los medios nacionales se ha conocido un **nuevo caso de matoneo en un colegio de Cali**, del caso fue víctima **un menor de 8 años** que fue agredido brutalmente por un grupo de compañeros de clase. Aunque se conoció que el niño ya antes había sido agredido por otros menores, solo hasta que realmente **terminó gravemente herido** el caso paso a ser importante.

Según el relato de la hermana mayor, su hermano empezó a llegar con evidencias de golpes y moretones a la casa desde hace seis meses. La situación desde el principio generó preocupación en el círculo familiar del niño, quien al regresar de clases se mantenía aislado y callado.

Entonces la mujer relató que fue a la institución educativa que está ubicada en **el norte de la capital del Valle del Cauca**. Allí habló con la maestra del curso del niño de 8 años y le comentó de su preocupación por lo que estaba pasando; sin embargo, la respuesta de la docente la indignó más. *“Ella me dijo que eso era un juego de niños, que ellos juegan así. Pero hace poco con otro lápiz le lastimó el cuello”*, expresó la mujer.

A pesar del reclamo de la familia a la institución, aseguran que en el colegio nadie reaccionó y las cosas siguieron pasando. Ante la falta de reacción la situación se agravó y en los últimos días **al menor le fueron metidos varios lápices de color por las fosas nasales**, lo que provocó un grave daño al niño que permanece bajo cuidado médico.

La mujer también señaló que de este último suceso los profesores tampoco se percataron ni hicieron nada al respecto, por lo que el caso llegó hasta la **Secretaría de Educación de Cali**. Esta entidad se refirió al proceso y señaló que **“hemos activado la ruta para que el ICBF actúe para que la Comisaría de Familia esté atenta y actúe**. Le hemos pedido a la madre que haga las denuncias pertinentes si las tiene documentadas y evidenciadas”, señaló el secretario José Darwin Lenis.

Preguntas

Categoría	Preguntas	Exigencia de la pregunta
Interpretación	1 ¿Dónde y cuándo sucedieron los hechos presentados en la noticia?	Identificación y diferenciación entre el lugar y la fecha de publicación de la noticia y el sitio y momento en que ocurrieron los hechos que se relatan en la noticia.

	2 ¿Qué personajes están involucrados en la noticia?	Identificación de los actores (personas, entidades...) en la situación que se relata en la noticia. Se les llama personajes porque es un término familiar para el nivel de los estudiantes.
	3 ¿Cuál es el tema central de la noticia?	Reconocimiento del objeto temático esencial de la noticia.
	4 Elabora un resumen de la noticia	Comprensión de la situación descrita en la noticia y elaboración de lo que se relata de manera sintética, completa y clara.
Inferencia. Se toma la clasificación de Ripoll (2015) en cinco tipos de inferencias los cuales se orientan desde preguntas claves que guían la comprensión textual.	5 ¿Cuál crees que es la intención del autor de la noticia?	Inferencia global: el estudiante debe hacer inferencias que indican cuál es la intención del autor o el sentido del texto cuando estos no son transparentes.
	6 ¿Qué significado tiene para ti la palabra matoneo en el texto?	Inferencia referencial (semántica). El estudiante debe reconocer el significado de las palabras desconocidas, respondiendo a qué hace referencia la palabra para comprender el texto.
	7 ¿Cuál es el “ último suceso ” que mencionan en el último párrafo de la noticia?	Inferencia referencial (anafórica) el estudiante debe reconocer una palabra como referencia de un elemento previo ya presentado en el texto. Reconocer una relación entre dos o más elementos lingüísticos que se encuentran en el mismo texto.
	8 ¿Qué situaciones que tú conoces es posible relacionar con la noticia leída?	Inferencia elaborativa. Se trata de inferencias que no son necesarias para la comprensión del texto, pero la información que aportan permite enriquecer la representación que se forma de él. El estudiante debe relacionar la situación que presenta la noticia con lugares, personas, situaciones que hacen parte de sus conocimientos previos.
Explicación	9 ¿Por qué crees que ocurre la situación que se narra en la noticia?	El estudiante debe plantear razones o causas que considera que generan la problemática social que se alude en la noticia.
	10 ¿Qué opinas respecto a la situación que se narra en la noticia?	El estudiante debe presentar a otros el resultado de su propio razonamiento con argumentos sólidos, claros y persuasivos.
	11 Presenta los argumentos que estés de acuerdo y en desacuerdo de lo	El estudiante debe expresar la evidencia que halló para aceptar o rechazar la postura del autor, puede ser de dos naturalezas ya que la noticia plantea tanto

	que sucede en la noticia.	problemas como atención y manejo a estos problemas.
	12 ¿Cómo crees que se pueda cambiar la situación que plantea la noticia?	Presenta posibles propuestas de mejora justificando su propuesta con ejemplos y acciones consecuentes a la situación problema de la noticia.

Anexo 3. Secuencia Magazine digital en C0ntext0

Elaborada por:

Lina Alejandra Lucumí
Alba Ligia Valencia Ruiz
María Victoria Villegas Lucumí

Introducción

La secuencia didáctica “Magazine digital en C0ntext0” consta de un conjunto de actividades orientadas a permitirles a los estudiantes desarrollar su pensamiento crítico. Partir de la lectura y comprensión de noticias, se realizarán 14 actividades en las cuales habrá lectura, escritura y debates, las actividades se desarrollarán con los estudiantes en el salón de clases y con asignaciones para trabajo autónomo, en ella se privilegian las habilidades de pensamiento crítico relacionadas con: interpretación, inferencia y explicación.

Población

La secuencia diseñada está orientada a estudiantes de grado tercero, los cuales en promedio tienen entre 8 a 10 años.

El dominio de conocimiento

El dominio de conocimiento esta puesto en el área de lenguaje, pues se trabaja en los procesos de lectura que permiten desarrollar el pensamiento crítico, desarrollando habilidades que están relacionadas con la capacidad de diseñar y socializar posturas críticas a partir de la lectura de noticias.

Objetivos de Aprendizaje

Generar posturas críticas en los estudiantes a partir de las noticias que leen, para contribuir con el desarrollo de las habilidades de pensamiento crítico relacionadas con: interpretación, inferencia y explicación.

Para el cumplimiento de objetivo de aprendizaje se han planteado tres objetivos específicos relacionados con:

1. Comprender qué aspectos conforman una noticia.
2. Interpretar las noticias seleccionadas por medio del uso de organizadores gráficos.
3. Inferir la relación entre las noticias abordadas y el contexto del estudiante, entre lo que dice el texto y lo que hay implícito.
4. Construir argumentos a partir de las noticias abordadas por medio del uso de los criterios establecidos para este fin, fomentando así el pensamiento crítico en los estudiantes.

Actividades de Aprendizaje diseñadas para el logro los objetivos

Actividad	Cómo se presenta la actividad / Instrucciones	<i>Habilidades requeridas en la actividad</i>	<i>Producto final de la sesión</i>	Materiales
<p>Actividad 1</p> <p>En la actividad inicial se presenta la secuencia y se realizan algunas preguntas abiertas al grupo con las cuales espera identificar los conocimientos previos que tienen los estudiantes respecto a algunos conceptos que serán abordados durante el desarrollo de la secuencia.</p>	<p>Actividad diagnóstica.</p> <p>La docente inicia presentando la secuencia, explica los objetivos de aprendizaje. De igual manera se explica a los estudiantes que cada uno llenará un portafolio (explicación <u>Anexo A</u>), donde deben ir ingresando las diferentes actividades que se realicen a lo largo del desarrollo de la secuencia, los productos de cada actividad e instrumentos de evaluación serán revisados y aprobados por la docente para ser incluidos en el portafolio y este deberá ser entregado a la docente en dos momentos durante el desarrollo de la secuencia y al finalizar la misma con el fin de ser revisado y evaluado en función de estar completo según lo acordado.</p> <p>Como actividad inicial la docente busca identificar los conocimientos previos de los estudiantes, utiliza la metodología de preguntas y respuestas sobre los siguientes cuestionamientos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Han escuchado la palabra <i>magazín</i>? • ¿Cuándo hablamos de algo digital es algo como qué? ¿Recuerdan algo que sea digital? • ¿Saben que es una noticia? ¿Alguna noticia ha llamado su atención recientemente? • ¿Sus padres ven o leen noticias? • ¿En qué horario lo hacen normalmente? • ¿Ustedes acompañan a sus padres a ver las noticias? • ¿Les gusta acompañarlos? • ¿Por qué si o por qué no? 	<p>Metacognición</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de cada concepto por parte de los estudiantes, los cuales deberán ser consignados de manera escrita en una hoja (Harán parte del portafolio). 	<p><u>Recursos humanos:</u> Docente. Estudiantes.</p> <p><u>Material didáctico:</u> Hojas de block. Lápices. Borrador. Tablero.</p>

	Hasta este punto los estudiantes entregan en una hoja la definición que ellos tienen sobre Magazine y noticias. Luego la docente reúne las opiniones de los estudiantes, construye los conceptos y los explica a toda la clase, retomando para ello los aportes realizados por los estudiantes.			
<p>Actividad 2</p> <p>En esta actividad la docente explica a los estudiantes a partir de noticias las partes de las noticias. Posteriormente se realiza lectura y comprensión de una misma noticia para establecer los aspectos que se pueden leer y comprender en una noticia.</p>	<p>Al iniciar la clase la docente les explica a los estudiantes que al final de la secuencia deberán presentar un video donde se logre evidenciar sus habilidades de interpretación, inferencia y explicación de una noticia.</p> <p>La docente trae a la clase varias noticias cortas a partir de las cuales explica las partes de la noticia.</p> <p>A partir de la lectura de una misma noticia, los estudiantes con ayuda de la profesora identifican:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Dónde y cuándo sucedieron los hechos presentados en la noticia? 2. ¿Qué personajes están involucrados en la noticia? 3. ¿Cuál es el tema central de la noticia? 4. Elabora un resumen de la noticia. <p>Posteriormente se socializa con algunos voluntarios ampliando la comprensión, resolviendo preguntas y extendiendo explicaciones a dudas específicas.</p> <p>Esta información la consignarán en una hoja para luego ser socializada y entregada a la docente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escrito con la caracterización de la noticia (hará parte del portafolio). 	<p><u>Recursos humanos:</u> Docente. Estudiantes.</p> <p><u>Material didáctico:</u> Cuadernos. Lápices. Borrador. Hojas. Tablero.</p>
<p>Actividad 3</p> <p>Los estudiantes realizarán lectura de noticias para desarrollar la</p>	<p>Al iniciar la actividad, se retoma la noticia de la clase anterior. De manera individual se realiza la lectura y se responde el formato (<u>Anexo B</u>) preguntas orientadas a promover la inferencia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inferencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Formato de preguntas resuelto. 	<p>Preguntas Anexo B. Lápices. Borradores. Lapiceros.</p>

habilidad de inferencia.	Cada estudiante lee la noticia usando la técnica de resaltar o encerrar los conceptos necesarios para comprender la noticia y detectar los aspectos que está buscando, posteriormente llena el formato, el cual es socializado y luego entregado a la docente para retroalimentar, luego de las correcciones pertinentes se anexa al portafolio.			
Actividad 4 Los estudiantes aprenden a construir y construyen argumentos sobre el uso de la bolsa plástica.	Al inicio la docente indaga sobre saberes previos: ¿Saben qué son argumentos? y ¿cómo se hacen? Posterior a las participaciones de los estudiantes se define: <i>Razonamiento para probar o demostrar una proposición, o para convencer de lo que se afirma o se niega.</i> Y se enseña a construir argumentos desde la matriz argumentativa de Toulmin (<u>Anexo C</u>) Se define en que consiste cada uno de los elementos que componen un argumento y se invita a los estudiantes a construir un argumento sobre la noticia abordada en la clase anterior. Para ello deben usar la tabla del (<u>Anexo D</u>)	• Explicación.	• Formato de argumentos.	Anexo C. Anexo D. Lapiceros. Lápices y borradores.
Actividad 5 Se entregan las rubricas de las actividades 2, 3 y 4 con la retroalimentación .	En esta clase se aplican las rúbricas de evaluación a los productos de cada una de las anteriores sesiones (Anexo H) y se entregan a los estudiantes para que reciban la retroalimentación de la docente e identifiquen las oportunidades de mejora y lo anexen en el portafolio.	• Interpretación. • Inferencia. • Explicación.	• Rúbricas.	Portafolios. Formatos. Lapiceros. Lápices. Borradores.
Actividad 6 Los estudiantes realizarán lectura de noticias para desarrollar la habilidad de interpretación.	La docente entrega una nueva noticia con copia a cada estudiante, para leer e identificar aspectos que requieren de movilizar la habilidad de interpretación, respondiendo las preguntas del (<u>Anexo E</u>).	• Interpretación.	• Anexos 5 resueltos.	Noticias. Formatos. Lápices. Lapiceros. Borradores.
Actividad 7 Los estudiantes realizarán lectura de noticias para	Con la misma noticia de la clase anterior cada estudiante trabaja nuevamente en la lectura y resolución de interrogantes que apuntan a promover la inferencia: 1. ¿Cuál crees que es la intención del autor de la noticia?	• Inferencia.	• Anexo 2 resuelto.	Noticias. Formatos. Lápices. Lapiceros.

<p>desarrollar la habilidad de inferencia.</p>	<p>2. ¿Qué situaciones que tú conoces es posible relacionar con la noticia leída?</p> <p>3. ¿Qué significado tiene para ti la palabra _____ en el texto?</p> <p>4. ¿Cuál es el _____ que mencionan en el último párrafo de la noticia? (Anexo B).</p> <p>Se realiza un debate que le permita a los estudiantes socializar sus respuestas.</p>			<p>Borradores.</p>
<p>Actividad 8 Los estudiantes realizarán lectura de noticias para construir argumentos y planificar el video que grabarán al final de la secuencia.</p>	<p>La docente inicia la clase recordando cómo se construyen argumentos con la matriz argumentativa de Toulmin.</p> <p>Se divide el grupo en dos y se entrega la misma noticia, el subgrupo 1 debe encontrar aspectos con los que estén de acuerdo y el subgrupo 2 debe encontrar aspectos con los que estén en desacuerdo, a partir de esto elaborar argumentos que serán escritos en un (Anexo D) y presentados en un debate dirigido. Se hace reflexión y el debido ajuste sobre los argumentos construidos con el fin de que quede claro.</p> <p>Luego, la docente explica a los estudiantes que van a iniciar a construir el guion que les ayudará a grabar el video del magazín. Para esta actividad se entregarán 5 noticias en total, es decir a cada 6 estudiantes les corresponde la misma noticia, pero la lectura y elaboración del plan del guion debe ser individual.</p> <p>Los estudiantes deben usar el (Anexo F), retomar y escribir los hechos que presenta la noticia, construir argumentos con lo que esté de acuerdo y en desacuerdo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explicación 	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentos en el Anexo D. • Plan del guion Anexo F. 	<p>Cuadernos. Formatos. Lapiceros. Lápices. Borradores. Noticias impresas.</p>
<p>Actividad 9 Evaluación del portafolio y de avances por parte de la docente.</p>	<p>En esta clase se aplican las rúbricas de evaluación a los productos de cada una de las anteriores sesiones (Anexo 8) y se entregan a los estudiantes para que reciban la retroalimentación de la docente e identifiquen las oportunidades de mejora y lo anexen en el portafolio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación. • Inferencia. • Explicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Portafolios • Rúbricas 	<p>Portafolios. Formatos. Lapiceros. Lápices. Borradores.</p>

<p>Actividad 10 Los estudiantes realizarán lectura de noticias para desarrollar la habilidad de interpretación.</p>	<p>Una vez inicia la clase, la docente les pide a los estudiantes que saquen su copia de la noticia que abordaron en la clase anterior, volverán a leerla y con ella responderán las preguntas del (Anexo E) de manera autónoma, orientadas a la habilidad de interpretación. Una vez finalizado lo entregaran a la docente, luego de la revisión cada estudiante lo guardará en el portafolio.</p>	<p>• Interpretación.</p>	<p>• Preguntas resueltas del Anexo E.</p>	<p>Noticias. Formatos. Lápices. Lapiceros. Borradores.</p>
<p>Actividad 11 Los estudiantes realizarán lectura de noticias para desarrollar la habilidad de inferencia.</p>	<p>Al iniciar la docente les pide a los estudiantes que saquen la noticia con la cual han venido trabajando en las dos últimas sesiones, porque de forma individual y sin ayuda de la docente responderán las preguntas para promover la inferencia:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuál crees que es la intención del autor de la noticia? 2. ¿Qué significado tiene para ti la palabra _____ en el texto? 3. ¿Cuál es el “último suceso” que mencionan en el último párrafo de la noticia? 4. ¿Qué situaciones que tú conoces es posible relacionar con la noticia leída? (<u>Anexo B</u>) <p>Al finalizar las respuestas los estudiantes le entregan el documento a la docente y luego lo guardarán en el portafolio.</p>	<p>• Inferencia.</p>	<p>• Anexo B preguntas de inferencia ya resueltas.</p>	<p>Noticias. Formatos. Lapiceros. Lápices. Borradores.</p>
<p>Actividad 12 Los estudiantes realizarán la última lectura de la noticia con la que han venido trabajando para hacer la versión final del guion.</p>	<p>En esta actividad los estudiantes se apoyarán en el (<u>Anexo G</u>) para retomar la noticia que han venido leyendo y terminar de planear el guion para grabar el video. Para ello elaborarán argumentos y el paso a paso del video.</p> <p>Finalizada la clase los estudiantes ya tendrán el guion del video listo, para grabarlo en la próxima clase.</p>	<p>• Explicación.</p>	<p>• Guion de la noticia.</p>	<p>Noticias. Formatos. Lapiceros. Lápices. Borradores.</p>

<p>Actividad 13 Los estudiantes graban el video siguiendo el guion de la clase anterior y entregan invitaciones a los demás grados.</p>	<p>En el espacio de esta actividad los estudiantes tendrán dos momentos: El primero en el cual grabarán el video que subirán al Magazine. El segundo, el momento en el que realizan invitaciones que entregan a los demás grados escolares para invitarlos a visitar el Magazine digital con sus producciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación. • Inferencia. • Explicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Videos. • Invitaciones. • Magazine Digital. 	<p>Formatos. Lapiceros. Lápices. Borradores. Cámara. Cartulina. Marcadores.</p>
<p>Actividad 14 Se realiza la evaluación sumativa.</p>	<p>En esta clase se entregan las rubricas de evaluación correspondientes a las actividades 10, 11 y 12 para dar la calificación a las actividades que los estudiantes han realizado de manera autónoma, aplicando lo aprendido en el desarrollo de la secuencia, las anexaran al portafolio. (Anexo I)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretación. • Inferencia. • Explicación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Rúbrica autoevaluación. • Rubrica heteroevaluación. 	<p>Rúbricas impresas. Lápices. Lapiceros. Borradores. Portafolios.</p>

Anexo 4. Rúbrica para la evaluación de las habilidades del pensamiento crítico

Habilidad	Criterio relacionado con las preguntas	Nivel bajo 0 – 1.9	Nivel medio 2– 3.9	Nivel Alto 4 – 5	Nota
Interpretación	<i>Identificación de aspectos básicos</i>	No es clara la identificación de los criterios básicos como: título, categoría, qué, cuándo, dónde, cómo sucedió la noticia.	Identifica algunos de los criterios básicos como: título, categoría, qué, cuándo, dónde, cómo sucedió la noticia.	Identifica criterios básicos como: título, categoría, qué, cuándo, dónde, cómo sucedió la noticia.	
	<i>Síntesis, habilidad de crear un resumen</i>	El resumen presenta datos escasos, lo cual dificulta comprender la información que ofrece la noticia.	El resumen presenta algunos datos claves para comprender la información que ofrece la noticia.	El resumen presenta suficientes datos claves para comprender la información que ofrece la noticia.	
Inferencia	<i>Con datos del texto crea conjeturas</i>	Presenta apartes de la noticia para justificar por qué sucedieron los hechos de la noticia.	Identifica algunos elementos necesarios para hacer conjeturas y conclusiones sobre los hechos ocurridos en la noticia.	Identifica los elementos necesarios (datos, descripciones, evidencias) para hacer conjeturas y conclusiones sobre los hechos ocurridos en la noticia.	
	<i>Identificación de conceptos clave</i>	Presenta una definición imprecisa de las palabras claves en la noticia.	Presenta una definición parcial de las palabras claves en la noticia.	Encuentra los elementos necesarios para presentar la definición clara de palabras claves de la noticia.	
Explicación	<i>Expresa y defiende sus opiniones</i>	El estudiante expresa una idea sin presentar argumentos claros.	El estudiante expresa una opinión y aunque presenta argumentos estos son insuficientes para sustentar su idea.	El estudiante expresa su opinión, es decir, construye una idea o tesis que defiende con argumentos claros y coherentes.	
	<i>Argumenta su acuerdo o desacuerdo</i>	El estudiante da una idea poco organizada que no da cuenta de aspectos a favor o en contra.	Muestra algunas ideas que están a favor o en contra de la situación abordada.	Presenta argumentos claros y coherentes a favor y en contra de la situación abordada	
	<i>Propuesta de resolución del problema</i>	El estudiante reconoce una propuesta de solución, que no tiene relación con la situación abordada.	El estudiante identifica varias propuestas que posibiliten dar solución a la situación presentada en la noticia, sin argumentos claros.	El estudiante es capaz de expresar una propuesta coherente que posibilite dar solución a la situación presentada en la noticia.	
NOTA FINAL					