

**LA LITERATURA INFANTIL COMO MEDIADORA EN LOS PROCESOS
INICIALES DE ARGUMENTACIÓN**

KAREN ANDREA CONTENTO BETANCOURT

Asesor

GI SELA MOLINA

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL DE COLOMBIA

FACULTAD DE HUMANIDADES

DEPARTAMENTO DE LENGUAS

LICENCIATURA EN ESPAÑOL E INGLÉS

BOGOTÁ

2019

Página de aceptación

Nota de aceptación

Presidente del jurado

Jurado

Jurado

Agradecimientos

En primera medida quiero agradecer a Dios y a la vida por permitirme llegar hasta este punto y por dotarme de fuerza, voluntad y amor por la profesión que escogí. También quiero agradecer a mi familia y especialmente a mis padres por ser los promotores de este sueño, por aconsejarme, acompañarme, guiarme y ser la base de mi vida; hoy puedo afirmar que soy quien soy gracias a ellos y al gran trabajo que humildemente han hecho conmigo. De igual forma quiero agradecer a todas las personas que he conocido en este proceso de formación: a mis compañeros, docentes y a mi asesora que han aportado bastante conocimiento a mi vida académica.

Resumen

Este documento da cuenta del desarrollo de un proyecto de investigación-acción realizado con el curso 202/302 del colegio Atenas IED que tenía como objetivo principal fortalecer, en los estudiantes de dicho curso, procesos iniciales de argumentación mediante la literatura infantil. Para lo anterior se planteó una propuesta pedagógica que se basaba en la implementación de una secuencia didáctica que contó con tres fases: preparación, producción y evaluación. En la preparación, los estudiantes adquirieron habilidades referentes a los niveles de lectura y a la elaboración de argumentos sencillos; en la producción, los estudiantes utilizaron dichos elementos para la producción de textos orales y escritos con los que demostraron la capacidad de atravesar por el nivel crítico textual y de desarrollar argumentaciones sencillas y en la evaluación, los estudiantes ratificaron y profundizaron todas estas habilidades. Todo lo anterior fue desarrollado utilizando la literatura infantil como mediadora de estos procesos.

En los resultados obtenidos fue claro evidenciar la capacidad que poseen los estudiantes de este nivel académico para atravesar por los tres niveles de lectura siempre y cuando se le brinden los elementos adecuados para lograrlo. Además, fue demostrado que la literatura es una herramienta fundamental y efectiva con la que los estudiantes relacionan su realidad inmediata y sus experiencias y logran crear argumentos con base en distintos ejercicios que permiten dichas relaciones.


Palabras clave: Argumentación, niveles de lectura, literatura.

Abstract

This document gives an account of the development of an investigation- action project carried out with the course 202/302 in school Atenas IED; it had as main goal to strength, in the students of that course, initial processes of argument trough children's literature. For the above, it was raised a pedagogical proposal that was based on the implementation of a didactical sequence that had three phases: preparation, production and evaluation. In the preparation, the students acquired skills referred to the levels literacy reading and to the elaborations of simple arguments; in the production, the students used those elements for the production of oral and writing texts to which they demonstrated the ability of passing through the critical-textual level and of developing simple arguments, and in the evaluation, the students ratified and went deeper all those abilities. All this was developed using the children's literature as mediator of those processes.


In the obtained results, it was clear to evidence the ability that the students have of this academic level for passing through the three reading levels provided that they have the adequate elements to achieve it. Furthermore, it was demonstrated that the children's literature is an essential and effective tool to which the students relate their immediate reality and their experiences, and they achieve to create arguments based on the different exercises that allow that relations.

Key words: Arguments, levels of reading, literature.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 6	


1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	LA LITERATURA INFANTIL COMO MEDIADORA EN LOS PROCESOS INICIALES DE ARGUMENTACIÓN
Autor(es)	Contento Betancourt, Karen Andrea.
Director	Molina, Gisela.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2019. 107 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional
Palabras Claves	ARGUMENTACIÓN; NIVELES DE LECTURA; LITERATURA

2. Descripción
<p>Este documento da cuenta del desarrollo de un proyecto de investigación-acción realizado con el curso 202/302 del colegio Atenas IED que tenía como objetivo principal fortalecer en los estudiantes de dicho curso procesos iniciales de argumentación mediante la literatura infantil. Para lo anterior se planteó una propuesta pedagógica que se basaba en la implementación de una secuencia didáctica que contó con tres fases: preparación, producción y evaluación. En la preparación, los estudiantes adquirieron habilidades referentes a los niveles de lectura y en la elaboración de argumentos sencillos; en la producción, los estudiantes utilizaron dichos elementos para la producción de textos orales y escritos con los que demostraron la capacidad de atravesar por el nivel crítico textual y el desarrollo de argumentaciones sencillas y en la evaluación, los estudiantes ratificaron y profundizaron todas estas habilidades. Todo lo anterior fue desarrollado utilizando la literatura infantil como mediadora de estos procesos.</p>

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 2 de 6	

3. Fuentes

- Migdalek, M., Rosemberg, C., Yáñez, C. (Septiembre- diciembre de 2015). La Génesis de la Argumentación. Un Estudio con Niños de 3 a 5 Años en Distintos Contextos de Juego. *IKALA*, 19, 251-267.
- Ministerio de Educación Nacional. (07 de junio de 1998). Serie lineamientos curriculares, Lengua castellana. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
- Agenda Colegio Atenas. (2017-2018).
- Anónimo. (2017). En Colombia falta enseñar a pensar. *Semana educación*.
- Bello, A., y Holzwarth, M. (2008). La lectura en el nivel inicial. Buenos Aires: Dirección general del cultura y educación.
- Blasco, T y Otero, L. (Marzo de 2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista. *NURE Investigación*. Recuperado el 09 de Abril de 2018, de <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/408>
- Borja, M., Galeano, A., y Ferrer, Y. (2010). Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. *Estudios de Literatura Colombiana*, 157-177. Obtenido de <https://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/elc/article/view/9702>
- Camps, A. (1995). Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Recuperado el 30 de 04 de 2018, de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/expresioescrita/haciaunmodelodeensenanzadelacomposicionescrita.pdf>
- Cerda, H. (2011). Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos. Bogotá: Investigar magisterio.
- Cisterna, V. (2016). La Argumentación En Niños En Edad Preescolar. Una Perspectiva Pragmática Integral. (Tesis doctoral). Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Dolz, J., Pasquier, A. (1996). Argumentar para convencer: Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Recursos didácticos. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- Elliot, J. (2000). La investigación-acción en educación. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Estándares básicos de Competencias del lenguaje. (s.f.). Recuperado el 29 de Marzo de 2018, de Ministerio de Educación Nacional: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Galeano, C. (12 de Marzo de 2018). Entrevista 1. (K. Contento, Entrevistador)
- Galera, F. (2003). La lectoescritura: métodos y procesos. En A. Mendoza, *Didáctica de la lengua y de la literatura en primaria* (págs. 220-260). Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN, S.A.
- Gille, J. (2001). Pautas argumentativas en el diálogo espontáneo. Estocolmo, Suecia: Stockholms

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela Superior de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 3 de 6	

universitet .

González, J. (Junio de 2007). La argumentación a partir de cuentos infantiles (Investigación).

Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12, 657-677.

Goodwin, M. y Goodwin, C. (1987). "Children's Arguing. En S. y. Philips, Language, Gender, and Sex in Comparative Perspective. Cambridge University Press. Obtenido de http://www.sscnet.ucla.edu/clic/cgoodwin/87child_argue.pdf

Larrosa, J. (2003). La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Mendoza, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En P. C. Cerillo, & J. García Padrino, Literatura infantil y su didáctica (págs. 11-55). Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla de La Mancha.

Ministerio de Educación Nacional. (s,f). Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Recuperado el 22 de Abril de 2018, de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf

Molina, M. (Noviembre de 2010). Argumentación en frasco chico estudio de caso: argumentación en niños de cinco a siete años (Tesis de licenciatura). San Miguel de Tucumán, Argentina: Universidad Nacional de Tucumán.

Montoya, V. (2003). Literatura infantil. Lenguaje y Fantasía. Bolivia: La Hoguera.

Niño, R. V. (2011). Competencias en la comunicación: hacía las prácticas del discurso. Bogotá: ECOE ediciones.

Ortega de Hocevar, S. (2016). Nuestros niños argumentan. Traslaciones, Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura, 44-77.

Porras, J. (2011). La literatura infantil, un mundo por descubrir. Madrid, España: Visión libros.

Ruíz, M. (Abril de 2016). Secuencia didáctica para favorecer la argumentación oral y escrita en segundo (Tesis). Bogotá DC: Universidad Pedagógica Nacional.

Sánchez, C. (2014). Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes. (R. d. cartillas, Ed.) Bogotá: Ministerio de Educación Nacional : Cerlalc-Unesco.

Solé, I. (2009). Estrategias de lectura. Barcelona, España: GRAO.


Torrecilla, F. J. (2010-2011). Investigación Acción. Recuperado el 31 de Marzo de 2018, de https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Innv_accion_trabajo.pdf

Uribe, L. (2015). Mi punto de vista: primeros pasos a la argumentación oral a través de la lectura de imágenes (Trabajo de grado). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. En I. Vasilachis, La investigación cualitativa (págs. 23-64). Barcelona: Gedisa.

Weston, A. (2006). Las claves de la argumentación. Barcelona, España: Ariel.

Zubiria Samper, J. d. (2006). Las competencias argumentativas: la visión de la educación. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de Pedagogía</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 4 de 6	

4. Contenidos


Este documento está dividido en siete capítulos. El primer capítulo corresponde a la conceptualización del problema donde se presenta una breve descripción del colegio, la localidad y el barrio donde se ubica la institución, así como la caracterización de los estudiantes mediante un diagnóstico, y el planteamiento del problema, los objetivos y la justificación de éste. En el segundo capítulo se encuentra el marco de referencia que contempla los antecedentes con las investigaciones y estudios relacionados con el tema de esta investigación, y el marco teórico con los autores y tópicos que orientan este trabajo. El tercer capítulo presenta el diseño metodológico en el cual se expone el tipo de investigación, el enfoque y las categorías de análisis, como también las técnicas e instrumentos que se utilizaron para recoger la información las consideraciones éticas y el universo poblacional con el que se desarrolló este proyecto.

Por su parte, el cuarto capítulo describe la propuesta pedagógica con sus respectivas fases y el cronograma de aplicación de las mismas. El quinto capítulo presenta la organización y análisis de la información describiendo fase a fase los resultados obtenidos. El sexto capítulo corresponde a las conclusiones respecto a los objetivos y a las categorías planteadas. Por último, el séptimo capítulo contiene una serie de recomendaciones de orden investigativo, para promover la continuidad de las indagaciones en torno al tema, así como de orden práctico y pedagógico.

5. Metodología

La presente investigación se inscribe en un paradigma cualitativo, ya que está enfocada en analizar un fenómeno social desde las experiencias de los sujetos implicados, sus interacciones, sus formas de interpretación de la realidad y su desenvolvimiento en un contexto con ciertas especificidades.

Además, posee un enfoque de investigación- acción, ya que partiendo la identificación de una problemática del ámbito educativo se implementó una propuesta pedagógica que dio solución a la misma. Dicha propuesta estuvo basada en el modelo de secuencia didáctica planteado por Anna Camps y se dividió en tres fases: preparación, producción y evaluación. Estas fases se

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <i>Escuela de Profesores</i>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 5 de 6	

desarrollaron mediante diversos talleres en los que siempre hubo una producción por parte de los estudiantes y posteriormente fueron analizados teniendo en cuenta una matriz categorial.


6. Conclusiones

En primera medida, uno de los aspectos más importantes que evidenció este proyecto de investigación fue la capacidad que poseen los estudiantes de atravesar por los distintos niveles de lectura sin mayor dificultad haciendo uso de diferentes herramientas proporcionadas por los docentes, siendo la literatura el eje de todas estas. Así pues, el gusto que los estudiantes tienen por las narraciones y la capacidad que poseen de asociarlas con sus experiencias permitió que éstos produjeran argumentaciones sencillas respondiendo a preguntas que también contribuyeron a dicha producción.

Con todo esto es claro confirmar que la literatura es una herramienta fundamental que contribuye a los procesos argumentativos de los estudiantes; sin embargo, es preciso afirmar que su selección debe ser apropiada para la edad, intereses y realidad de los estudiantes. Este último punto referido a la realidad tiene que ver con la selección de textos relacionados de cierta forma con sus experiencias y su realidad inmediata dado que esta relación es la que permite a los estudiantes expresar de manera profunda su punto de vista.

En segunda medida, otro factor fundamental en este proceso de investigación fueron las preguntas que se realizaron a los estudiantes y el aprendizaje de conectores y formulación de respuestas que se dio en las primeras fases de aplicación. En cuanto a las preguntas, es fundamental que se formulen preguntas adecuadas que estén relacionadas con los textos y que permitan a los estudiantes expresar y argumentar su punto de vista. Ahora bien, en cuanto al uso de conectores y formulación de respuestas, fue significativo el hecho que los estudiantes hicieran uso de distintos conectores y que existiera un proceso guiado en la formulación de sus respuestas.

En tercera medida, los estudiantes demostraron un avance en la elaboración de argumentos gracias a las herramientas lingüísticas y literarias que se les otorgó. En un principio los estudiantes eran capaces de elaborar argumentaciones sencillas solamente de manera oral y al final del proyecto, los estudiantes fueron capaces de elaborar estas argumentaciones de manera escrita haciendo uso de diversos recursos lingüísticos.

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Escuela de la Universidad</small>	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 6 de 6	

Todo lo anterior permite afirmar que la capacidad argumentativa de los estudiantes pudo ser fortalecida mediante el uso de la literatura y la adquisición de distintas herramientas en un proceso guiado. Dicho proceso tuvo que ver con el paso por los distintos niveles de lectura adquiriendo una serie de herramientas que promovieron y fortalecieron los procesos iniciales de la argumentación infantil.

Elaborado por:	Karen Andrea Contento Betancourt.
Revisado por:	Molina, Gisela.

Fecha de elaboración del Resumen:	16	04	2019
--	----	----	------

Tabla de contenido

Capítulo 1: Problema.....	1
1.1 Contextualización	1
1.1.1 Contexto local e institucional	1
1.1.2 Caracterización de la población.....	2
1.1.3 Diagnóstico.....	3
1.1.4 Delimitación del problema	5
1.2. Pregunta problema.....	10
1.3. Objetivos	10
Capítulo 2: Marco de referencia	11
2.1 Antecedentes	11
2.2 Referente teórico	16
2.2.1 La argumentación y la argumentación infantil.....	16
2.2.2 La literatura	20
2.2.3 La literatura infantil y su papel en la escuela	21
2.2.4 Los niveles y procesos de lectura	22
Capítulo 3: Diseño metodológico.....	25
3.1 Tipo de investigación.....	25
3.2 Enfoque de investigación	25
3.3 Categorías de análisis y matriz categorial.....	27
3.4 Técnicas e instrumentos.....	27
3.4.1Técnicas	27
3.4.2 Instrumentos.....	28
3.5 Consideraciones éticas	29
3.6 Universo poblacional.....	29
Capítulo 4: Propuesta pedagógica	30
4.1 Propuesta	30
4.2 Fases desarrolladas.....	31
4.3 Cronograma	32
Capítulo 5: Organización y análisis de la información.....	33
5.1 Fase de preparación.....	33
5.2 Fase de producción.....	48
5.3 Fase de evaluación.....	57
Capítulo 6: Conclusiones.....	69

Referencias.....	71
Anexos.....	74
Anexo 1: Formato Diario De Campo proyectos de investigación.....	74
Anexo 2: Entrevista Docente.....	76
Anexo 3: Formato encuesta	79
Anexo 4: Formato consentimiento	82
Anexo 5: Formato planeación de clase.....	83
Anexo 6: Formato diario de campo. Trabajo de grado.....	84
Anexo 7: Lecturas	86
Anexo 8: Talleres.....	93

Capítulo 1: Problema

1.1 Contextualización

1.1.1 Contexto local e institucional

El presente proyecto de investigación tiene lugar en la Institución Educativa Distrital Atenas, ubicada en la localidad cuarta de San Cristóbal, en el Sur de Bogotá D.C. Dicha localidad colinda con las localidades de Usme, Rafael Uribe Uribe, Santafé y Antonio Nariño. Esta localidad cuenta con alrededor de 500.000 habitantes que en su mayoría oscilan entre los estratos 1 y 2. Según la agenda institucional (2017), la institución, en un comienzo fue hecha de madera presentando el aspecto de una caseta; posteriormente con la ayuda de padres de familia y de la acción comunal se consolidó un edificio de tres pisos que cuenta con seis salones cada uno.

En un comienzo sólo existía primaria, pero su cobertura se fue ampliando hasta tener grados desde prejardín hasta undécimo. En el año 2017 se entregó la primera promoción de bachilleres atenienses. En el presente año, la institución cuenta con diferentes cursos por grados en cada una de las jornadas: la jornada de la mañana tiene dos cursos por grado exceptuando los grados 9°, 10° y 11° que poseen un solo curso. Por su parte la jornada de la tarde posee curso por grado, exceptuando jardín, transición, 1° 8° y 10° que no cuentan con ningún curso.

El PEI del colegio es: “Construyendo un ambiente saludable y feliz”, a través de éste, el colegio Atenas pretende desarrollar sujetos capaces de pensar por sí mismos, de actuar de manera responsable y de emplear sus conocimientos para resolver los problemas de su vida cotidiana. En el año 2020, el colegio Atenas espera ser reconocido a nivel local y Distrital como una institución

educativa de carácter oficial que promueve la formación integral básica de los niños y jóvenes, con articulación con el SENA en Contabilización y Operaciones Financieras y Comerciales.

1.1.2 Caracterización de la población

La caracterización de la población se realizó a partir de la aplicación de diferentes instrumentos de investigación. En primera medida se realizaron observaciones en el aula, registradas en diarios de campo; también se llevó a cabo una entrevista semiestructurada a la docente titular y una encuesta con preguntas abiertas y cerradas a los estudiantes quienes la contestaron con ayuda de sus padres. A partir de estos instrumentos, se pudo determinar que la población específica de este proyecto de investigación inicialmente fueron 24 estudiantes, 11 niños y 13 niñas, del curso 202 (2018) y terminó con una población de 18 estudiantes, 9 niñas y 11 niños (2019) debido a algunos retiros y pérdidas de año, además el grupo terminó con la llegada de 4 estudiantes nuevos. Dichos estudiantes oscilan entre los 6 y 9 años. El curso 202 (posteriormente 302) tiene su directora de curso, quien se encarga de dictar la mayoría de las áreas, excepto inglés y creación literaria.

Mediante la encuesta aplicada a los estudiantes (Ver anexos) se pudo evidenciar que éstos viven en su mayoría en el mismo barrio donde se encuentra ubicada la institución o en barrios de la misma localidad: el 68% de los estudiantes viven en el barrio Atenas, el 14 % en La Victoria, un 5% en Columnas, otro 5% en Altamira, otro 5% La Joyita y un último 5% en el barrio Bello Horizonte. Por otra parte, en cuanto al aspecto familiar, el 77 % de los estudiantes vive en familias nucleares conformadas por padre, madre e hijos; sin embargo, el 23 % de los estudiantes tiene una familia monoparental o conformada por abuelos, tíos y otros familiares. Ahora bien, en cuanto a los gustos, la mayoría de los estudiantes manifiestan un gran interés por la televisión, los

videojuegos, los juegos con amigos, los deportes, otros por la lectura y los instrumentos musicales.

Por otra parte, las observaciones registradas en los diarios de campo (Ver anexos) y de la entrevista realizada a la docente se puede determinar que en este curso existen diversas problemáticas de tipo social que inciden en los procesos de aprendizaje que se llevan a cabo al interior del aula. La misma docente manifiesta en la entrevista que:

Las principales dificultades (sic) es el poco apoyo familiar que tienen, o sea tienen muchas dificultades, hay un niño que es desplazado por la violencia, que le tocó vivir pues todos los rigores de la guerra, eso hace que no se concentre en clase; tú vas a ver , él no ha empezado el trabajo , no lo termina, ahí...hay otros niños que no viven con sus papás, entonces eso también les genera dificultades, en otras casas hay violencia intrafamiliar , en otra casa hay consumo de droga, todo eso viene a repercutir en el aula...(Galeano, C. comunicación personal, 12 de Marzo del 2018)

Lo anterior pudo ser confirmado a través de las observaciones, ya que en algunas ocasiones se evidenciaron situaciones violentas dentro del salón, entre los estudiantes. Sin embargo, el trato de la docente con los estudiantes frena un poco ese tipo de situaciones; la docente utiliza muestras de cariño con los estudiantes que los motiva a realizar las diferentes actividades.

1.1.3 Diagnóstico

El diagnóstico (realizado con base en los mismos instrumentos de investigación utilizados para realizar la caracterización) arrojó diferentes resultados enfocados en las dificultades, fortalezas e intereses que tienen los estudiantes frente a los procesos de lecto-escritura y literatura. En primera medida, el 80% de los estudiantes domina los procesos de lectura y

escritura; sin embargo, en el aula un 20% de los estudiantes presenta dificultades en cuanto a codificación y decodificación de signos escritos. Por otra parte, los estudiantes manifiestan un interés por la lectura, aunque a algunos todavía se les dificulte; éstos afirman realizar actividades de lectura en sus hogares. Más aún, desde el trabajo que se realiza dentro del aula, los estudiantes demuestran un gran interés por la lectura en voz alta de narraciones y cuando se enfrentan a éstas participan mediante el uso de inferencias y opiniones. A través de las observaciones fue posible evidenciar que los estudiantes poseen potencial para interactuar con el texto y emitir opiniones elaboradas con base en él; sin embargo, en los procesos de lectura no se trabaja a profundidad con dichos elementos.

Por otra parte, en cuanto a la parte escrita, los estudiantes hacen redacciones cortas y se les facilita más copiar textualmente del tablero o de un libro que cuando lo escuchan o deben producirlo, debido a que algunos presentan dificultades con la discriminación de fonemas y grafemas, así como la producción textual con base en sus propios pensamientos.

Es importante mencionar que los estudiantes tuvieron la oportunidad de tener una clase adicional a la de español llamada “Creación literaria” en la primera mitad del año 2018. Allí una docente de IDARTES realizaba una serie de talleres a través de los cuales se intentaba promover en los estudiantes el gusto por la literatura. Estos talleres generalmente se estructuraban de la siguiente manera: primero un calentamiento a través de juegos o diferentes actividades que pusieran en contexto a los estudiantes; después una lectura en voz alta y finalmente un taller relacionado con la lectura en el que se resolvían distintas preguntas o se producían historias de manera oral.

Adicional a esto, la docente de IDARTES y la docente titular aseguran que los estudiantes manifiestan un interés profundo por las historias de ciencia ficción y terror. Más aún, la docente encargada de la clase de “Creación literaria” expresa que los resultados de los talleres deben ser producciones gráficas (dibujos) u orales por parte de los estudiantes, lo anterior por el proceso en el que se encuentran frente a la escritura.

1.1.4 Delimitación del problema

Es claro evidenciar que, en los ciclos iniciales de la educación se asume que los estudiantes no son capaces de emitir juicios bien sustentados y que la argumentación es una competencia que debe ser desarrollada en ciclos inferiores. Lo anterior provoca que se prive a los estudiantes de llevar a cabo interpretaciones de su realidad que vayan más allá de una simple opinión y que se forje en ellos bases sólidas para sus futuras experiencias argumentativas. Todo esto, ocasiona que los estudiantes de los ciclos superiores posean falencias a la hora de emitir argumentos. Así, en la edición N° 20 de la revista *Semana Educación* (2017), se asegura que a los estudiantes “les cuesta establecer relaciones, argumentar, y pensar por sí mismos. Entonces, cuando enseñan suelen dar fechas, exponer datos, pero sin contexto, sin análisis y eso es lo que transmiten en el aula.”¹. Eso demuestra que, si la escuela promoviera una enseñanza precoz de la argumentación, dichos problemas no existirían; pues los estudiantes poseerían mejores capacidades interpretativas y críticas de su realidad.

Estas ideas son sustentadas por Julián de Zubiría en su libro *Las competencias argumentativas: la visión de la educación* (2006) quien afirma que

las posibilidades de aplicación de las competencias argumentativas en educación son múltiples, en mayor medida si entendemos que uno de los retos actuales de la escuela tiene que ver con lograr

¹ El artículo no evidencia la página.

mayores niveles de desarrollo del pensamiento en jóvenes (De Zubiria, 2001); un reto que claramente debe favorecer sus habilidades para analizar e interpretar las múltiples realidades objetivas y simbólicas en las que se desenvuelven. (Pág. 181)

Por consiguiente, la escuela tiene el deber de forjar dichas competencias argumentativas con el fin de crear sujetos críticos capaces de interpretar y juzgar la realidad que los rodea. De este modo, el aula debe ser, desde un comienzo, un espacio donde se realice un intercambio de saberes y opiniones entre estudiantes - maestro y viceversa: “de lo que se trata es de construir en el aula la cultura de la argumentación, de la negociación que pueda garantizar la significatividad de los procesos educativos.” (Ministerio de Educación Nacional, 1998, Pág 22). Así pues, el ideal es formar aulas en donde existan espacios argumentativos que fomenten la creación de significados individuales y colectivos.

Ahora bien, una de las mejores herramientas que poseen los maestros en el aula de clase para fomentar la competencia argumentativa es la literatura dado que ésta es una fuente de conocimiento y experiencias a la cual los niños tienen acceso desde temprana edad. Desde la literatura los estudiantes pueden interpretar la realidad, crear visiones del mundo, conectarse con la fantasía etc. Sin embargo, la literatura en los ciclos iniciales de la educación es una herramienta que se utiliza principalmente como medio de desarrollo de los procesos de lecto-escritura requeridos en los cursos iniciales. Lo anterior provoca que se omita el valor estético y de formación de sujetos sociales que posee. No obstante, en los documentos oficiales de la educación colombiana, se le intenta otorgar un papel distinto, tal como está estipulado en los “Estándares Básicos de Competencia del Lenguaje” en donde se afirma que la pedagogía de la literatura

... apunta a que se llegue a leer entre líneas, a ver más allá de lo evidente, para poder así reinterpretar el mundo y, de paso, construir sentidos transformadores de todas las realidades abordadas. Se busca entonces desarrollar en el estudiante, como lector activo y comprometido, la capacidad de formular juicios sustentados acerca de los textos, esto es, interpretarlos y valorarlos en su verdadera dimensión. (Estándares básicos de Competencias del lenguaje, pág. 25)

Por consiguiente, desde los ciclos iniciales se plantea que los estudiantes deben ser lectores activos que emitan juicios e interpretaciones de los textos. La literatura entonces debe ser concebida como una herramienta que no sólo desarrolle en los individuos procesos de codificación y decodificación, sino que además les permita desarrollarse como sujetos críticos dentro de un contexto social. Lo anterior, como se dijo en un comienzo, no debe sólo considerarse desde los últimos ciclos sino desde los primeros ciclos ya que desde allí es que se forjan las bases fundamentales de los sujetos.

Tales planteamientos son el ideal que propone la escuela. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, en las aulas se pretende desarrollar la competencia argumentativa en los ciclos superiores desconociendo las capacidades que poseen los niños de emitir juicios. Este es el caso del curso 202 de la Institución Educativa Distrital Atenas, allí los estudiantes son privados de emitir las interpretaciones que realizan con base en los textos literarios a los cuales tienen acceso. Las observaciones permitieron comprobar que los estudiantes poseen capacidades de interpretación que generan a través de las narraciones. Lo anterior se evidenció a través de las intervenciones que hacían los estudiantes cuando se estaban haciendo lecturas de cuentos en voz alta. Si bien ellos participaban activamente generando inferencias del texto, también daban opiniones frente a los temas abordados en las lecturas. No obstante, a estas intervenciones no se les prestaba mayor atención y se tomaban como simples comentarios que realizan los niños frente

al texto. Por tal razón, la lectura de narraciones no tomaba un papel activo en la creación de sujetos críticos que puedan desarrollar una competencia argumentativa, simplemente formaba parte de un momento de la clase en la que se leía un cuento, se terminaba y se pasaba a otro tema.

Todo lo anteriormente expuesto demuestra que los estudiantes poseen la capacidad de realizar diferentes actos interpretativos conducentes a la argumentación, a partir de las lecturas que se realizan en clase. Pese a esto, el ejercicio de lectura se limita al nivel literal y se priva a los estudiantes de pasar a los siguientes niveles de lectura (inferencial y crítico-textual).

1.1.5 Justificación

Es importante reconocer la importancia de desarrollar sujetos críticos desde los ciclos iniciales de la educación; lo anterior con el fin de potencializar las bases que permitirán a los niños y jóvenes de ciclos posteriores elaborar juicios de su realidad bien sustentados y con la menor cantidad de falacias posibles. Por consiguiente, la competencia argumentativa debe ser abordada y desarrollada desde los primeros grados de manera pertinente para que los niños desde sus experiencias y perspectivas justifiquen el porqué de sus opiniones. Bien afirman Dolz, J. y Pasquier, A. (1996) que debe existir una enseñanza precoz de la argumentación y que, además

Si, en las primeras etapas, el dominio de la argumentación oral y de la lectura constituye la base del aprendizaje de la escritura de textos argumentativos, también es verdad que las actividades de producción de textos argumentativos transforman la práctica del debate oral y permiten igualmente mejorar su comprensión (Pág. 11)

Lo anterior demuestra la importancia de abordar esta competencia desde los ciclos iniciales ya que ésta es de vital importancia para la vida de los humanos como seres sociales y críticos. A partir de la argumentación los seres humanos postulan sus opiniones y las defienden a

través de una serie de razones. Sin embargo, dicha competencia es atribuida más a los jóvenes y adultos, desconociendo que los niños poseen la capacidad de justificar razones desde temprana edad. Por esta razón, la argumentación se trabaja más en los últimos ciclos y se deja de lado en los iniciales. Es decir, es necesario reconocer que los niños generan un porqué tanto de las acciones que cometen como de las opiniones que tienen frente a la realidad. Bien afirma Golder (Como se citó en Cisterna, 2016, pág. 123) que “entre los 7-8 años, los niños ya son capaces de valorar dos posiciones sobre un mismo asunto.”. Por lo que la capacidad argumentativa se presenta como un proceso que el niño pule paulatinamente a medida que sus procesos cognitivos se desarrollan.

Ahora bien, como se mencionó en la delimitación del problema, la literatura es una de las mejores herramientas para promover procesos argumentativos. Ésta funciona como mediadora de diferentes procesos de comprensión, reflexión y producción que realizan los estudiantes dentro y fuera del aula. Por tal razón, es necesario que la enseñanza de la literatura en los ciclos iniciales vaya más allá de la lectura de narraciones en voz alta y se instale en el aula como mediadora de procesos de intercambios de experiencias, percepciones y opiniones frente a los textos literarios abordados. Así, la lectura debe fomentar espacios críticos y de reflexión en los que los estudiantes elaboren sus propias visiones del mundo de manera colectiva e individual.

Por consiguiente, la presente investigación pretende reconocer y potenciar la capacidad que poseen los estudiantes de emitir juicios y valoraciones justificadas (competencia argumentativa) mediante el uso de un texto literario. Todo esto con el fin de desarrollar lectores activos y críticos desde los ciclos iniciales. Por tal razón, este trabajo posee un doble valor, por una parte, el reconocimiento de la literatura como mediadora de procesos interpretativos y argumentativos en los ciclos iniciales; y por otra, el reconocimiento que se hace a los procesos

argumentativos que llevan a cabo los estudiantes desde los primeros grados. Más aún, este proyecto de investigación permitirá que los estudiantes potencialicen diversas capacidades de comprensión, interpretación y producción que están siendo omitidas en el aula.

1.2. Pregunta problema

¿Cómo fortalecer en los estudiantes del curso 202 del IED Atenas procesos iniciales de argumentación mediante la literatura infantil?

1.3. Objetivos

Objetivo general

- Fortalecer en los estudiantes del curso 202 del IED Atenas procesos iniciales de argumentación mediante la literatura infantil.

Objetivos específicos

-Identificar y caracterizar los procesos de lectura y argumentación que realizan los estudiantes del curso 202.

-Diseñar e implementar una propuesta pedagógica que potencie los procesos iniciales de argumentación mediante la literatura infantil en el curso 202.

-Evaluar el impacto de la propuesta a partir de las producciones de los estudiantes.

Capítulo 2: Marco de referencia

2.1 Antecedentes

Para conocer los avances que se han hecho hasta ahora sobre la problemática concerniente a la presente investigación, se hizo la revisión de seis trabajos de investigación: dos monografías institucionales de la Universidad Pedagógica Nacional, una tesis de maestría de la Universidad Nacional de Colombia, una tesis de la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina), un trabajo de investigación publicado en la Revista Mexicana de Investigación Educativa y una tesis doctoral de la Universidad Autónoma de Madrid. Lo anterior con el fin de conocer el avance de la problemática abordada en este trabajo de investigación y de brindar distintos aportes al mismo.

En primera medida, la monografía titulada *“Explorar la imaginación de las estudiantes del grado 201 a través de la narrativa para potencializar los procesos de lectura y escritura”* (2015) trabajó con estudiantes del grado segundo de una institución femenina oficial en Bogotá. Este trabajo de investigación desarrolló una propuesta de intervención pedagógica mediante la cual exploró la imaginación de las estudiantes a partir de la narrativa con el fin de potenciar sus procesos de lectura y escritura. Lo anterior con base en los planteamientos de Kieran Egan sobre la narrativa infantil como promotora de la imaginación, los de Goodman frente al enfoque integral de la lectura y con base en las técnicas de escritura propuestas por Gianni Rodari. Ahora bien, los resultados de esta investigación dieron cuenta que la exploración de la imaginación a través del uso del relato, en especial aquel que incluye la realidad fantástica, contribuye a los procesos de lectura y escritura que llevan a cabo los estudiantes a partir de sus interés,

experiencias y conocimientos del mundo que los rodea. Esta investigación realiza diversos aportes al presente trabajo de grado ya que utiliza la narración como herramienta para fomentar los procesos de lectura que deben estar presentes como procesos previos al de la argumentación.

En segunda medida, la monografía titulada *“Mi punto de vista: primeros pasos a la argumentación oral a través de la lectura de imágenes”* (2015) trabajó con una población de estudiantes del grado segundo de un colegio oficial femenino de Bogotá. Mediante esta monografía se analizó cómo la lectura de imágenes puede brindar un primer acercamiento a la argumentación oral. Dicho trabajo de investigación diseñó una propuesta de intervención mediante la cual se utilizaron una serie de imágenes que permitieron evidenciar la expresión de puntos de vista de las estudiantes; posterior a esto, se efectuó un análisis interpretativo de las apreciaciones dadas. Una vez realizado lo anterior, se elaboró una problematización de las mismas imágenes y se brindaron diferentes herramientas a las estudiantes para que estructuraran sus propios puntos de vista. Habiendo desarrollado este proceso, se pudo afirmar que la lectura de imágenes en el aula fomenta el diálogo desde percepciones propias y amplía los significados que construyen los estudiantes de su realidad. Asimismo, los estudiantes pueden producir argumentos con los que más allá de persuadir, justifican sus opiniones. En este sentido, esta investigación demostró la producción de juicios de valor que pueden emitir los estudiantes a través del uso de imágenes. Así pues, esta monografía se relaciona con la presente investigación en diversos aspectos: en primera medida en el universo poblacional y en el objetivo principal que tiene que ver con el acercamiento a la argumentación en los ciclos iniciales.

Ahora bien, en cuanto a la tesis nacional, ésta se titula *“Secuencia didáctica para favorecer la argumentación oral y escrita en segundo”* (2016) y se realizó con una población de 13 estudiantes entre seis y siete años de una institución oficial de Bogotá. El objetivo principal

de esta tesis fue “identificar los beneficios de implementar una secuencia didáctica para promover en los niños y niñas de grado segundo habilidades de argumentación oral y escrita” (Pág.24). Este objetivo fue alcanzado mediante la indagación de los procesos de argumentación de los estudiantes, el proceso de aplicación de la secuencia didáctica (mediante el uso de experiencias cotidianas) y la caracterización final. Este trabajo de investigación arrojó diversas conclusiones que se pueden sintetizar afirmando que la secuencia didáctica llevada a cabo contribuyó significativamente para que los niños de grado segundo produjeran argumentos orales y escritos. La anterior tesis se relaciona estrechamente con la presente investigación dado que converge en diferentes puntos tales como la población, el uso de la secuencia didáctica y la intención de promover la argumentación en los ciclos iniciales. De igual forma, la anterior investigación brinda un aporte teórico y metodológico a la presente investigación.

Por su parte, en la primera tesis internacional (Argentina) titulada “*Argumentación en frasco chico estudio de caso: argumentación en niños de cinco a siete años*” (2010), se trabajó con una población de 36 alumnos entre los cinco y siete años de escuelas públicas y privadas de la ciudad Concepción. El principal objetivo de esta investigación fue “delimitar la edad en la cual los niños empiezan a argumentar y cómo se efectúa dicho proceso de aprendizaje.” (Pág. 14). Este objetivo fue alcanzado mediante la observación no participativa y el análisis de conversaciones espontáneas de los niños. Esta tesis se dividió en dos capítulos, en el primer capítulo se realizaron unas consideraciones generales sobre la argumentación y un rastreo teórico sobre la argumentación infantil; por su parte, el segundo capítulo se dividió en siete partes en las que se estudia las diez reglas para la discusión crítica propuestas por Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, también la relación entre emociones, género contexto sociocultural, económico con la argumentación y el desarrollo de las habilidades argumentativas entre los 5 a 7 años. Todo lo

anterior comprobó que “los niños sí pueden participar de una discusión crítica con niños de su edad” (Pág. 65); de esta forma se comprueba que entre los cinco y siete años los niños ya poseen capacidades argumentativas. En este sentido, esta investigación se relaciona con la presente en la incentivación de la argumentación en los ciclos iniciales y realiza un gran aporte teórico.

Ahora bien, la siguiente investigación internacional (México) se titula “*la argumentación a partir de cuentos infantiles*” (2017) y trabajó sobre el análisis realizado a una población infantil que oscilaba entre los cinco y seis años en el año 2002-2003 de dos escuelas públicas de la ciudad de Burgos, España. El objetivo central de esta investigación fue “analizar un proceso de argumentación conjunta a partir de tres cuentos infantiles” (Pág. 661). Para lograr lo anterior, se grabaron 36 sesiones de conversaciones entre los estudiantes y se establecieron las mismas actividades para dos grupos distintos relacionadas con la lectura de cuentos; los resultados de las actividades fueron analizados con base en categorías establecidas. Con base en lo anterior, se demuestra que los estudiantes poseen competencias argumentativas y son capaces de participar en discusiones conjuntas a partir de la lectura de cuentos. Como es posible observar, esta investigación hace uso de la literatura como medio para llegar a los procesos de argumentación pretendidos en esta investigación.

Finalmente, la última investigación internacional se titula “La Argumentación En Niños En Edad Preescolar. Una Perspectiva Pragmática Integral” (2016). Ésta es una tesis doctoral de la Universidad Autónoma de Madrid la cual trabajó con 30 niños divididos en grupos entre los 3 y 4 años 4 y 5 años y 5 y 6 años respectivamente. El principal objetivo de esta tesis fue “dar cuenta del fenómeno argumentativo en edad preescolar en sus vertientes descriptivo-analítica y evaluativa.” (Pág. 15). Esta investigación está dividida en tres partes. La primera parte tiene que ver con la fundamentación teórica relacionada con la edad preescolar, allí se hace una profunda

revisión teórica en la que primero se indaga sobre el desarrollo infantil y las características cognitivas necesarias para la argumentación desde las perspectivas de autores tales como Piaget y Vygotsky; después de esto, en la segunda parte, se realiza una indagación sobre el desarrollo del lenguaje y la argumentación infantil. Por su parte, un tercer momento aborda el trabajo experimental de la investigación, esta parte está dividida a su vez en seis capítulos: el primer capítulo describe la metodología que consiste básicamente en realizar una entrevista a la población escogida pidiendo que narraran el cuento de “Caperucita Roja” mediante una estimulación a la producción argumentativa frente a la narración mediante preguntas. Lo anterior fue analizado bajo determinados criterios del lingüísticos y argumentativos. En los siguientes capítulos se presentan y analizan los datos de los tres grupos y por último se presenta un protocolo de evaluación argumentativa para ser aplicados en niños en edad preescolar. Con todo esto, esta investigación demuestra las capacidades argumentativas en edades preescolares y brinda elementos teóricos que contribuyen a los objetivos de esta investigación.

Como se puede evidenciar, la argumentación y los procesos de lectura en los ciclos iniciales en la escuela ha sido un tema abordado desde diversas perspectivas teórico-metodológicas. Sin embargo, la presente investigación formula una nueva propuesta para el fortalecimiento desarrollo de la competencia argumentativa en los primeros niveles escolares, partiendo del goce estético en los procesos de lectura. Aquí juega un papel trascendental la literatura infantil porque acerca de manera inductiva al niño a la competencia argumentativa, al partir del nivel de la experiencia vital que aporta la literatura. Así, desde esta perspectiva, la argumentación no es asumida como un producto directo de la lectura, sino como un proceso que inicia desde la experiencia estética del lenguaje hacia la formulación de las opiniones sustentadas. Por su parte, este proyecto pretende además de analizar cómo argumentan los niños con base a

textos literarios, promover la argumentación mediante la literatura utilizando una serie de estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes saber cómo se construye un argumento y para qué sirve.

2.2 Referente teórico

Para la presente investigación resulta indispensable abordar una serie de referentes teóricos que den cuenta del estado actual del conocimiento del problema de investigación y que sirvan como guía para la elaboración de la propuesta pedagógica que dará solución a la problemática planteada. Por tal razón, es importante abordar los siguientes ejes para comprender dichos referentes: el concepto de argumentación, literatura, literatura infantil y su papel en la escuela, los niveles y procesos de lectura.

2.2.1 La argumentación y la argumentación infantil

Es preciso definir cómo es concebida la argumentación en términos generales y cómo se concibe este proceso en los niños. En primera medida, la argumentación es entendida como un proceso que hace parte de la vida cotidiana y que se utiliza en casi todos los ámbitos de la vida: escuela, trabajo, familia etc. Ésta es definida por Gille, J. (2001) como “un proceso cognitivo de organización del razonamiento es un componente esencial de la comunicación y una herramienta de la cual todos nos valemos a diario.” (Pág. 13). y por Weston, A. (2006) como un proceso en el que “«dar un argumento» significa ofrecer un conjunto de razones o de pruebas en apoyo de una conclusión” (Pág. 11). Dicho proceso cabe dentro del tercer nivel de lectura que será expuesto más adelante. Es decir, la argumentación hace parte de la etapa de interpretación y valoración que puede llegar a hacer un lector frente a un texto, y a su vez, va más allá y permite a los lectores sostener una postura y defenderla. Además, ésta está presente en la vida de los sujetos, dado que,

en los procesos de comunicación, los seres humanos siempre intentan convencer o persuadir a sus interlocutores de las razones de sus ideas.

Siguiendo lo anterior, es importante reconocer las diferentes características y tipos de argumentos que existen con el fin de aportar al análisis de esta monografía. Para lograr esto, se tomaron como referencia dos autores colombianos expertos en el tema, por una parte, a Julián de Zubiria y por otra, a Víctor Miguel Niño. Así pues, Zubiria (2006) sugiere que la argumentación cumple tres funciones primordiales:

- a. Sustentar. Encontrar causas, pruebas o razones que ratifiquen una idea.
- b. Convencer auditorios de la conveniencia o justeza de una posición o tesis con el fin de ganar adeptos.
- c. Evaluar. Permitir indagar y evaluar distintas alternativas con el fin de elegir la mejor.

Además de estas características es importante reconocer cómo están formados los argumentos. Bien afirma Niño, V. (2011):

Toda clase de argumentos debe ser reductible a dos componentes: las premisas y las conclusiones. Las premisas son las razones sobre las cuales se basa quien quiere probar algo. La conclusión es precisamente lo que quiere probar y que se deriva de algún modo de las premisas, si los argumentos están bien formulados (Pág. 216)

En otras palabras, los argumentos, básicamente, están conformados por una conclusión o tesis que deberá ser sustentada con una serie de razones; argumentar, entonces “implica encontrar razones que permitan justificar una posición” (Zubiria, J., 2003, pág. 142). Teniendo en cuenta los planteamientos de Niño V. (2011) se afirma que existen diferentes clases de argumentos los cuales no sólo se dirigen a la mente (razón), sino también al corazón (la afectividad) y la voluntad

(la acción). Siguiendo esta idea, para Niño. (2011) los argumentos pueden ser clasificados en los siguientes tipos (Pág. 216-217):

- 1) Argumentos basados en la observación y en la experiencia: se basan en la constatación directa de los hechos, cuando esto es posible, o en referencias que hace de ellos, por ejemplo, los hábitos, costumbres, sucesos y acontecimientos que permiten formular una conclusión.
- 2) Con ejemplos: Es la forma más común de argumentar. Se basa en un proceso de inducción, en una generalización que se hace de dos casos particulares. El requisito de este argumento es que el ejemplo sea cierto.
- 3) Por analogía: Se basa en la comparación entre ejemplos semejantes.
- 4) Argumentos de autoridad: Consiste en citar autores o personas en apoyo a nuestra conclusión. Es decir, se citan fuentes.
- 5) Argumentos por las causas: consisten en correlacionar elementos o factores para atribuir a uno de éstos, ser causa del otro. Es común en la vida social y describen efectos.

Por otra parte, para formar argumentos es necesario de hacer uso de una serie de recursos lingüísticos que les den forma. Para este proyecto se tomaron en cuenta los recursos lingüísticos planteados en el proyecto de investigación *La Génesis de la Argumentación. Un Estudio con Niños de 3 a 5 Años en Distintos Contextos de Juego*. (Migdalek, M., Rosemberg, C., Yáñez, C., 2015, pág. 258) Allí se plantean cuatro clases de recursos lingüísticos:

1) Términos de oposición intraproposicionales. Allí se agrupan palabras tales como: no, tampoco, sí, también. Estas palabras aparecen principalmente en la expresión del punto de vista.

2) Términos de oposición discursivo. Allí se destaca el uso del conector “pero” como palabra que expresa una oposición al tiempo que conecta el turno de habla con turnos de habla o acciones previas.

3) Términos que expresan relaciones causa- consecuencia. Aquí aparece el uso de la palabra “porque” como palabra que relaciona el punto de vista con el argumento.

4) Términos de obligación. Allí se consideran las formas de perífrasis: tener + que + infinitivo o hay + que + infinitivo.

Ahora bien, este proceso es su mayoría es atribuido a los jóvenes y adultos, desconociendo que los niños logran realizar procesos de argumentación, aunque simples, significativos para sus procesos de comunicación. La idea anterior se puede corroborar desde los planteamientos de Dolz y Posquier (1996) quienes afirman que “un niño es capaz relativamente pronto de defender en una conversación su punto de vista sobre un tema que le concierne... el niño adapta sus argumentos, sin demasiadas dificultades,” (Pág. 10). Además de esto, Goodwin y Goodwin (1987) atribuyen a la argumentación infantil ciertas características “arguing provides children with a rich arena for the development of proficiency in language, syntax, and social organization.”² (Pág. 200). Las anteriores afirmaciones permiten atribuir a los niños capacidades argumentativas que evolucionan con el tiempo y les permiten entrar en procesos de comunicación más complejos en los cuales expresan su forma de ver y entender el mundo.

No obstante, es importante mencionar que la argumentación es un proceso que se comienza a trabajar tardíamente en el contexto escolar, desconociendo los planteamientos expuestos anteriormente. Por tal razón, es imperativo reconocer que “los niños inician el desarrollo de su competencia argumentativa tempranamente y este podrá ser o no exitoso según

² La argumentación proporciona a los niños un estadio rico para el desarrollo de la competencia del lenguaje, la sintaxis y la organización social.

la importancia que se le dé en el ámbito escolar” (Ortega de Hocevar, 2016 pág. 55). En este sentido, la escuela adquiere un papel significativo en los procesos de argumentación infantiles. Los niños entonces, en los ciclos iniciales, con la guía de los docentes, pueden elaborar premisas y argumentarlas con una o dos razones e ir fortaleciendo sus argumentaciones con el tiempo y las experiencias que vivan con respecto a dicho proceso.

2.2.2 La literatura

De igual forma, es preciso definir qué es la literatura y cómo es concebida en la actualidad, especialmente en el ámbito educativo. Lo anterior porque es innegable el papel que ésta ha tenido en la construcción de sociedades e individuos durante la historia. Teniendo en cuenta esto, es importante mencionar que la manera en que se ha impartido la literatura ha sido a través de la educación, por tal motivo, es fundamental conocer de qué forma se concibe. Bien afirman Borja, M., Galeano, A., y Ferrer, Y. (2010) que “la literatura, cualesquiera sean sus orígenes y particularidades, ha sido, es y será siempre una forma de representar la realidad, en la que se mezclan hechos o acontecimientos reales con hechos o fantasías imaginarias” (Pág. 158). Así, pues, a través de ésta es que los estudiantes pueden acercarse a diversas representaciones de la realidad a lo largo del tiempo y construir la propia.

Por su parte, Bello, A., y Holzwarth, M. (2008) conciben que “la literatura es un puente entre la vida real y la fantasía. Es un camino a la imaginación, es una ventana llena de luz, es una puerta a otros mundos, reales o imaginados, posibles o increíbles.” (Pág., 35). Bajo esta concepción, se puede afirmar entonces, que además de su papel representativo, la literatura también fomenta la imaginación y creación de mundos posibles.

La anterior concepción es ratificada por Larrosa, J. (2003) quien asegura que la literatura “es una vía de acceso a la realidad, enriquece la personalidad, multiplica las experiencias del

lector, le informa sobre la realidad a la vez que abre caminos a su fantasía” (Pág. 511). Todas estas posiciones teóricas conducen a afirmar que la literatura posee múltiples valores en los que la realidad y la ficción se juntan para generar interpretaciones del mundo y fomentar la imaginación y creación de mundos posibles de los lectores. De igual forma, es preciso concebir la literatura como un medio cultural mediante el cual los lectores descubren y se acercan a su propia cultura o a otras y de esta forma generan las interpretaciones del mundo mencionadas anteriormente.

2.2.3 La literatura infantil y su papel en la escuela

Una vez abordado el concepto de literatura, ahora, es importante acercarnos a la literatura infantil que es el tipo de literatura mediante el cual se pretende alcanzar el objetivo de la presente investigación. Porras, J. (2011) la define como: “un conjunto de obras dedicadas a lo infantil, es decir, al niño o a la niña” (Pág. 11). Por lo tanto, los niños deben estar expuestos a una literatura que se ajuste a los parámetros adecuados para ellos; los niños deben acercarse entonces a los libros que “mejor se ajustan a su experiencia existencial y su pensamiento mágico. El libro para niños, sin dejar de ser tierno ni poético, puede abordar un tema realista, pero ofreciendo una margen para la fantasía y sus vuelos.” (Montoya, 2003, pág. 6). Teniendo en cuenta lo anterior, los maestros deben realizar una selección apropiada que cruce la realidad y fantasía en los textos literarios que presentan a los niños.

En este sentido, es importante reconocer que la exposición que los niños tienen al mundo literario se formaliza en la escuela que utiliza la literatura como instrumento de alfabetización y como herramienta que fomenta la imaginación. Por tal razón,

se considera responsabilidad de la escuela extender y profundizar la relación de los estudiantes con los libros literarios de gran calidad estética, porque estos ayudan a enriquecer la interioridad y

la mirada que tienen los niños, las niñas y los jóvenes sobre sí mismos y a desarrollar su capacidad crítica para entender un entorno complejo. (Sánchez, 2014, pág. 31)

Con todo esto es claro que la escuela tiene el deber de ampliar las posibilidades literarias y crear ambientes literarios en que los estudiantes se acerquen de manera colectiva e individual a textos que enriquezcan sus perspectivas e interpretaciones de la realidad.

Adicional a esto, es significativo otorgar a la literatura infantil el valor cultural que posee; las obras que encontramos en la literatura infantil “son las primeras manifestaciones estéticas y de creación a través del lenguaje desde las que el individuo accede a la cultura de su grupo y que son las mediadoras del primer encuentro del lector con el sistema semiótico de la literatura” (Mendoza, 1999, pág. 12). Lo anterior comprueba que, mediante la literatura infantil, los niños no sólo están accediendo al mundo letrado, sino que además están accediendo a la cultura, cultura que además les permite, como se dijo anteriormente, crear sus propias perspectivas de la realidad.

2.2.4 Los niveles y procesos de lectura

Ahora bien, es preciso comprender que el hecho de acercar a los niños a la literatura implica un proceso profundo en el que los niños vayan más allá de la decodificación de signos. Es importante entender que “leer es bastante más que saber reconocer cada una de las palabras que componen el texto: leer es, básicamente, saber comprender, y, sobre todo, saber interpretar” (Galera, 2003, pág. 228). En virtud de ello, es importante promover en los estudiantes el desarrollo de ciertos procesos de lectura y el paso por determinados niveles que les permitan crear un mundo de significados y experiencias.

En la serie de lineamientos curriculares en lengua castellana del Ministerio de Educación se plantean tres niveles de lectura por los que debe atravesar el lector para hacer una

adecuada comprensión de un texto: el literal, el inferencial y el crítico textual. El nivel literal “Es el nivel que se constituye en primera llave para entrar en el texto...” (Pág. 74), en este nivel, el lector reconoce el texto en sí mismo, su estructura y su contenido. Por su parte, en el nivel inferencial, el lector realiza una serie de referencias frente a lo que el texto le ofrece, “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, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc.” (Pág. 75). Finalmente, en el nivel crítico textual “el lector pone en juego la capacidad para controlar la consistencia en las interpretaciones diversas y posibles que el texto puede soportar, en un proceso de semiosis que converge finalmente en el reconocimiento valorativo del mismo texto...” (Pág. 75). Estos niveles, en un principio, deben ser guiados y asesorados por los docentes, quienes deben asegurarse de que los estudiantes después puedan llegar a ellos por sí mismos.

Para apoyar el anterior proceso, se pueden citar diversos autores que exponen ideas similares: por ejemplo, Solé (2009) en su libro “*Estrategias de lectura*” expone un modelo descendente (incluido en el modelo interactivo de lectura) denominado “Top Down” en el que el lector parte de sus conocimientos y hace predicciones del texto; después procede a una verificación de lo planteado y finalmente a una comprensión de este. Además, la anterior noción de predicción es apoyada y complementada por la profesora Julia Guzmán quien es citada por Sánchez, C. (2014) en el documento del Ministerio de Educación: “*Prácticas de lectura en el aula.*” en donde se afirma que hay tres estrategias en la comprensión de un texto: la anticipación, la predicción y la regresión. En la anticipación se determina sobre qué será el texto acercándose a elementos tales como el título; seguido a esto, la predicción permite completar enunciados del

texto sin haberlos visto, y la regresión se refiere a las hipótesis que realiza el lector frente a lo que está leyendo. Lo anterior permite afirmar que los procesos de lectura van más allá de codificar un texto y requiere unos procesos mentales que permitirán a los lectores anticipar el contenido del texto, verificar sus predicciones y crear una comprensión que dé paso a otros tipos de interpretaciones más profundas. En este sentido, es claro comprender que, para llegar a una creación de nuevos significados a partir de la lectura, es necesario atravesar una serie de procesos y niveles. Sin embargo, lo anterior no aparece de la nada, sino que más bien es el resultado del proceso académico en el que están inmersos los estudiantes; por lo tanto, la escuela posee una responsabilidad frente a la concreción de dichos procesos.

Con todo esto, se puede concluir que el desarrollo de la competencia argumentativa en los ciclos iniciales de la educación es posible y fundamental para los posteriores procesos argumentativos de los niños y jóvenes. Para poder desarrollar dicha competencia es necesario utilizar una serie de herramientas y estrategias que permitan a los niños exponer de manera justificada sus puntos de vista. Una de las mejores herramientas para alcanzar dicho objetivo es la literatura infantil la cual posee un gran valor en el ciclo inicial de la educación ya que promueve en los niños la creación de mundos posibles, de perspectivas frente a la realidad, genera un acercamiento a la cultura, fomenta la imaginación, entre otras muchas características. No obstante, es importante tener en cuenta que, para lograr un acercamiento apropiado a este mundo literario, los niños deben atravesar por ciertos procesos y niveles y desarrollar determinadas habilidades que les permitan comprender, interpretar y valorar los textos literarios de la mejor manera. Una vez atravesados estos procesos y niveles, los estudiantes podrán alcanzar niveles profundos de interpretación en los cuales aparecerá la argumentación mediante la cual expondrán sus opiniones frente a un texto literario.

Capítulo 3: Diseño metodológico

3.1 Tipo de investigación

La presente investigación se inscribe en un paradigma cualitativo, ya que está enfocada en analizar un fenómeno social desde las experiencias de los sujetos implicados, sus interacciones, sus formas de interpretación de la realidad y su desenvolvimiento en un contexto con ciertas especificidades. Bien afirma Vasilachis (2006): "...las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorga" (Pág. 24). Así pues, es el investigador quien desde sus conocimientos empíricos y teóricos comprende la realidad que está estudiando.

En el caso particular de esta investigación, dicha realidad se refiere al contexto particular del curso 202, estudiando sus características cognitivas y socioafectivas dentro del contexto académico y las prácticas de lectoescritura llevadas a cabo dentro del aula acompañadas de los procesos de comprensión e interpretación que realizan los estudiantes.

3.2 Enfoque de investigación

La presente investigación posee un enfoque de investigación- acción, ya que partiendo de la identificación de una problemática del ámbito educativo se implementó una propuesta pedagógica que dio solución a la misma. Elliot (2000) define que:

La investigación-acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, en vez de con los "problemas teóricos" definidos por los investigadores puros en el entorno de una disciplina del saber. Puede ser desarrollada por los mismos profesores o por alguien a quien ellos se lo encarguen. 2. El propósito de la investigación-acción consiste en

profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener (Pág. 24)

Es claro entonces, ver cómo esta investigación surge a partir de una reflexión sobre la práctica pedagógica llevada a cabo con los estudiantes del curso 202 del Colegio Atenas. De este modo, este tipo de investigación permite comprender los distintos métodos y estrategias de enseñanza- aprendizaje en el campo de la literatura y los procesos de lectura, comprensión, interpretación, reflexión y argumentación que llevan a cabo los estudiantes mediados por la misma y con base en dicha comprensión se genera una propuesta de implementación de distintas acciones encaminadas a solucionar la problemática detectada.

Existen diferentes modelos metodológicos del proceso de investigación -acción. Para esta investigación en particular, es conveniente apropiarse del modelo que presenta el mismo Elliot en el cual aparecen las siguientes fases:

- Identificación de una idea general. Descripción e interpretación del problema que hay que investigar. -Exploración o planteamiento de las hipótesis de acción como acciones que hay que realizar para cambiar la práctica. - Construcción del plan de acción. Es el primer paso de la acción que abarca: la revisión del problema inicial y las acciones concretas requeridas; la visión de los medios para empezar la acción siguiente, y la planificación de los instrumentos para tener acceso a la información. (Torrecilla, 2010-2011, pág. 16)

Así pues, dichas fases permitirán, de una forma estructurada, describir, interpretar y explorar una problemática y crear un plan de acción que solvete la misma.

3.3 Categorías de análisis y matriz categorial

Con el fin de obtener unos resultados estructurados y organizados, resulta pertinente diseñar una matriz categorial que dé cuenta de los principales aspectos que deben ser analizados en la presente investigación. Dichos aspectos son extraídos con base en los objetivos que se pretenden alcanzar y los referentes teóricos abordados anteriormente.

Eje	Categoría	Subcategorías	Indicadores	Fuentes
Literatura infantil	Procesos de lectura	Niveles de lectura	Comprende el contenido literal de un texto y es capaz de evidenciarlo. Describe personajes, lugares y acciones (Nivel literal)	Isabel Solé Serie de lineamientos curriculares en lengua castellana del Ministerio de Educación
			Realiza inferencias con base en los elementos que le brinda el texto y con sus conocimientos previos (Nivel referencial)	
			Emite juicios de valor frente al contenido de los textos. (Nivel crítico textual)	
	Procesos de argumentación	Tipos de argumentos	Elabora argumentos basados en la observación y en la experiencia	Julián De Zubiria Víctor Niño
			Elabora argumentos basado en ejemplos	
			Elabora argumentos mediante analogías	
			Elabora argumentos de autoridad	
		Recursos lingüísticos	Elabora argumentos basados en causas	Migdalek, M., Rosemberg, C., Yáñez, C.
			Hace uso de términos de oposición intraproposicionales	
			Hace uso de términos de oposición discursivo	
		Hace uso de términos que expresan relaciones causa-consecuencia		
		Hace uso de términos de obligación		

3.4 Técnicas e instrumentos

3.4.1 Técnicas

a. Observación no participativa: Cerda (2011) define la investigación no participante como “aquella donde el observador permanece ajeno a la situación que observa. Aquí el observador estudia el grupo y permanece separado de él” (Pág 293). En este sentido, se observó al grupo desde un plano lejano y se recolectaron datos relacionados con la práctica pedagógica, los procesos de enseñanza -aprendizaje, las relaciones interpersonales que se generaban dentro del aula y las características cognitivas y socioafectivas de los estudiantes. Lo anterior para determinar el problema de investigación que condujo esta investigación.

b. La encuesta: Cerda (2011) define la encuesta como “la recolección sistemática de datos en una población o en una muestra de población, mediante el uso de entrevistas personales o la aplicación de cuestionarios.” (Pág. 329). A través de ésta, se recolectaron datos de contextualización socioeconómica, cultural, familiar, personal, académica y de intereses de los estudiantes.

c. Entrevista semiestructurada: Blasco y Otero (2008) afirman que en la entrevista semiestructurada “...las preguntas están definidas previamente -en un guion de entrevista, pero la secuencia, así como su formulación pueden variar en función de cada sujeto entrevistado.” (Pág. 3) A través de ésta, se realizó una indagación sobre las concepciones de la docente titular frente a las características académicas y personales de los estudiantes, al igual que de las prácticas de lectoescritura llevadas a cabo en el salón y el manejo de la literatura en el aula.

d. Entrevista no estructurada: Cerda (2011) afirma que este tipo de entrevista “utiliza preguntas abiertas, es flexible en sus procedimientos y en general carece de una estandarización formal” (Pág. 313). Este tipo de entrevista fue realizada a la docente de IDARTES de la clase de creación literaria mediante conversaciones informales en las cuales se obtuvieron datos relacionados con los procesos llevados a cabo en dicha clase y los procesos de lectoescritura de los estudiantes.

3.4.2 Instrumentos

a. Diarios de campo: Estos fueron utilizados para registrar la información recolectada a través de las observaciones no participantes y de las aplicaciones realizadas por la investigadora.

b. Cuestionario: mediante este se registraron las preguntas de la encuesta realizada a los estudiantes.

c. Guía de entrevista y grabador de voz: éstos permitieron que existiera una base de apoyo para la entrevista semiestructurada y un registro de esta; además el grabador de voz se utilizó para recolectar datos que dieran cuenta de las intervenciones de los estudiantes.

d. Talleres orales y escritos: mediante éstos, se pudo realizar, en primera medida, un diagnóstico que evidenciara el estado frente a los niveles de lectura y argumentación y el posterior avance en los mismos.

3.5 Consideraciones éticas

En la presente investigación, se presentó a los padres de familia, del curso 202 del colegio Atenas, un consentimiento informado (Ver Anexos) en el cual se les solicitó una autorización para que sus hijos pudiesen participar en el proyecto de investigación. Además, se les informó los aspectos generales de dicho proyecto y se les garantizó la omisión de las identidades y datos personales de cada uno de los estudiantes. A su vez, se le indicó que, de ser necesario, los estudiantes podrían retirarse del proyecto si lo consideraban pertinente.

3.6 Universo poblacional

La población específica de este proyecto de investigación inicialmente fueron 24 estudiantes, 11 niños y 13 niñas, del curso 202 (2018) y terminó con una población de 18 estudiantes (2019) debido a algunos retiros y pérdidas de año, además el grupo terminó con la llegada de 4 estudiantes nuevos. Dichos estudiantes oscilan entre los 6 y 9 años.

Capítulo 4: Propuesta pedagógica

4.1 Propuesta

El presente trabajo de investigación implementa como propuesta pedagógica una secuencia didáctica que cuenta con distintas fases de desarrollo. Lo anterior teniendo en cuenta la propuesta que plantea Anna Camps (1995) para la implementación de secuencias didácticas en el aula. Camps define la secuencia didáctica como “una unidad de enseñanza de la composición que definimos por las características siguientes:” (Pág. 3)

- 1) En primera medida, se formula como un proyecto de trabajo que tiene como resultado la producción de un texto.
- 2) En segunda medida, se tiene en cuenta la producción del texto, “base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables.” (Pág. 3)
- 3) En tercera medida, se plantean los objetivos de enseñanza-aprendizaje, que en este caso serían los objetivos del proyecto de investigación, y estos mismos objetivos se convierten en los criterios de evaluación.
- 4) En cuarta medida, se estipula el esquema general que está dividido en tres fases: la preparación, la producción y la evaluación. La preparación tiene que ver con la formulación del proyecto y los nuevos conocimientos que se pretenden adquirir, así como de la actividades y recursos necesarios que fomenten dichos conocimientos en los alumnos y logren que éstos después los ejecuten de manera autónoma; la fase de producción es aquella en que los alumnos producen el textos, bien sea de manera

individual o colectiva teniendo en cuenta los elementos adquiridos en la fase anterior y la interacción con los compañeros y maestros; finalmente, la fase de evaluación debe tener como base los objetivos planteados que guiaron los criterios de producción.

- 5) Finalmente, Camps afirma que “En el desarrollo de la secuencia hay una continua interacción entre oral y escrito y entre lectura y escritura. La interacción entre compañeros y con el maestro es un elemento fundamental para la elaboración del texto en todas las fases” (Pág. 3).

4.2 Fases desarrolladas

Teniendo en cuenta la propuesta que realiza Anna Camps sobre la secuencia didáctica, el presente proyecto de investigación tiene como producto final la recopilación de una serie de talleres desarrollados de manera oral y escrita que abordan las habilidades de comprensión, interpretación y argumentación adquiridas durante la aplicación de la propuesta pedagógica. Dicho producto final es el resultado de una serie de talleres divididos en distintos momentos.

Esta secuencia didáctica se desarrolla con base en las fases propuestas por Camps: en un primer momento existe una preparación, allí los estudiantes realizan talleres que permiten reconocer el estado inicial de los procesos de lectura y argumentación que se llevan a cabo dentro del aula y que permiten trabajar el primer nivel de lectura. Después de esto, se realizan actividades que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades referentes a los siguientes niveles de lectura: inferencial y crítico-textual. Una vez abordadas dichas habilidades, a los estudiantes se les ofrece elementos que giren en torno a la elaboración de preguntas y respuestas con base en textos literarios para fomentar en ellos los procesos de argumentación que se pretenden alcanzar al final de este proyecto. En este punto comienza la fase de producción, allí los estudiantes utilizan los elementos adquiridos para producir textos cortos

que demuestren el desarrollo de argumentaciones sencillas que expresen su interpretación y juicio sobre un texto literario.

Finalmente, en la fase de evaluación se realizan una serie de talleres que dan cuenta de todas las habilidades adquiridas. Además, no se tiene en cuenta solamente un resultado final, sino todo el proceso que los estudiantes llevaron a cabo durante la aplicación del proyecto, esto porque cada taller cuenta con momentos en los que los que ellos deben demostrar procesos de comprensión e interpretación. Por último, en esta fase se tienen en cuenta los objetivos planteados al comienzo de este proyecto.

Por otra parte, es importante mencionar que todo lo anterior es desarrollado utilizando la literatura infantil como mediadora de estos procesos. Se utilizan dos tipos de literatura infantil, por una parte y en su mayoría, la narrativa mediante una serie de cuentos y por otra, la poesía mediante poemas y canciones infantiles.

4.3 Cronograma

		2018									2019		
Fases de investigación		Feb	Mar	Abr	May	Jun	Ago	Sep	Oct	Nov	Feb	Marzo	Abril
Reconocimiento población		x	x										
Diagnóstico- delimitación problema de investigación			x										
Investigación referentes teóricos y antecedentes				x	x								
Diseño propuesta pedagógica					x	x							
Implementación propuesta pedagógica	Fase preparación						x	x					
	Fase producción								x				
	Fase evaluación									x	x		
Análisis de resultados											x	x	x

Capítulo 5: Organización y análisis de la información

Para desarrollar el presente capítulo es necesario tener en cuenta los objetivos planteados en el principio de la investigación, las unidades de análisis propuestas en la matriz categorial y las fases planteadas en la propuesta pedagógica. Así pues, el desarrollo de este capítulo tendrá como base fundamental las fases esbozadas en el capítulo anterior y se realizará un análisis de los procesos llevado a cabo en cada una teniendo en cuenta los objetivos y la matriz categorial. Con todo esto se pretenden revisar las características, fenómenos y alcances que se evidenciaron durante el desarrollo de cada fase dividida en diferentes talleres.

En primera medida, se explicará el desarrollo de cada fase compuesta por diversos talleres. A su vez, se expondrán los objetivos principales de cada sesión y se hará un análisis de las producciones y aportes de los estudiantes a la luz de las categorías de la matriz propuestas. Después de esto se expondrán los resultados obtenidos y las reflexiones y conclusiones que surgieron con base en dicho análisis. Ahora bien, es importante aclarar, nuevamente, que este proyecto de investigación no tiene como resultado un producto final, sino que da cuenta del fortalecimiento de la competencia argumentativa mediante el desarrollo de los diversos talleres propuestos en las tres fases.

5.1 Fase de preparación

Esta fase tuvo como principal objetivo reconocer el estado inicial en los procesos de lectura y argumentación de los estudiantes y brindarles herramientas propias para el acercamiento a los niveles de lectura y procesos iniciales de argumentación. Esta fase se dividió en cinco talleres los cuales contaron con distintos momentos.

Taller 1

El primer taller tuvo como objetivo identificar y caracterizar los procesos de lectura y argumentación que realizan los estudiantes a través de la lectura del cuento *Juan sin miedo* (Anexos); lo anterior para determinar el estado inicial respecto a dichos procesos. En un primer momento, se pregunta a los estudiantes de qué creen que tratará el cuento basándose en su título, como lo sugiere Julia Guzmán, quien es citada por Sánchez, C. (2014) en el documento del Ministerio de Educación “*Prácticas de lectura en el aula.*”, quien propone la anticipación como primera estrategia para la comprensión textual; los estudiantes responden a dicha pregunta: “es de Juan que se defiende”, “Juan nunca tiene miedo”, “Juan vive sin temor” “Juan no es una gallina, ni es cobarde” (E.P. D.C1.10-08-18)³. Luego de esto, se les pregunta sobre sus miedos, ellos responden que le temen a la oscuridad, a las películas de terror, a la soledad, a los fantasmas, a las sombras, a los payasos asesinos etc. De igual forma se les pregunta por qué creen que Juan no tiene miedo y los niños responden: “Porque Juan tiene un arma”, “Porque los papás le ayudan y le enseñan a no tener miedo”, “Porque Juan es valiente” (E.P. D.C1.10-08-18). Esta primera parte de la actividad evidencia que los niños realizan inferencias, de manera inconsciente, con base en el título del texto y teniendo como base en sus experiencias. De igual forma, generan inferencias con razones sencillas que surgen de sus pensamientos espontáneos.

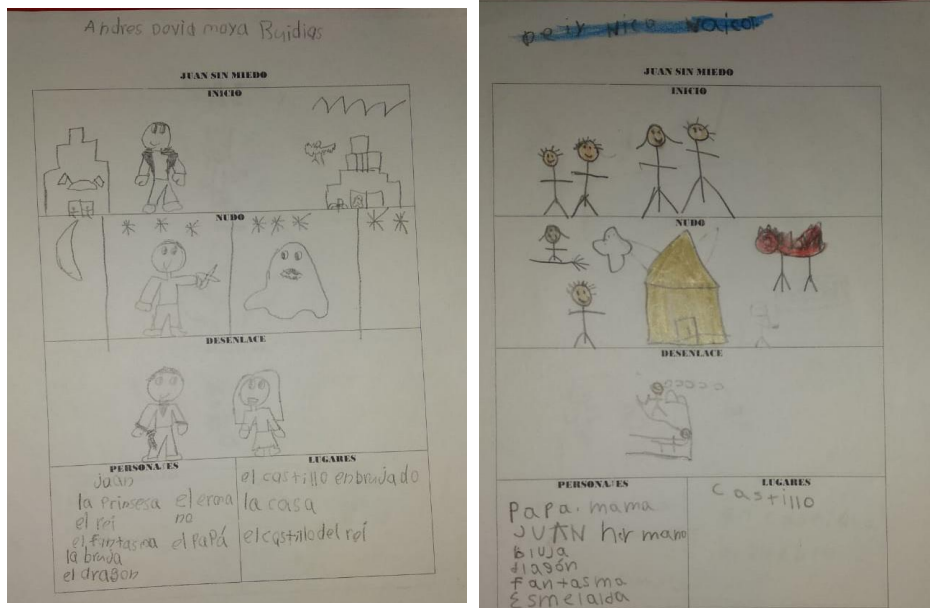
En un segundo momento, se realiza la lectura de la narración y se realizan diversas pausas para corroborar el entendimiento de los estudiantes. Así mismo, se realizan intervenciones para que los estudiantes digan el porqué de ciertas cosas que ocurren en la narración con el fin de conocer la comprensión del texto y reconocer el estado inicial de sus argumentos. La primera pregunta es ¿Por qué creen que Juan tenía curiosidad de sentir miedo? a lo que uno de los

³ Estudiante participante, número y fecha del diario de campo.

estudiantes responde “Porque él nunca ha sentido miedo” (E.P. D.C1.10-08-18) La siguiente pregunta es ¿Qué significa que Juan se va una temporada para ver si consigue descubrir qué era el miedo? “Que se va por un tiempo de su casa” (E.P. D.C1.10-08-18), responde otro estudiante. Otra de las preguntas es ¿Creen que algo de esta aventura consiga darle miedo a Juan? Y algunas de las respuestas son: “Si, Juan va a sentir miedo porque va a estar lejos de su casa” y “Juan sentirá miedo porque estará solo.” (E.P. D.C1.10-08-18). La siguiente pregunta es ¿Por qué creen que el rey quiere que el esposo de su hija sea un valiente caballero? Y las respuestas son “El príncipe tiene que ser valiente para defender a la mujer” y “Para enfrentar los miedos de los otros.” (E.P. D.C1.10-08-18). la penúltima pregunta es: ¿Creen que después de pasar por todo esto y lograr casarse con la hija del rey, Juan logró su objetivo? ¿Por qué y cuál era su objetivo? y la respuesta fue: “No, porque él no sintió miedo.” (E.P. D.C1.10-08-18). Por último, la pregunta final fue ¿Por qué creen que Juan le pidió a su esposa que guardara el secreto? A lo que los estudiantes respondieron: “Porque le daba pena” y “Porque se “boleteaba” con los demás.” (E.P. D.C1.10-08-18). Con base en estas respuestas se puede asegurar que los estudiantes participan activamente y dan respuesta positiva a la lectura del cuento. Además, siguen la secuencia del texto y emiten unas respuestas válidas que generan con base en sus opiniones y experiencias. Dichas opiniones, aunque sencillas, son valiosas para comenzar a desarrollar procesos de argumentación iniciales con los estudiantes teniendo como medio la literatura.

En la última parte de este taller, los estudiantes debían recrear la historia escuchada mediante una serie de dibujos, además debían escribir los personajes y lugares que recordaban del cuento. Después de esto algunos de ellos pasaron a explicar sus creaciones. Lo anterior fue realizado para dar cuenta de la comprensión del texto y la capacidad de pasar por el primer nivel de lectura (literal); para esto, se hizo un repaso de lo que los estudiantes entendían por inicio, nudo,

desenlace, personajes y lugares de una historia. Aquí algunas de las creaciones hechas por los estudiantes:



Teniendo en cuenta las distintas creaciones de los estudiantes, se puede afirmar que éstos son capaces de reconstruir la historia por secuencias y recuerdan cuáles

fueron los personajes y lugares de ésta. De igual forma, trabajan como conjunto para reconstruir la narración. Este primer taller permitió evidenciar que la mayoría de los estudiantes no encuentra difícil atravesar los dos primeros niveles de lectura que son el literal y el inferencial, este segundo nivel lo abordaron de manera superficial en esta primera actividad. Adicional a esto, es claro comprobar que los estudiantes elaboran opiniones sencillas basadas en sus experiencias y creencias.

Taller 2

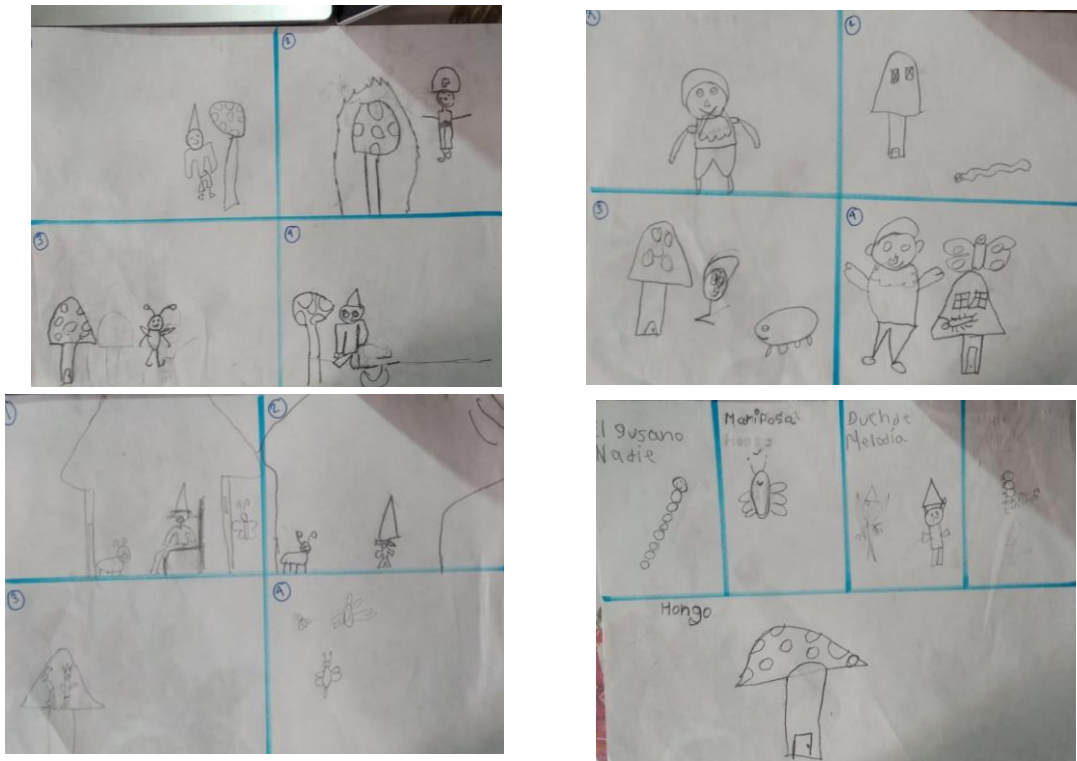
El segundo taller tuvo como objetivo principal profundizar y desarrollar habilidades que permitieron a los estudiantes ubicarse dentro del primer nivel de lectura (literal) mediante la lectura del cuento “Cosas del Duende Melodía”. En primera medida se realizó una serie de preguntas relacionadas con el contenido del texto y los conocimientos previos de los estudiantes. La primera pregunta fue ¿Qué es un duende? ellos respondieron: “Una persona chiquita”, “Mire

que a mi tía la persiguió un duende” “Están en los jardines”, “Les gusta el dinero” (E.P. D.C2.24-08-18). La siguiente pregunta fue ¿Dónde viven los duendes? Y las respuestas fueron “En los jardines”, “En un árbol”, “En una madriguera”, “En una casa”, “En un patio” (E.P. D.C2.24-08-18). La tercera pregunta fue ¿A qué se dedican los duendes? Y las respuestas que dieron los estudiantes fueron “Al dinero, al oro”, “A divertirse”, “A la plata”, “A proteger su oro” y “A cuidar las personas” (E.P. D.C2.24-08-18). Otra de las preguntas fue ¿Quién ha visto un duende? ¿Dónde? A lo que los niños contestaron: “Yo he visto uno en un jardín”, “En el bosque”,2“Yo me encontré un duende de verdad en el patio donde salen muchas culebras” (E.P. D.C2.24-08-18). Una vez más, queda comprobado que los estudiantes basan sus respuestas en sus experiencias personales y que además disfrutaban el hecho de poder compartir con los demás sus pensamientos.

Seguido a esto se realizó la lectura en voz alta del cuento haciendo uso de imágenes e intervenciones que permitieron a los estudiantes comprender vocabulario desconocido del texto y seguir el hilo de la historia. Al finalizar la lectura en voz alta del cuento se preguntó a los estudiantes cuáles eran los elementos de la narración, algunos de ellos recordaron que los elementos principales son el inicio, el nudo y el desenlace; sin embargo, algunos estudiantes asimilaban que el nudo de la historia era la mitad de la narración y no el problema de ésta. Esta confusión dio paso a la aclaración mediante la cual se explicó que el nudo es el problema o conflicto que presenta la historia y se tomó como ejemplo el nudo de la historia del “Duende Melodía”; de igual forma se adicionaron las nociones de personajes y lugares.

La última parte de este taller fue un trabajo grupal en el que los estudiantes se dividieron en cuatro grupos: tres grupos tenían cuatro frases que describían una situación específica de la narración, los estudiantes debían organizarla cronológicamente y realizar un dibujo

correspondiente a cada una de las frases. Cada grupo tenía distintas frases, unas pertenecían al inicio, otras al nudo y otras al desenlace. El cuarto grupo, por su parte, tenía una serie de papeles con nombres de personajes y lugares que debían identificar si aparecían o no dentro de la narración y dibujarlos. Aunque esta reconstrucción de la historia resultó, en primera medida, compleja para algunos de los grupos por su falta de concentración en la actividad y falta de trabajo en equipo, el hecho que la docente practicante pasara por cada uno de los grupos brindándoles una serie de pistas ayudó al desarrollo de la actividad y a concluirlo de manera exitosa. Aquí los resultados:



Este taller evidenció diversos factores en el proceso que llevaron a cabo los estudiantes. Por una parte, la sección de la organización de las frases cronológicamente demostró que los estudiantes pocas veces habían tenido la oportunidad de trabajar en equipo y por esto les resultó difícil trabajar como tal. Lo anterior permitió reducir el número de miembros por grupos de trabajo para futuros talleres. De igual forma, la última parte del taller demostró que a los

estudiantes encuentran fácil reconstruir las historias que escuchan o leen y recordar los elementos de la narración presentes en tales historias; sin embargo, esta reconstrucción les resulta menos dispendiosa de manera oral que de manera escrita debido al proceso lectoescritor en el que se encuentran. Pese a esto, este proyecto intentó fortalecer los procesos de lectura y argumentación en ambas facetas, tanto oral como escrita ya que ambas son complementarias y necesarias para los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Taller 3

Este taller fue una continuación del anterior y tuvo como principal objetivo desarrollar en los estudiantes habilidades que les permitieron comprender un texto literario de manera inferencial y crítico textual. La primera parte del taller se realizó con base en las construcciones realizadas la clase anterior por los mismos estudiantes; los estudiantes hicieron un recuento de los momentos de la historia: su inicio, nudo y desenlace y de los personajes y lugares involucrados en la narración. Con este suceso, se reafirma, una vez más, que los estudiantes son capaces de reconstruir la historia, recordar personajes, lugares y acontecimientos ocho días después de haber escuchado y trabajado en la historia. Es decir, los estudiantes no poseen mayor dificultad con el primer nivel de lectura: literal.

Después de esto, los estudiantes se organizaron en cuatro filas y la docente practicante les explicó que jugarían un juego con un instrumento que ella había traído al salón de clase, para lo anterior, los estudiantes debieron escribir en un papel sus nombres. Posteriormente, ella los puso en cuatro vasos distintos para sacar nombres al azar. La docente les explicó que jugarían un juego llamado “el sombrero mágico”, este juego consistía en que, por turnos, un jugador de cada equipo debía ponerse el sombrero mágico y éste le haría una pregunta relacionada con el texto. Cada

repuesta otorgaba un punto al equipo, sin embargo, después de que cada participante terminaba de contestar su pregunta habría una ronda de participación en la que los otros estudiantes podían comentar o dar respuestas diferentes y esto otorgaría puntos a su equipo.

La docente comenzó la ronda de preguntas y los niños demostraban interés por pasar al frente por la curiosidad de ponerse el gorro. A continuación, se presentan las preguntas y respuestas que dieron los estudiantes. Primeramente, se realizaron una serie de preguntas propias del nivel inferencial: ¿Qué otro título le pondrías a la historia?: “El intruso en el hongo”, “El hongo y el duende”, “La hormiguita cantora y el duende”, “El gusano y el fuego”, “El gusano y la mariposa”, “El duende preocupado” (E.P. D.C3.31-08-18). Estas respuestas dan cuenta que los estudiantes realizan una serie de inferencias del texto ya que toman información explícita de éste, como lo son los personajes y hechos de la narración y establecen relaciones para generar un nuevo título al texto.

¿Por qué crees que la mariposa empezó a regar la información de lo que estaba pasando en la casa del duende Melodía?: “Porque era muy chismosa”, “Porque era muy habladora”, “Porque le gustaba hablar las cosas que no tenía que hablar”, “Porque era muy contadora y muy chismosa”, “Porque le gustaba hablar mucho” (E.P. D.C3.31-08-18). ¿Por qué crees que el gusano decidió esconderse en la casa del duende?: “Para comer y sobrevivir”, “Para comérsela”, “Para que se comiera la casa para que creciera más”. (E.P. D.C3.31-08-18). ¿Qué diferencias existen entre la hormiga y la mariposa en cuanto a la actitud con el duende Melodía?: “Que la mariposa era muy habladora y la hormiguita era muy seria.” (E.P. D.C3.31-08-18). ¿Por qué crees que el duende no dejó entrar a la mariposa a su casa?: “Porque era muy chismosa”. De igual forma, la anterior serie de respuestas evidencian que los estudiantes logran inferir información que no aparece dentro del texto con base en sus creencias, experiencias y las pistas que les ofrece la narración.

Después de esto se realizaron preguntas propias del nivel crítico textual: ¿Crees que la actitud de la mariposa de contarle al resto de los animales lo que pasaba estuvo bien? ¿Por qué? “No, porque es muy chismosa.” (E.P. D.C3.31-08-18). ¿Qué opinas de que el gusano haya entrado en la casa del duende sin permiso? ¿Estuvo bien o estuvo mal? ¿Por qué?: “Estuvo mal”, “Estuvo mal que se metiera en la casa del duende. El gusano estaba mal porque es una falta de atrevimiento...porque es muy intrépido”. ¿Crees que la idea de la hormiguita fue buena? ¿Por qué? “Sí, porque sí.” “Sí, para sacar al gusano.”. ¿Crees que hubo un trabajo en equipo en la historia? ¿Crees que el trabajo en equipo es importante? ¿Por qué?: “Sí, porque trabajaron todos. Sí, el trabajo en equipo es importante para ayudar a otros.” (E.P. D.C3.31-08-18). Las anteriores respuestas generan diversos puntos de análisis. En primera medida es claro reconocer que una pequeña parte de los estudiantes generan respuestas simples que no trascienden al nivel crítico textual. Por su parte, la mayoría de los estudiantes generan respuestas justificadas, algunos con un vocabulario que las fortalece y otros carentes de conectores y recursos lingüísticos. De igual forma, es evidente que los estudiantes disfrutaban expresar su opinión y aprovechan las preguntas realizadas para hacerlo. Así pues, este taller demostró que los estudiantes son capaces de abordar los dos primeros niveles de lectura sin mayor dificultad y aproximarse al tercero de manera significativa siempre y cuando posean los elementos persuasivos necesarios para llegar a ellos.

Taller 4

El cuarto taller tuvo como objetivo principal desarrollar en los estudiantes habilidades que les permitieron formular preguntas con base en textos literarios. Lo anterior para brindarles elementos con los que pudieran indagar narraciones. La primera parte del taller tuvo que ver con la identificación de pronombres interrogativos. Para esto, los estudiantes se organizaron por parejas; después se les dio una serie de frases y una serie de pronombres interrogativos. Dichas

frases estaban incompletas dado que carecían de una palabra al inicio, por tal razón, los estudiantes debían colocar en cada frase el pronombre que ellos consideraban apropiado. Además, estas frases estaban relacionadas con la lectura de la clase anterior. Estas fueron las preguntas realizadas: ¿Quién es la mejor amiga del duende Melodía?, ¿Dónde vive el duende Melodía?, ¿Qué hace la hormiguita para ayudar a su amigo?, ¿Cuántos animales hay en el bosque?, ¿Por qué el duende Melodía estaba preocupado?, ¿Cuándo ocasionan el incendio falso la hormiguita y el duende?, ¿Cómo resuelven el problema el duende y su amiga?, ¿Cuál es el problema que tiene el duende?

Esta actividad fue resuelta sin mayor dificultad con acompañamiento y guía ya que algunos pronombres podían encajar en distintas oraciones. Después de esto, los pronombres usados en las distintas frases fueron escritos en el tablero y la docente practicante explicó su uso. Seguido a la escritura los pronombres se realizó la lectura del cuento “Un Curioso Robo” del libro “Cosas del Duende Melodía”, por ende, la mayoría de los personajes aparecían de nuevo junto a algunos nuevos. Esta lectura, al igual que las anteriores, fue realizada con intervenciones al comienzo y entre la lectura con preguntas que permitieron a los estudiantes realizar inferencias del texto y otras que aseguraron la comprensión de éste.

Al finalizar la lectura en voz alta de la narración, los estudiantes trabajaron en las mismas parejas y debieron formular tres preguntas utilizando los pronombres interrogativos aprendidos y relacionarlas con el cuento, es decir debían formular preguntas sobre el texto. Estas fueron algunas de las preguntas realizadas: “¿Cuál es el ladrón?”, ¿Cómo se lo robaron?, ¿Cuántos huevos eran?, ¿Cómo se robaron los huevos?”, “¿Quién se me robó mis huevos”, “¿Quién le quitó los huevos al ave?”, “¿Cuántos personajes había en el cuento?”, “¿Cuándo se robaron los huevos?”, “¿Cuántos personajes se robaron los huevos?”. (E.P. D.C4.10-09-18). Las anteriores

preguntas dan cuenta que los estudiantes tienen la habilidad de indagar frente al contenido literal del texto, es decir, su elaboración de preguntas no trasciende al nivel inferencial o crítico textual ya que no hacen uso de un pronombre indispensable para esto “por qué”.

Taller 5

Este taller tuvo como principal objetivo desarrollar en los estudiantes habilidades que les permitieron responder preguntas con base en un texto literario generando razones justificadas. Lo anterior para generar los primeros pasos a la argumentación. La clase comenzó con una explicación clara, corta y concisa (pertinente para niños de segundo grado) del porqué es importante justificar nuestras repuestas y cuál es la base para construirlas (tener claridad de nuestras ideas, escuchar con atención, tomar una postura etc.). Para alimentar la explicación se brindó a los estudiantes una serie de ejemplos de uso cotidiano. En esta misma explicación, se realizaron unas preguntas que promovieron los primeros pasos a la argumentación: ¿Cuál es tu personaje de Tv favorito? ¿Por qué?: “Gokú porque salva el mundo”, “Ladybug porque salva el mundo y es una superheroína”, “Elsa porque hace hielo”, “Los Minions porque son graciosos”, “Los Simpson porque esos personajes son divertidos y hacen reír” Otro niño interviene y dice: “pero ellos son groseros”. (E.P. D.C4.17-09-18) ¿Quién es tu superhéroe favorito? ¿Por qué?: “Superman porque salva al mundo y defiende a las personas” “La Mujer Maravilla porque tiene el lazo de la verdad”.

Las anteriores respuestas dan cuenta de una serie de argumentos sencillos mediante los cuales los estudiantes pretendían exponer razones simples que defendieran sus posturas. Ahora bien, en el referente teórico abordado capítulos anteriores, Víctor Niño (2011) definía cinco tipos de argumentos; en este caso el tipo de pregunta realizado dio paso a argumentos basados en la

observación y en la experiencia dado que se relacionaba directamente con la experiencia que los estudiantes habían tenido con tales personajes. De igual forma, la intervención que hace el estudiante de “pero ellos son groseros” evidencia la contraposición de la respuesta de su compañero evidenciando también su postura basado en sus experiencias con el programa. Por último, en esta serie de respuestas aparece el uso de recursos lingüísticos en su mayoría términos que expresan relaciones causa- consecuencia con la palabra “porque” y un término de oposición discursivo con la palabra “pero”.

Por su parte, la última pregunta de esta primera parte fue ¿Por qué los niños no deben trabajar? y sus respuestas fueron: “Porque es un delito”, “Porque es ilegal”, “Porque son chiquitos”, “Porque el gobierno no permite eso porque solamente pueden trabajar cuatro horas... en un trabajo que no sea... como vendiendo plátanos.”. Estas sencillas respuestas también resaltan la capacidad que tienen los estudiantes de responder con argumentos sencillos basados en sus experiencias y conocimientos frente al tema; además, esta serie de argumentos pueden ser clasificados, al igual que la anterior, en argumentos basados en la observación y en la experiencia y además el último está acompañado por un ejemplo “como vendiendo plátanos”. Ahora bien, en estas últimas respuestas los recursos lingüísticos más usados fueron los términos que expresan relaciones causa- consecuencia con la palabra “porque”.

La segunda parte de la actividad consistió en una corta explicación sobre la construcción de respuestas mediante unas razones que justifiquen la idea que se quiere transmitir. Esta explicación fue acompañada de la escritura en el tablero de unas palabras “mágicas” llamadas conectores. Para aprender dichas palabras, los estudiantes conformaron siete grupos y se les entregó una serie de frases divididas en tres partes: una premisa, un conector y una razón. Los estudiantes debían organizar estas frases. Todos los grupos tenían las mismas frases. Estas fueron

algunas de las frases: “Los niños deben obedecer a sus padres **porque** sus padres siempre saben qué es lo mejor para ellos.”, “Los niños deben comer saludables **puesto que** de esta manera crecen sanos y fuertes.”, “Los estudiantes deben ser aplicados en sus materias **porque** de esta manera pueden ganarse becas y ser profesionales. **Por ejemplo**, mi hermana se ganó una beca y es una gran doctora”. La docente practicante pasó por cada grupo para verificar el trabajo y entendimiento de sus estudiantes; los estudiantes se acercaban a ella para comprobar la validez de sus oraciones, algunos acertaron rápidamente hallándole coherencia a las frases mientras otros tardaron un poco más.

Seguido a esto, con el fin comprobar el entendimiento del tema en general y el uso de los conectores aprendidos, la docente escribió en el tablero algunas oraciones ilógicas para que los niños justificaran porqué: Estas fueron las oraciones y las respuestas de los estudiantes: -Juan cocina en el baño: “Porque uno hace popó y pipi ahí”, “Porque puede incendiar el baño”, “Porque esa no es la cocina”, “Porque el gas no alcanza”. (E.P. D.C4.17-09-18) La siguiente frase fue María barre con un tenedor su casa.: “Porque raya el piso”, “Porque puede dañar todo”, “Porque eso no es una escoba”, “Porque hace mucho ruido”, “Porque el tenedor es para comer”, “Porque puede dañar el tenedor”. La última oración fue Carlos escribe con un banano su tarea: “Porque se necesita un lápiz”, “Porque eso puede dañar el cuaderno”, “Porque el banano mancha el cuaderno”. (E.P. D.C4.17-09-18). Estas respuestas reflejan dos tipos de argumentos, por una parte, y en su mayoría, argumentos basados en la observación y en la experiencia y por otra parte argumentos por las causas ya que los estudiantes explicaban qué podía pasar si estas afirmaciones fuesen ciertas.

Por último, la docente preguntó a sus estudiantes si recordaban el cuento de la clase pasada y lo reconstruyeron con sus estudiantes. Una vez retomada la narración escribió en el

tablero dos preguntas sobre el cuento que debían responder en su cuaderno utilizando lo aprendido: ¿Por qué la codorniz perdió sus huevos?, y ¿Crees que la codorniz fue una mala madre? ¿Por qué? La primera pregunta corresponde al nivel literal y la segunda corresponde al nivel crítico textual. Estas fueron algunas de las respuestas registradas en los cuadernos de los estudiantes de la primera pregunta: “Porque los conejos se los robaron”, “Porque la mamá codorniz y el papá son descuidados”, “Porque no los cuidan y le estaba diciendo a todo el mundo que tenía huevos”, “La codorniz perdió a sus hijos por no cuidarlos”. Las anteriores respuestas ratifican la capacidad de los estudiantes de pasar por el nivel literal y además el inferencial al afirmar que los papás son “descuidados” ya que este es un término que no aparece explícito en el texto, sino que más bien es una inferencia que realizan los estudiantes.

Por otra parte, estas son las respuestas de la segunda pregunta perteneciente al nivel crítico textual y su respectivo análisis con el tipo de argumentos propuestos por Niño, V (2011) y los recursos lingüísticos propuestos por Migdalek, M., Rosemberg, C., Yáñez, C. (2015).

Respuesta	Tipo/s de argumento	Recurso lingüístico
“No creo que ella sea mala madre porque ella sólo quería presumir sus huevos”.	Basado en la observación y en la experiencia. Demuestra la opinión de los estudiantes basándose en sus creencias.	Términos de oposición intraproposicionales (No). Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)
“La madre no era mala porque los cuidaba”	Basado en la observación y en la experiencia. Demuestran la opinión de los estudiantes basándose en sus creencias.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)
“Sí, porque perdió sus huevos.”	Esta es una respuesta sencilla que se basa simplemente en el contenido del texto (observación).	Términos de oposición intraproposicionales (Sí). Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)

Si, porque ella se descuida y entonces el conejo le robó sus huevos. Es mala madre por andar de chismosa.”	Basado en la observación y en la experiencia. Demuestra la opinión de los estudiantes basándose en sus creencias.	Términos de oposición intraproposicionales (Sí). Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)
Sí, porque dejó el nido solo creyendo que el esposo los iba a cuidar.	Esta respuesta pertenece al nivel inferencial dado que el estudiante infiere que la codorniz dejó sólo el nido porque pensó que su esposo lo iba a cuidar.	Términos de oposición intraproposicionales (Sí). Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)
Fue mala madre porque las malas madres no descuidan a sus huevos.	Basado en la observación y en la experiencia. Demuestra la opinión de los estudiantes basándose en sus creencias.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)
La codorniz fue mala madre porque no cuidó a sus hijos.	Basado en la observación y en la experiencia. Demuestra la opinión de los estudiantes basándose en sus creencias.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)

Ahora bien, para cerrar el análisis de esta primera fase resulta imprescindible retomar los referentes teóricos que se plantearon en un comienzo. En primera medida es necesario abordar los niveles de lectura planteados dentro de *la serie de lineamientos curriculares en lengua castellana del Ministerio de Educación* para evidenciar los logros que alcanzó este proyecto a la luz de éstos. Esta primera fase pretendía realizar un diagnóstico de los procesos de lectura y argumentación que realizaban los estudiantes y además brindarles elementos para que fortalecieran los dos primeros niveles de lectura y brindarles elementos para que comenzaran a fortalecer el último. Así pues, en cuanto al nivel literal fue claro demostrar que, mediante los talleres y las preguntas realizadas a los estudiantes, éstos son capaces de dar cuenta del contenido y los elementos del texto tal y como se plantea en los lineamientos: “Se trata del “reconocimiento del primer nivel de significado del mensaje”, según Eco, y se realiza cuando el lector parafrasea, glosa o resume lo que lee.” (Pág. 74). Este nivel fue abordado sin mayor dificultad, aunque como se dijo anteriormente para los estudiantes resultó más fácil hacerlo de forma oral y gráfica que de

forma escrita. De la misma forma fue claro constatar un logro en el nivel inferencial, los estudiantes realizaron inferencias de las narraciones tomando como base elementos explícitos del texto y sus experiencias y creencias. Además, lograron crear relaciones entre los elementos del texto y generar diversas percepciones de éste tal y como se plantea en los lineamientos: “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, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc.” (Pág. 75). Por último, los estudiantes tuvieron un primer acercamiento al nivel crítico textual y demostraron que son capaces de elaborar opiniones sencillas acorde a sus capacidades, conocimientos y experiencias siempre y cuando tengan los elementos necesarios para ello. En este nivel se plantea que “hay un momento de la lectura en donde todo lector se posiciona críticamente, entendiendo por ello la emisión de juicio respecto a lo leído” (Pág. 75). Lo anterior se logró en los estudiantes mediante la elaboración de cuestionamientos que les permitieron expresar su postura frente a la narración. Como se evidenció en los distintos análisis, los estudiantes formularon premisas acompañados de argumentos, en su mayoría, basados en la observación y en la experiencia haciendo uso de distintos recursos lingüísticos.

5.2 Fase de producción

Esta fase tuvo como objetivo principal adentrar a los estudiantes en el mundo de la argumentación y brindarles elementos que les permitieran reforzar los dos niveles anteriores de lectura y además fortalecer sus procesos argumentativos mediante el uso de la literatura. Esta fase se dividió en 4 talleres.

Taller 6

Este taller tuvo como objetivo desarrollar en los estudiantes habilidades que les permitieron entablar un debate y justificar sus posiciones frente a un tema de interés para ellos como los son los superhéroes y las superheroínas. Lo anterior considerando el debate como medio en donde se exponen y se justifican las posturas mediante argumentos. En primera medida, la clase comenzó con una pregunta de preámbulo relacionada con los superhéroes que ellos conocían. Una vez finalizada la charla, los estudiantes vieron dos vídeos de superhéroes basados en cómics que todos conocían: “Superman y Batman” y “Ladybug”. Una vez vistos los videos, la docente practicante preguntó a los estudiantes qué cuál creían que era el mejor superhéroe de los que vieron. Las niñas escogieron a Ladybug como la mejor y el resto, que incluía todos los niños, escogieron a Superman. Con base en sus respuestas, la docente pidió a los estudiantes que se organizarán como grupo partiendo de sus intereses, es decir en un sitio estarían los que escogieron a Superman y Batman y en el otro a Ladybug.

La docente explicó a los estudiantes que participarían en un debate y procedió a explicar qué era, cuáles eran sus elementos y qué reglas debían seguir. La docente anotó los puntos a debatir en el tablero y les explicó que dos de cada grupo participarían en el debate, pero antes de eso deben reunirse como grupo grande y sacar ideas de porque cada uno de sus superhéroes es mejor que el otro. La docente sería la moderadora.

A continuación, se presentan las preguntas, sus respectivas respuestas y su respectivo análisis:

Pregunta	Respuestas		Tipo/s de argumento	Recurso lingüístico
	Grupo Ladybug	Grupo Superman		

¿Cuáles son los poderes del superhéroe y por qué son mejores?	1.“El yoyo, y el miraculous con él se convierte en ladybug y atrapa villano- son mejores porque mueve las cosas con su Yoyo”	2. Grupos de Superman: Rayos x, la super fuerza, puede volar- son mejores porque puede mover cosas con los ojos y con las manos.	Ambos argumentos están basados en la observación y en la experiencia que los estudiantes tienen con los cómics.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia. Palabra “Porque”.
¿Quién oculta mejor su identidad? ¿Por qué?	1.Ladybug porque tiene un traje que le ayuda.	2.Superman porque Superman no dice nada de su cuerpo y de su cara y siempre está cubriendo su identidad. En cambio, LadyBug sólo usa un traje y se puede ver su identidad.	1.Argumento sencillo basado en la experiencia y en la observación. 2.Argumento basado en la experiencia y en la argumentación y por analogía al comparar ambos superhéroes.	-Términos que expresan relaciones causa-consecuencia. Palabra “Porque”. -Términos de oposición discursivo. Palabra “En cambio”.
- ¿Por qué es mejor su superhéroe/ heroína?	1.Ladybug es mejor porque ella salva gente con su yoyo y su yoyo no se rompe y porque ella es fuerte.	2.Porque Superman es más fuerte. 3.-Porque su cuerpo nunca lo enseña y Ladybug sí, porque Ladybug va andando y después a lo que pasa un problema ella se esconde y se pone su traje. En cambio, Superman nadie sabe cuál es su cara verdadera. 4.-Superman es mejor que Ladybug porque tiene músculos, puede volar, puede oír, puede acorralar a los villanos y puede salvar el mundo.	1.Argumento sencillo basado en la experiencia y en la observación. 2.Argumento sencillo basado en la experiencia y en la observación. 3.Argumento basado en la experiencia y en la argumentación y por analogía al comparar ambos superhéroes. 4. Argumento sencillo basado en la experiencia y en la observación y con ejemplos.	-Términos que expresan relaciones causa-consecuencia. Palabra “Porque”. -Términos de oposición discursivo. Palabra “En cambio”.

Esta actividad reflejó la capacidad que tienen los estudiantes de expresar y defender sus posturas con base en sus intereses y experiencias. Además, este taller evidenció que los estudiantes son capaces de contraponer las ideas de los otros por medio de analogías y

ejemplificaciones. Por otra parte, este taller, demostró un aspecto distinto en cuanto a la argumentación oral por géneros; los hombres demostraron mayor interés por expresar sus opiniones y dar argumentos que evidenciaran la superioridad de su superhéroe, algunos de sus argumentos se basaron en comparaciones que apoyaban sus ideas.

Taller 7

Este taller tuvo como principal objetivo practicar y ampliar las habilidades adquiridas frente a los procesos de lectura y argumentación aprendidas en las clases anteriores. Para lo anterior se hizo uso de un cuento ilustrado llamado “Ramón Preocupón”, Antes de comenzar los niños vieron la portada del cuento y se realizó una serie de preguntas: ¿Qué es ser preocupón?: “Que él está pendiente de sus cosas por si se le pierde algo y se pone preocupado”, “Cuando uno se preocupa es cuando uno se preocupa por una persona o un familiar.”, “Me preocupo por mi hermana que está enferma” (E.P. D.C7.18-10-18). ¿Por qué se puede preocupar Ramón? “Porque no va a trabajar”, “Porque no tiene amigos”, “Porque su hermana está solita”, “Porque está solo” “Porque está triste”, “Porque andan solo caminando por la calle” (E.P. D.C7.18-10-18). ¿Qué les preocupa a los niños?: “La familia”, “Si se mueren los familiares”, “la hermana”, “Un amigo”, “La novia”, “Que no estemos en nuestro país”, “Su mamá, su papá, su familia” (E.P. D.C7.18-10-18). Las anteriores respuestas dan cuenta que las experiencias y su contexto inmediato condicionan las formas de interpretar e inferir elementos de un texto. Así pues, los estudiantes toman un elemento del texto, como es el título y la imagen de portada y lo relacionan con sus experiencias para producir sus respuestas.

Una vez finalizado el cuento, la docente preguntó a los estudiantes diferentes cosas relacionadas con el cuento y les recordó aplicar lo aprendido hasta el momento para generar respuestas: ¿Por qué Ramón se preocupaba?: “Por las nubes, por los pájaros, por la lluvia” (E.P.

D.C7.18-10-18). ¿Qué hizo Ramón?: “Hizo muñecos quita pesares y les hizo muñecos a sus muñecos” (E.P. D.C7.18-10-18). ¿Por qué si le contamos nuestras preocupaciones a los muñecos quitapesares se irán de nosotros?: “Yo no creo en eso porque son de madera”. (E.P. D.C7.18-1018) Una vez finalizadas las preguntas, los estudiantes crearon su propio muñeco Quitapesar similar a los que ayudaron a Ramón con su preocupación. Después de esto los estudiantes escribieron cuáles era sus preocupaciones y por qué eran preocupaciones para ellos.

Respuesta	Tipo/s de argumento	Recurso lingüístico
“Mi preocupación es que mi abuelo está en mi país y no sé cómo están y si le pasó algo eso es lo que me preocupa. Eso es lo que me preocupa porque él es el que me atiende”	Basado en la observación y en la experiencia. Este argumento está basado en la experiencia que vive la estudiante con la situación actual de su país.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)
“Mi preocupación es que quiero estar con mi familia porque la amo y la mayoría están afuera”	Basado en la observación y en la experiencia. Este argumento está basado en la experiencia que vive el estudiante con la situación actual de su país.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)
“Que me separen de mi familia porque yo la amo y porque me quedaría sin familia, por ejemplo, me da miedo que les pase algo como robarnos”.	Basado en la observación y en la experiencia y acompañado de ejemplos.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque) y el uso del conector “por ejemplo.”
“Mi preocupación es que mi hermana no camine nunca y que pueda volver al colegio Atenas ya que la quiero mucho y no quiero que ella quede en una silla de ruedas”	Basado en la observación y en la experiencia. Este argumento refleja la experiencia de la estudiante frente a una situación específica.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Ya que)
“Me preocupa que mi papá no tiene trabajo porque mi papi es el único que trabaja en la casa”	Basado en la observación y en la experiencia. Este argumento refleja la experiencia de la estudiante frente a una situación específica.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)
“Me preocupo por el perrito que vive en Juan Rey, no sé si le darán comida y agua y mucho amor. Porque yo amo mucho los	Basado en la observación y en la experiencia. Este argumento demuestra la opinión de los estudiantes quienes se basan en	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque) Términos de oposición

animales y no me gusta que les hagan daño.”	sus creencias.	intraproposicionales (No).
“Mi preocupación es mi hermana porque es muy pequeña y no se puede defender sola”	Basado en la observación y en la experiencia. Este argumento demuestra la opinión de los estudiantes quienes se basan en sus creencias.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)
“Mi preocupación es ir a la escuela porque mis compañeros me maltratan y no sé cuándo va a terminar todo eso, me preocupa porque me siento muy mal triste sin ánimos de ir a la escuela”	Basado en la observación y en la experiencia. Este argumento demuestra la opinión de los estudiantes quienes se basan en sus experiencias y situaciones específicas.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)

Las anteriores respuestas ratificaron el predominio de las experiencias y percepciones sobre la vida que condicionan los argumentos de los estudiantes. Además, es importante mencionar que la selección de textos narrativos debe ser adecuada para la fomentación de procesos argumentativos y debe existir una creación de preguntas, con base a éstos, que den paso a dichos procesos.

Taller 8

Al igual que los anteriores, este taller tuvo como objetivo principal ratificar los conocimientos aprendidos haciendo uso del material didáctico de la clase de español y complementándolo con material extra. En primera medida, los estudiantes trabajaron en el libro en distintos conceptos como “El texto de opinión” y “El argumento”. Después de eso los estudiantes leyeron un texto, presente en el libro de trabajo, sobre el maltrato animal con el que realizaron una serie de inferencias antes de empezar la lectura, al igual que los textos anteriores. De igual forma se corrobora la comprensión del texto con una serie de preguntas. Ahora bien, el texto presente en el libro fue complementado con la lectura de un cuento titulado “Bob, un perro ejemplar” y con un vídeo que evidenciaba una historia relacionada con el tema principal sobre el maltrato animal. Una vez terminada la contextualización del tema, la docente pidió a los

estudiantes elaborar un texto corto sobre su opinión frente al maltrato animal haciendo uso de lo visto y aprendido. A continuación, una muestra de sus creaciones:

Texto	Tipo/s de argumento	Recurso lingüístico
“Yo no estoy de acuerdo con el maltrato animal porque ellos sufren y sienten todo lo que les pasa. Los perros son un amigo para el ser humano merecen respeto y amor”	Basado en la observación y en la experiencia. El estudiante basa su texto en sus creencias y percepciones de la vida y de lo que él considera que es correcto.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque) Términos de oposición intraproposicionales (No).
“Yo pienso que el maltrato animal es muy malo, es inhumano y ellos también son seres que sienten dolor y tristeza. Pienso que las autoridades deben hacer más castigos a los que maltratan animales”	Basado en la observación y en la experiencia. El estudiante basa su texto en sus creencias y percepciones de la vida y de lo que él considera que es correcto y además sugiere una solución.	No hace uso explícito de recursos lingüísticos.
“El maltrato animal es algo que vemos a diario donde maltratan a los animales hasta los envenenan los patean y les pegan por gusto. Hay que hacer algo para que los animalitos no sufran más abusos de algunos humanos”	Basado en la observación y en la experiencia y acompañado de ejemplos. El estudiante basa su texto en sus creencias y percepciones de la vida y de lo que él considera que es correcto y además sugiere una solución.	Términos de obligación. (Hay que hacer)
“El maltrato animal es algo malo del ser humano y es importante que las autoridades hagan algo para castigar a los que maltratan a los animales”	Basado en la observación y en la experiencia. El estudiante basa su texto en sus creencias y percepciones de la vida y de lo que él considera que es correcto y además sugiere una solución.	No hace uso explícito de recursos lingüísticos.
“Los animales no se deben abandonar y no se les debe pegar porque ellos merecen cariño amor y tratarlos bien”	Basado en la observación y en la experiencia. El estudiante basa su texto en sus creencias y percepciones de la vida y de lo que él considera que es correcto.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)
“Los animales no deben ser maltratados porque ellos sienten al igual que nosotros”	Basado en la observación y en la experiencia y por analogías. El estudiante basa su texto en sus creencias y percepciones de la vida y de lo que él considera que es correcto.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)

“Si una persona maltrata un animal es un delito y la persona debe ir a la cárcel”	El estudiante no genera un argumento. El estudiante realiza una sugerencia.	No hace uso explícito de recursos lingüísticos.
---	---	---

Las anteriores respuestas demuestran de la habilidad que poseen los estudiantes de argumentar sobre temas de su interés que son puestos a la luz en la lectura de narraciones y la capacidad que tienen de generar soluciones a ciertas problemáticas.

Taller 9

Este taller tuvo como principal objetivo practicar las habilidades adquiridas frente a la argumentación mediante otra forma de literatura: la poesía expresada en canciones infantiles. En esta clase los estudiantes participaron en una “Rumba de animales” en la que tuvieron que recortar, pegar, decorar y colorear animales e instrumentos para participar en el canto y baile de las canciones “La Rumba de los animales” de Jorge Velosa y “La sinfonía inconclusa de la mar” de Piero. Al final de la actividad se les preguntó sobre qué eran las canciones y qué animales e instrumentos de los que ellos tenían podían haber identificado y se formuló una pregunta que promoviera la argumentación con base en hechos ilógicos vistos en las canciones: ¿Por qué los animales tocan instrumentos?, estas fueron algunas de las respuestas: “Los animales tocan instrumentos porque les gusta y quieren.”, “Los animales tocan porque aprendieron.”, “Los animales tocan instrumentos porque les gusta tocar.”, “Los animales tocan instrumentos porque es divertido cantar y es emocionante.”, “Los animales tocan instrumentos porque les gusta el sonido de la música.”. Como se puede percibir, las anteriores respuestas son básicas y no trascienden a un nivel crítico textual profundo. Lo anterior conduce afirmar que los estudiantes se limitan más cuando deben generar respuestas sobre preguntas ajenas a su realidad y a sus experiencias. Es decir, los estudiantes encuentran más fácil generar argumentos cuando asocian

las producciones literarias con sus propias experiencias, como lo realizaron en los anteriores talleres.

Con todo esto, es importante cerrar esta fase, al igual que la anterior, retomando los referentes teóricos que sustentan en este caso la argumentación y la argumentación infantil. Antes que nada, es importante retomar la posición de Weston (2016) sobre la argumentación, según este autor “Los argumentos son intentos de apoyar ciertas opiniones con razones. En este sentido, los argumentos no son inútiles, son, en efecto, esenciales.” (Pág. 11). Dicha noción fue alcanzada por los estudiantes del grupo quienes lograron apoyar sus opiniones con una o dos razones que en su mayoría basaron en sus experiencias. Lo anterior afirma el hecho que los estudiantes, en esta etapa, sí pueden atravesar los tres niveles de lectura y llegar a un nivel interpretativo, obviamente en la medida de sus alcances y tomando las herramientas que se les haya brindado para esto. Así pues, aunque el proceso argumentativo sí está presente en la vida cotidiana de los estudiantes, es necesario llenarlo de una serie de herramientas para que logre darse de una manera estructurada y consciente.

Ahora bien, no sobra decir que en esta investigación se comprobó, al igual que en las investigaciones revisadas en los antecedentes, que los niños poseen una capacidad argumentativa, como lo afirman Dolz y Posquier (1996) quienes aseguran que “un niño es capaz relativamente pronto de defender en una conversación su punto de vista sobre un tema que le concierne... el niño adapta sus argumentos sin demasiadas dificultades.” (Pág 10). Lo anterior se manifestó claramente en el ejercicio del debate sobre los superhéroes de cómics en el que los estudiantes defendieron su punto de vista basándose en argumentos que apoyaran sus posturas.

5.3 Fase de evaluación

Esta fase tuvo como principal objetivo ratificar y fortalecer los conocimientos y capacidades adquiridas las dos fases anteriores. Los talleres de esta fase se enfocaron en corroborar la aprehensión que poseían los estudiantes en el nivel literal, inferencial y en el nivel crítico- textual mediante los procesos de argumentación. Esta fase estuvo dividida en cuatro talleres.

Taller 10

Este taller tuvo como objetivo principal ratificar los conocimientos adquiridos en los tres niveles de lectura. Para lo anterior, los estudiantes leyeron un cuento titulado “Donde viven los monstruos” de Maurice Sendak y realizaron un taller que contemplaba los tres niveles de lectura.

El primer punto estaba relacionado con el nivel literal; en esta sección los estudiantes debían numerar cronológicamente cinco imágenes acompañadas de una oración que describía una parte de la narración. Por su parte, el segundo punto pedía a los estudiantes escribir qué personajes y lugares aparecían en la narración. Los dos puntos anteriores fueron resueltos correctamente sin mayor dificultad evidenciado la capacidad que poseen los estudiantes de pasar por el nivel inferencial.

Ahora bien, el tercer punto se relacionó con el nivel inferencial; en este punto se realizaron tres preguntas del nivel mencionado. A continuación, una muestra de las respuestas:

¿Qué otro título le pondrías al texto?	¿Por qué Max se sentía solo?	¿Por qué Max prefirió regresar a su casa?
“Max encuentra a los monstruos	“Porque no lo querían”	“Porque se sintió solo”
“Max buscó a los monstruos”	“Porque deseó estar en un lugar donde alguien lo quisiera más que nadie”	“Porque Max encontró su cena”
“Los monstruos de la	“Por la mamá”	“Max se sentía solo porque la

noche”		mamá no estaba con Max”
“Max y los monstruos”	“Porque no tenía a su mamá”	“Porque extrañaba a su familia”
“Los monstruos y Max”	“Max se sentía solo porque la mamá lo dejó solo”	“Porque es todo aburrido”
“Los monstruos de Max”	“Porque no tenía hermanos y se sentía solo”	“Porque se aburrió”
“Los monstruos de Max”	“Porque la mamá no estaba con Max”	Porque quería estar con la mamá”
Max y el bosque”	“Porque estaba triste sin su mamá”	“Porque Estaba triste sin su mamá”

Las anteriores respuestas ratifican la habilidad que poseen los estudiantes de realizar inferencias sobre el texto tomando en cuenta elementos explícitos de la narración para crear nuevas afirmaciones sobre la misma. Es claro ver la semejanza que existe entre las respuestas de los estudiantes reflejando una comprensión similar del texto de manera global.

Por otra parte, los últimos dos puntos estaban ligados al nivel crítico textual y buscaban que los estudiantes generaran una opinión del texto. A continuación, una muestra de las respuestas:

Respuestas	Tipo/s de argumento	Recurso lingüístico
Pregunta número 1: ¿Piensas que la actitud de Max de irse de su casa estuvo bien? ¿Por qué?		
“No porque Max no se portaba bien y porque nunca pero nunca hacía caso”	El estudiante no hace uso de un argumento claro, sino que se remite a la información literal del texto.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque) Términos de oposición intraproposicionales. (No)
“No estuvo bien porque él era desobediente”	La razón no se relaciona con la primera premisa.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque) Términos de oposición intraproposicionales. (No)

“No porque importa más la familia y los monstruos no son familia”	Argumento basado en la experiencia y en la observación. El estudiante emite un argumento basándose en lo que él considera respecto a la familia.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque) Términos de oposición intraproposicionales. (No)
“No porque la mamá estaría enojada”	Argumento basado en la experiencia y en la observación.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque) Términos de oposición intraproposicionales. (No)
“No estuvo bien lo que hizo porque se fue a ver dónde viven los monstruos así que está mal porque su mamá está preocupada y ella se puso triste por su hijo, pero él regresó y se puso feliz y sí las mamás están felices nosotros también”	Argumento basado en la experiencia y en la observación. La estudiante toma en cuenta información literal del texto para apoyar su razón y además hace uso de un argumento por las causas “si las mamás están felices nosotros también”	Términos de oposición intraproposicionales. (No) Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)
“No estuvo bien porque le pudo pasar algo por desobediente”	Argumento por las causas. El estudiante manifiesta qué reacción puede tener la acción de Max.	Términos de oposición intraproposicionales. (No) Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)
“No está bien porque su mamá estaría preocupada”	Argumento por las causas. El estudiante manifiesta qué reacción puede tener la acción de Max.	Términos de oposición intraproposicionales. (No) Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)
“No porque le podía pasar algo y la mamá se preocuparía”	Argumento por las causas. El estudiante manifiesta qué reacción puede tener la acción de Max.	Términos de oposición intraproposicionales. (No) Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)
“No porque la mamá lo quería y se preocupa por él”	Argumento basado en la observación y en la experiencia.	Términos de oposición intraproposicionales. (No) Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)
Pregunta 2: ¿Por qué es importante la familia en la vida de los niños?		
“Porque les dan dulces para comer”	Argumento basado en la observación y en la experiencia. El estudiante genera su argumento desde su opinión en relación con la familia.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)

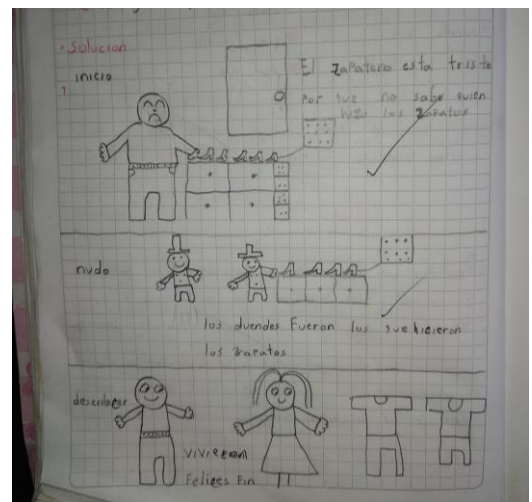
“Porque los niños sin familia no tienen comida ni un pan”	Argumento basado en la observación y en la experiencia. El estudiante genera su argumento desde su opinión en relación con la familia.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)
“La familia es importante porque los niños necesitan de sus papás”	Argumento basado en la observación y en la experiencia. El estudiante genera su argumento desde su opinión en relación con la familia.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)
“Porque los papás nos cuentan cuentos y nos dan helados de chocolate y nos dan besitos y nos acarician y nos quieren mucho”	Argumento basado en la observación y en la experiencia. El estudiante genera su argumento desde su opinión en relación con la familia y sus experiencias con la misma.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)
“Porque sin ellos no estudiaríamos ni comeríamos”	Argumento basado en la observación y en la experiencia. El estudiante genera su argumento desde su opinión en relación con la familia.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)
“La familia es importante porque se quedaría solo y porque nos cuidan, por ejemplo, mi papá me cuida mucho”	Argumento basado en la observación y en la experiencia. El estudiante genera su argumento desde su opinión en relación con la familia. Además, hace uso de un argumento mediante ejemplos.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque). Uso del conector por ejemplo
“Porque los cuidan les dan hogar a los niños, les dan ropa comida y les dan amor”	Argumento basado en la observación y en la experiencia. El estudiante genera su argumento desde su opinión en relación con la familia.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)
“Porque la familia los cuida y les da amor”	Argumento basado en la observación y en la experiencia. El estudiante genera su argumento desde su opinión en relación con la familia.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)

Taller 11

Este taller fue el primero del año 2019 y tuvo como objetivo lograr que los estudiantes recordasen lo aprendido durante el semestre anterior sobre los niveles de lectura y los procesos de argumentación. Para lo anterior, la docente realizó una serie de preguntas sobre los elementos de la narración y la argumentación. Los estudiantes no recordaban todas las nociones, pero mediante una serie de ejemplos lograron recordarlas y comprenderlas. Después de esto, la docente en formación realizó una lectura en voz alta de una adaptación del clásico de los hermanos Grimm “El Zapatero y los Duendes”. Antes de comenzar el cuento, los estudiantes realizaron inferencias

con base en el título como lo hicieron en talleres anteriores. Una vez finalizada la lectura del cuento, la docente realizó un taller con los siguientes puntos: 1) Realizar un dibujo del inicio, un dibujo del nudo y un dibujo del desenlace de la historia y acompañar cada una oración que lo describa. 2) Escribir qué personajes y lugares que aparecen en la historia. 3) Responder las siguientes preguntas: ¿Qué otro título le pondrías al cuento?, ¿Por qué crees que los duendes ayudaron al zapatero? En el primer punto y segundo punto, pertenecientes al nivel literal, los estudiantes fueron capaces de resumir mediante imágenes y oraciones el contenido literal del texto. A continuación, una muestra de sus producciones:

Por su parte, el tercer punto pertenece al nivel inferencial y crítico textual. La primera pregunta de dicho punto tiene que ver con la capacidad que poseen los estudiantes de realizar inferencias con base en elementos del texto, como se ha mencionado anteriormente. Los estudiantes emitieron respuestas tales como “El zapatero rico”, “El taller de los zapatos”, “La zapatería mágica”,



entre otros. Ahora bien, la última pregunta generó las siguientes respuestas: “2. Personajes: El Zapatero, la esposa, los duendes. Lugares: El taller, la casa. 3. Yo le pondría al cuento “El zapatero rico”

Respuestas	Tipo/s de argumento	Recurso lingüístico
“Ayudar a los demás es bueno porque uno debe entender las necesidades de los demás”	Argumento basado en la observación y en la experiencia.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)

“Es bueno ayudarnos entre nosotros porque no es bueno ser envidioso sino ayudar a todo el que necesite”	Argumento basado en la observación y en la experiencia.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque) Términos de oposición intraproposicionales. (No)
“Si porque los niños buenos ayudan a los demás”	Argumento basado en la observación y en la experiencia.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)
“Si porque me ayuda a ser mejor persona y me gusta ayudar a los demás porque los demás son buenos conmigo”	Argumento basado en la observación y en la experiencia.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)
“Es bueno ayudar a los demás para ser feliz. Me gusta ayudar a los demás porque soy buena niña y me hace feliz”	Argumento basado en la observación y en la experiencia.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)

Mediante este taller se comprobó que necesario trabajar constantemente las nociones y habilidades que adquieren los estudiantes. Lo anterior porque al comienzo los estudiantes no recordaban los conceptos y destrezas adquiridas el semestre anterior y en el nivel crítico textual no todos los estudiantes completaron ese punto y hubo una menor expresión de sus ideas que en talleres anteriores. Lo anterior demuestra que para conseguir que los estudiantes atraviesen de manera idónea los niveles de lectura y lleguen a un nivel crítico textual mediante la argumentación es necesaria la práctica constante.

Taller 12

Este taller tuvo como objetivo principal fortalecer y ratificar los conocimientos aprendidos sobre la argumentación durante el desarrollo del proyecto mediante la lectura de un cuento que motiva a la reflexión. La primera parte del taller tuvo como objetivo indagar los conocimientos previos frente al tema principal de la narración que fue la guerra. Para lo anterior se mostró a los estudiantes dos imágenes relacionadas con la guerra y se realizó una serie de

preguntas. En primera medida se preguntó a los estudiantes de qué se trataban las imágenes y cómo la relacionaban con su realidad, a lo que los estudiantes contestaron “Son de Venezuela”, “Es la guerrilla”, “Son militares”, “Una fila de soldados”, La guerra entre Maduro y Donald Trump... Donald Trump, Maduro y Rusia están peleando porque Venezuela sea libre, los de Rusia convencen a Maduro para robarles el petróleo.”, “El ELN”, “En Tumaco matan muchas personas” (E.P. D.C12.08-03-19); ¿Por qué creen que se genera la guerra?: “Porque unos son buenos y los otros malos y batallan para buscar lo mejor para el país” (E.P. D.C12.08-03-19). La docente les cuenta a los estudiantes de que leerán un cuento titulado “El Enemigo” de Davide Cali y les pregunta a los estudiantes ¿Qué es un enemigo?: “Qué pelean”, “Que no son amigos entre los dos”, “Que uno le hace mal al otro y uno no quiere ser amigo del otro”, “Un enemigo como Maduro que solamente quiere gobernar y hacerle mal y que no quede libre su país”, “Un enemigo es cuando una persona no quiere a la otra”; la última pregunta fue ¿De qué creen que trata el cuento?: “De los enemigos”, “De que se pelean entre ellos”, “Es sobre la guerra, la guerra empieza por el que quiera batallar” (E.P. D.C12.08-03-19.) Las anteriores respuestas reflejan dos factores fundamentales tratados anteriormente, en primera medida cómo las experiencias de los estudiantes condicionan sus respuestas ya que las respuestas sobre Venezuela y Tumaco fueron emitidas por estudiantes cuyo origen es de dichos lugares. De igual forma, los otros estudiantes emiten sus respuestas teniendo en cuenta sus experiencias y percepciones sobre la vida.

Una vez terminada la narración que estuvo acompañada de imágenes propias del libro, los estudiantes respondieron una serie de preguntas para reconstruir la historia en el nivel literal y además llegar al mensaje que quería transmitir el autor del cuento; mediante una serie de cuestionamientos los estudiantes afirmaron que “él creía que era enemigo del otro porque leyó en el manual que el otro mataba animales y personabas, pero era mentira” (E.P. D.C12.08-03-19)

“Los enemigos no eran malos pero tenían el mismo manual que les hacía pensar que eran enemigos” (E.P. D.C12.08-03-19). El ejercicio anterior demostró que los estudiantes alcanzan un nivel profundo de interpretación, siempre y cuando se generen preguntas que les permita ir más allá. Por último, teniendo en cuenta la narración leída, los estudiantes debían realizar un texto argumentativo respondiendo la siguiente pregunta: ¿Crees que la guerra es mala? ¿Por qué?

Respuestas	Tipo/s de argumento	Recurso lingüístico
“Yo sí creo que la guerra es mala porque muere mucha gente y en el cuento vimos que no debemos tener enemigos y además matan gente inocente. Además, ya no debe haber guerra para que no muera más gente inocente.”	Argumentos basados en la observación y en la experiencia. El estudiante responde teniendo en cuenta su experiencia con la guerra y la narración.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque) Términos de oposición intraproposicionales. (Sí) Uso del conector “además”.
“Sí es mala porque pueden matar y no pueden disfrutar con su familia. Nadie es enemigo sólo obedecen a su trabajo, por ejemplo, con Maduro el ELN no son malos, sino que obedecen a Maduro”	Argumentos basados en la observación y en la experiencia y mediante ejemplos de su realidad inmediata. El estudiante venezolano responde teniendo en cuenta su experiencia con la guerra y el mensaje que le dejó narración.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque) Términos de oposición intraproposicionales. (Sí) Uso del conector “por ejemplo”
“Sí es mala porque a mi mamá le mataron un caballo y le quitaron una finca y los alimentos de la finca eran para compartir. La guerra si es mala porque la familia sufre, porque matan personas que eran buenas”	Argumentos basados en la observación y en la experiencia. La estudiante responde teniendo en cuenta su experiencia con la guerra y el desplazamiento.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque) Términos de oposición intraproposicionales. (Sí)
“Considero que la guerra es mala y no se tienen que pelear y cuidarse uno con el otro porque nos tenemos que cuidar nosotros mismos porque si no muere gente inocente.”	Argumentos basados en la observación y en la experiencia.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)
“Creo que la guerra es mala porque a los soldados los	Argumentos basados en la observación y en la experiencia.	Términos que expresan relaciones causa-

esperan sanos y salvos en la casa. Además, muere gente inocente”		consecuencia (Porque) Uso del conector “además”
“Considero que la guerra es mala porque la guerra mata a las personas inocentes y a los niños no les dan comida y el gobierno debería encerrar a la cárcel a los guerrilleros”	Argumentos basados en la observación y en la experiencia. El estudiante además realiza una sugerencia.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)
“Creo que la guerra es mala porque los soldados tienen familia y sufren obedeciendo órdenes de malos”	Argumentos basados en la observación y en la experiencia. El estudiante responde teniendo en cuenta su experiencia con la guerra y la narración.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)
La guerra es mala porque ellos no son enemigos y sólo están obedeciendo órdenes de malos”	Argumentos basados en la observación y en la experiencia. El estudiante responde teniendo en cuenta su experiencia con la guerra y la narración.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque)
Sí es mala porque entre ellos se matan pelean y también se disparan y también muere mucha gente y los familiares de los que mueren se ponen muy triste y lloran mucho”	Argumentos basados en la observación y en la experiencia. El estudiante responde teniendo en cuenta su experiencia con la guerra y la narración.	Términos que expresan relaciones causa-consecuencia (Porque) Términos de oposición intraproposicionales. (Sí) Uso del conector “También”

Las anteriores respuestas ratifican el condicionamiento de las experiencias sobre los argumentos que producen los estudiantes, su realidad inmediata permea sus percepciones sobre la vida y las relaciones que hacen de ella con las narraciones. Teniendo en cuenta esto, es importante mencionar otro punto fundamental y es el hecho de encontrar narraciones que permitan estas conexiones.

Taller 13

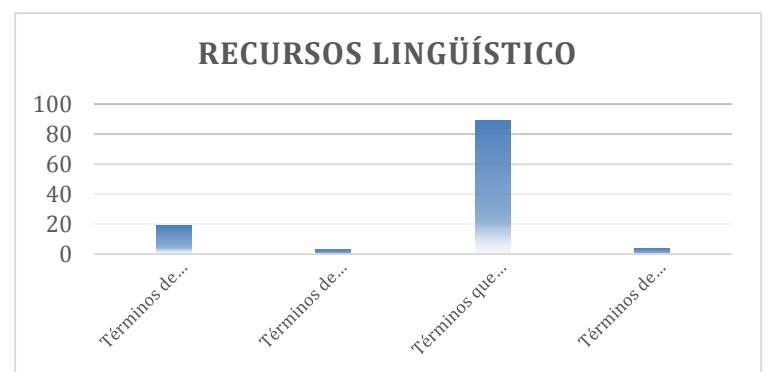
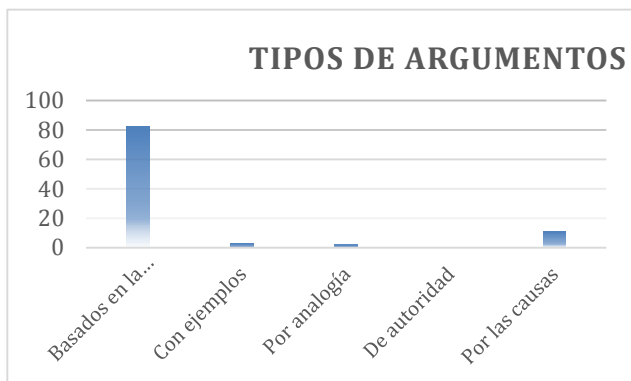
Finalmente, este taller tuvo como objetivo concluir la fase evaluativa mediante una lectura amena que ratificara los procesos de argumentación. Para lo anterior se hizo uso del cuento ilustrado de Anthony Brown “El Libro de los Cerdos”. Antes de comenzar la lectura se realizaron inferencias

mediante la portada del texto y se realizaron preguntas en torno al contenido del texto tales como ¿Ustedes hacen oficio en su casa? ¿Qué tipo de oficio hacen? Una vez terminada la narración, los estudiantes reconstruyeron la historia y recordaron personajes y lugares de ésta y resolvieron un taller que tenía como punto principal texto argumentativo que respondiera la siguiente pregunta “¿Por qué debemos valorar a nuestra madre y ayudarla con las labores domésticas?”. A continuación, las creaciones de los estudiantes:

Respuestas	T. argumento	Recurso lingüístico
“Tenemos que ayudar a nuestras mamás porque ellas son todo para nosotros y además ellas nos dieron la vida y nosotros las queremos. Ellas hacen mucho oficio y debemos ayudarlas”	Argumentos basados en la observación y en la experiencia.	Términos que expresan relaciones causa- consecuencia (Porque) Términos de obligación (Tenemos que ayudar) Uso del conector “además”
“Debo valorar a mi mami porque yo siempre hago desorden y ella recoge todo lo que hago y para mejorar ayudarle dándole buenas calificaciones en el colegio y ayudarle con las labores para que no se canse”	Argumentos basados en la observación y en la experiencia.	Términos que expresan relaciones causa- consecuencia (Porque)
“Debemos ayudar porque las mamás llegan tarde y cansadas, nosotros debemos arreglar la casa y la cocina para que las mamás descansen”	Argumentos basados en la observación y en la experiencia.	Términos que expresan relaciones causa- consecuencia (Porque)
“Porque las queremos y las amamos porque ellas nos cuidan y nos protegen”	Argumentos basados en la observación y en la experiencia.	Términos que expresan relaciones causa- consecuencia (Porque)
“Debemos ayudar a las mamás porque ellas son delicadas y hacen mucho oficio y no pueden solas”	Argumentos basados en la observación y en la experiencia.	Términos que expresan relaciones causa- consecuencia (Porque)
“Debo ayudar a la mamá porque ella no puede hacer las cosas al mismo tiempo y toca ayudarla porque ella no puede hacer todo”	Argumentos basados en la observación y en la experiencia.	Términos que expresan relaciones causa- consecuencia (Porque) Términos de obligación (Toca ayudarla)

“Debemos ayudar a nuestras mamás porque ellas llegan cansadas de trabajar y nosotros también podemos colaborar con el oficio”	Argumentos basados en la observación y en la experiencia.	Términos que expresan relaciones causa- consecuencia (Porque)
“Tenemos que ayudar a las mamás para ser responsables con nuestras cosas y labores de la casa porque nosotros podemos ayudar”	Argumentos basados en la observación y en la experiencia.	Términos que expresan relaciones causa- consecuencia (Porque) Términos de obligación (tenemos que ayudar)
“Debemos ayudar a nuestras madres porque ellas trabajan todos los días y llegan cansadas y necesitan también descansar y nosotros debemos ayudar a lavar los platos, a tender las camas y ayudarles en todo”	Argumentos basados en la observación y en la experiencia.	Términos que expresan relaciones causa- consecuencia (Porque)

En este punto es importante analizar de forma cuantitativa los tipos de argumentos que se generaron teniendo en cuenta los que propone Víctor Niño (2011) y los recursos lingüísticos, propuestos por Migdalek, M., Rosemberg, C., Yáñez, C., (2015), que los estudiantes utilizaron en



sus creaciones argumentativas.

En cuanto a los tipos de argumentos, las gráficas evidenciaron un elevado uso de los argumentos basados en la observación y en la experiencia. En menor medida, aunque también presentes se encuentran argumentos por las causas, por analogía y con ejemplos. El único tipo de argumento que los estudiantes no utilizaron fue el de autoridad ya que carecían de fuentes. Ahora bien, en cuanto a los recursos lingüísticos los estudiantes usaron en mayor medida términos que

expresan causa con la palabra “porque”, sin embargo, también se hizo uso de términos de oposición intraproposicionales y términos de oposición y obligación. De igual forma es importante destacar el uso que hicieron los estudiantes de distintos conectores dándole coherencia a sus creaciones escritas.

Esta fase entonces permite corroborar las capacidades adquiridas frente a los niveles de lectura y frente a la argumentación, entendiéndose ésta como parte del nivel crítico textual. Sin embargo, como se mencionó desde un comienzo, este proyecto no evidencia un producto final, sino que el producto se puede analizar a través del proceso que paso a paso se explicó en el desarrollo de las distintas fases. Las distintas fases dieron cuenta de la evolución de los estudiantes en la producción y elaboración de argumentos pertinentes a su nivel académico y de la importancia de la literatura como herramienta promotora de todo esto.

Capítulo 6: Conclusiones

De acuerdo con el análisis de la información y resultados, se pudo llegar a las siguientes conclusiones. En primera medida, uno de los aspectos más importantes que evidenció este proyecto de investigación fue la capacidad que poseen los estudiantes de atravesar por los distintos niveles de lectura sin mayor dificultad haciendo uso de diferentes herramientas proporcionadas por los docentes, siendo la literatura el eje de todas estas. Así pues, el gusto que los estudiantes tienen por las narraciones y la capacidad que poseen de asociarlas con sus experiencias permitió que éstos produjeran argumentaciones sencillas respondiendo a preguntas que también contribuyeron a dicha producción.

Con todo esto es claro confirmar que la literatura es una herramienta fundamental que contribuye a los procesos argumentativos de los estudiantes; sin embargo, es preciso afirmar que su selección debe ser apropiada para la edad, intereses y realidad de los estudiantes. Este último punto referido a la realidad tiene que ver con la selección de textos relacionados de cierta forma con sus experiencias y su realidad inmediata dado que esta relación es la que permite a los estudiantes expresar de manera profunda su punto de vista.

En segunda medida, otro factor fundamental en este proceso de investigación fueron las preguntas que se realizaron a los estudiantes y el aprendizaje de conectores y formulación de respuestas que se dio en las primeras fases de aplicación. En cuanto a las preguntas, es fundamental que se formulen preguntas adecuadas que estén relacionadas con los textos y que permitan a los estudiantes expresar y argumentar su punto de vista. Ahora bien, en cuanto al uso de conectores y formulación de respuestas, fue significativo el hecho que los estudiantes hicieran uso de distintos conectores y que existiera un proceso guiado en la formulación de sus respuestas.

En tercera medida, los estudiantes demostraron un avance en la elaboración de argumentos gracias a las herramientas lingüísticas y literarias que se les otorgó. En un principio los estudiantes eran capaces de elaborar argumentaciones sencillas solamente de manera oral y al final del proyecto, los estudiantes fueron capaces de elaborar estas argumentaciones de manera escrita haciendo uso de diversos recursos lingüísticos.

Todo lo anterior permite afirmar que la capacidad argumentativa de los estudiantes pudo ser fortalecida mediante el uso de la literatura y la adquisición de distintas herramientas en un proceso guiado. Dicho proceso tuvo que ver con el paso por los distintos niveles de lectura adquiriendo una serie de herramientas que promovieron y fortalecieron los procesos iniciales de la argumentación infantil.

Referencias

- Migdalek, M., Rosemberg, C., Yáñez, C. (Septiembre- diciembre de 2015). La Génesis de la Argumentación. Un Estudio con Niños de 3 a 5 Años en Distintos Contextos de Juego. *IKALA*, 19, 251-267.
- Ministerio de Educación Nacional. (07 de junio de 1998). *Serie lineamientos curriculares, Lengua castellana*. Obtenido de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-339975_recurso_6.pdf
- Agenda Colegio Atenas. (2017-2018).
- Anónimo. (2017). En Colombia falta enseñar a pensar. *Semana educación*.
- Bello, A., y Holzwarth, M. (2008). *La lectura en el nivel inicial*. Buenos Aires: Dirección general del cultura y educación.
- Blasco, T y Otero, L. (Marzo de 2008). Técnicas conversacionales para la recogida de datos en investigación cualitativa: La entrevista. *NURE Investigación*. Recuperado el 09 de Abril de 2018, de <http://www.nureinvestigacion.es/OJS/index.php/nure/article/view/408>
- Borja, M., Galeano, A., y Ferrer, Y. (2010). Los conceptos de literatura infantil y juvenil, su periodización y canon como problemas de la literatura colombiana. *Estudios de Literatura Colombiana*, 157-177. Obtenido de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/elc/article/view/9702>
- Camps, A. (1995). Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Recuperado el 30 de 04 de 2018, de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/expressioescrita/haciaunmodelodeensenanzadela composicionescrita.pdf>
- Cerda, H. (2011). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: Investigar magisterio.
- Cisterna, V. (2016). *La Argumentación En Niños En Edad Preescolar. Una Perspectiva Pragmática Integral*. (Tesis doctoral). Madrid, España: Universidad Autónoma de Madrid.
- Dolz, J., Pasquier, A. (1996). *Argumentar para convencer: Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Recursos didácticos*. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación y Cultura.
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

- Estándares básicos de Competencias del lenguaje.* (s.f.). Recuperado el 29 de Marzo de 2018, de Ministerio de Educación Nacional: https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf
- Galeano, C. (12 de Marzo de 2018). Entrevista 1. (K. Contenido, Entrevistador)
- Galera, F. (2003). La lectoescritura: métodos y procesos. En A. Mendoza, *Didáctica de la lengua y de la literatura en primaria* (págs. 220-260). Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN, S.A.
- Gille, J. (2001). *Pautas argumentativas en el diálogo espontáneo*. Estocolmo, Suecia: Stockholms universitet .
- González, J. (Junio de 2007). La argumentación a partir de cuentos infantiles (Investigación). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12, 657-677.
- Goodwin, M. y Goodwin, C. (1987). "Children's Arguing. En S. y. Philips, *Language, Gender, and Sex in Comparative Perspective*. Cambridge University Press. Obtenido de http://www.sscnet.ucla.edu/clic/cgoodwin/87child_argue.pdf
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Mendoza, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En P. C. Cerillo, & J. García Padrino, *Literatura infantil y su didáctica* (págs. 11-55). Cuenca, España: Ediciones de la Universidad de Castilla de La Mancha.
- Ministerio de Educación Nacional. (s,f). *Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana*. Recuperado el 22 de Abril de 2018, de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf
- Molina, M. (Noviembre de 2010). Argumentación en frasco chico estudio de caso: argumentación en niños de cinco a siete años (Tesis de licenciatura). San Miguel de Tucumán, Argentina: Universidad Nacional de Tucumán.
- Montoya, V. (2003). *Literatura infantil. Lenguaje y Fantasía*. Bolivia: La Hoguera.
- Niño, R. V. (2011). *Competencias en la comunicación: hacía las prácticas del discurso*. Bogotá: ECOE ediciones.
- Ortega de Hocevar, S. (2016). Nuestros niños argumentan. *Traslaciones, Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 44-77.
- Porrás, J. (2011). *La literatura infantil, un mundo por descubrir*. Madrid, España: Visión libros.

- Ruíz, M. (Abril de 2016). *Secuencia didáctica para favorecer la argumentación oral y escrita en segundo* (Tesis). Bogotá DC: Universidad Pedagógica Nacional.
- Sánchez, C. (2014). *Prácticas de lectura en el aula: orientaciones didácticas para docentes*. (R. d. cartillas, Ed.) Bogotá: Ministerio de Educación Nacional : Cerlalc-Unesco.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: GRAO.
- Torrecilla, F. J. (2010-2011). *Investigación Acción*. Recuperado el 31 de Marzo de 2018, de Métodos de investigación en Educación Especial:
https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/Inv_accion_trabajo.pdf
- Uribe, L. (2015). *Mi punto de vista: primeros pasos a la argumentación oral a través de la lectura de imágenes* (Trabajo de grado). Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. En I. Vasilachis, *La investigación cualitativa* (págs. 23-64). Barcelona: Gedisa.
- Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación*. Barcelona, España: Ariel.
- Zubiria Samper, J. d. (2006). *Las competencias argumentativas: la visión de la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.



Anexos

Anexo 1: Formato Diario De Campo proyectos de investigación

Diario de campo N° 4 Observador: Karen Andrea Contento Betancourt Fecha: 5 de marzo del 2018 Lugar: IED Atenas Curso: 202		Nombre de profesor titular: Claudia patricia Galeano N ° de estudiantes: 23 Hora de inicio: 6:30am Hora de finalización: 8:20 am
#	DESCRIPCIÓN	COMENTARIOS Y/O ANÁLISIS
1	La profesora avisa que llegará tarde por asuntos personales. Por ende, la profesora que la está reemplazando me pide que me encargue del curso mientras llega la docente; los niños permanecen de pie hablando mientras llega la docente.	Los niños entienden que la clase no comienza mientras la docente titular no llega; por tal razón permanecen realizando otras actividades mientras se inicia la clase.
2	Una vez llega la docente, ésta saca un libro pop-up de dinosaurios que ya habían leído. Los niños se muestran emocionados y le piden que lea.	Los niños demuestran gran interés por las historias que estén acompañadas de imágenes o figuras llamativas.
3	La docente les recuerda que no pueden dañar el libro. Realizan la oración de todos los días.	La docente inculca el cuidado por los recursos que poseen. Realizan ña oración como rutina diaria.
4	La docente comienza a leer la historia del “Triceraptos” quien se describe a sí mismo a través de su voz. Existen algunas interrupciones por parte de los estudiantes que impiden la lectura.	El texto se acerca de manera interesante a la descripción de las características de los dinosaurios. Lo anterior llama la atención de algunos niños. Sin embargo, algunos estudiantes están dispersos y necesitan llamados de atención.
5	La profesora termina una parte de la narración donde describe las características físicas del dinosaurio y pide a uno de los niños que pase por cada uno de los pupitres de sus compañeros enseñándoles la imagen del dinosaurio. Los niños demuestran sorpresa con las imágenes. Además, hace preguntas de términos del libro y los niños realizan asociaciones.	realiza una lectura participativa que promueve la atención de los estudiantes. Además, escoge textos de interés sobre temas que puedan relacionar con conocimientos previos y los atrapa con las figuras pop-up del libro. Es importante también saber generar turnos de participación porque de lo contrario los estudiantes se dispersan.
6	Terminan la lectura y los niños piden leer más; los estudiantes comienzan a elaborar opiniones entre ellos frente al tema de los dinosaurios.	La lectura los atrapó, sin embargo, se hubiese podido realizar actividades que generen otros procesos de comprensión, producción y reflexión en los estudiantes. Los estudiantes se encontraban en un punto estratégico en el cual realizaban aportes frente al contenido del libro, realizaban opiniones

		elaboradas frente a los textos; sin embargo, esto no fue aprovechado.
7	La profesora preguntó quién había traído los cuentos. Al ver que sólo 2 estudiantes habían traído los cuentos tuvo que salir a la biblioteca para traer más. Una vez trajo todos los cuentos los organizó por grupos de lectura en los cuales habría un estudiante encargado de leer e iban a rotar. Dentro de cada grupo los niños establecen quién va a leer.	Los grupos de lectura son una estrategia efectiva para compartir conocimientos y perspectivas sobre un texto literario. Además, es importante observar cómo los niños se organizan por sí mismos y se dan turnos de participación.
8	Los estudiantes demuestran interés por las imágenes, pero enfocan su atención más en ellas que en el contenido. Además, se genera desorden en algunos grupos. Esta actividad se realiza por aproximadamente 20 minutos y luego la docente recoge los libros-	En esta parte no hubo control, ni seguimiento por parte de la docente en los grupos de lectura. Además, se dejó este proceso incompleto y no se le dio algún uso para desarrollar algunas competencias.
9	La docente saca los cuadernos de trabajo dados por la secretaria de educación y solicita a sus estudiantes sacara el cuaderno de español donde deben transcribir las dos preguntas allí presentes. Los niños no comprenden del todo las instrucciones. La docente pide como requisito acabar de escribir las preguntas para salir al baño.	Frecuentemente, los niños poseen problemas con las instrucciones dadas por la docente. Éstas deberían hacerse de forma más clara para ellos. Además, considero que el hecho de transcribir las preguntas genera pérdida de tiempo. La docente debería escribirlas en el tablero de manera que los niños tengan claro lo que deben escribir y no pierdan tiempo.

Anexo 2: Entrevista Docente

Nombre: Claudia Patricia Galeano	Pregrado Licenciatura en psicología y pedagogía
Posgrado: Especialista en legislación educativa y procedimientos.	

K: Karen

P: Profesora

K: La primera pregunta es a lo largo de su carrera profesional, ¿Con qué grados ha trabajado?

P: He trabajado desde el grado primero a grado quinto, ósea he pasado por todos los grados de primaria

K: Ahh ok profe, ¿Y con este llevas...?

P: Con este, lo que arrancamos del año

K: Listo, ¿Qué experiencias gratificantes recuerda en su labor docente?

P: Pues lo más gratificante para la labor docente es cuando tú encuentras un niño con dificultades ya sea de tipo académico o de tipo convivencial y tú empiezas a trabajar para que el niño avance, y pues logra avanzar... por lo menos tengo una experiencia con una niña que llegó a mis manos a grado tercero, llegó repitiendo, con dificultades de pronunciación ,dificultades de escritura y se le empezó a trabajar y trabajar hasta el punto de que ya en grado quinto participó en foro institucional de modo muy exitoso y ya va en grado décimo y le ha ido bien; entonces para uno eso es gratificante o cuando uno encuentra niños con dificultades de convivencia y uno empieza a trabajar, obviamente de la mano con orientación , coordinación de la mano con los papás, si no hay un apoyo, institucional no hay un apoyo de papás no, no se puede hacer nada .

K: Listo profe, ¿Cómo describe al curso 202 en términos académicos y personales?

P: En términos académicos hay unos que van muy bien por que leen, escriben, comprenden lo que leen, comprenden lo que escriben, pero hay una gran mayoría yo diría aproximadamente casi la mitad que tiene dificultades para escribir, de tal modo que no saben separar palabras, al escribir se comen letras, omiten letras, eh... al leer, leen de un modo silábico, entonces es un curso que requiere mucho trabajo. También tienen muchos problemas a nivel familiar, lo que vienen a representar en el aula, entonces son niños con muchas dificultades a nivel emocional, eh... se golpean por cualquier cosa, resultan peleándose por cualquier cosa, es muy difícil concéntralos, es muy difícil aterrizarlos en las actividades académicas.

K: ¿Cuáles cree que son las principales dificultades y fortalezas del curso?

Las principales dificultades es el poco apoyo familiar que tienen, ósea tienen muchas dificultades, hay un niño que es desplazado por la violencia, que le tocó vivir pues todos los rigores de la guerra, eso hace que no se concentre en clase; tú vas a ver , él no ha empezado el trabajo , no lo termina, eh... hay otros niños que no viven con sus papás, entonces eso también les genera dificultades, en otras casas hay violencia

intrafamiliar , en otra casa hay consumo de droga, todo eso viene a repercutir en el aula, porque uno se da cuenta, los niños que están bien con su papá, con su mamá, o ya sea solamente con su mamá, y de pronto un papá adoptivo, pero que están pendientes de ellos, pues son niños que avanzan académicamente sin ninguna dificultad

K: ¿Y las fortalezas?

P: Pues las fortalezas es que son pequeños, son alegres, y pues estando pequeños es más fácil empezar a trabajar con ellos, pero lo que yo te digo, si los papitos no apoyan, si la institución como tal no apoya, es complicado.

K: ¿Cuáles cree que son las principales dificultades del curso frente a lectura y a la escritura y qué acciones se implementan para buscar resolverlas?

P: Bueno, frente a la lectura en sus casa no hay libros, no hay la cultura de leer; para los papás no es importante leer, desafortunadamente pues la tecnología hace que ellos solamente lean su face y no más, te lo digo porque a mí me llegan invitaciones de face de papás y de los estudiantes , entonces uno dice se la pasan es metidos en eso pero que uno vea que hay la cultura de leer, igual se le motivó a los papitos a que les compraran cuentos a los niños, ya se los cómpranos, no todos pero si, alguna mayoría, entonces la idea es que ya ellos desde casa empiecen a leer, pues aquí se les traen cuentos para leerles y ellos se motiven para leer, el Ministerio de Educación mandó este año una dotación de libros tanto de español como de matemáticas entonces ahí también hay lecturas., ósea hay mucha comprensión lectora, entonces también se les está trabajando desde ahí.

K: ... ¿Y en cuanto a la escritura?

P: En cuanto a la escritura, la gran dificultad es que no leen lo que ellos escriben entonces cuando se les pone aquí, el maestro les pone a que ellos lean lo que ellos escriben, entonces ellos reconocen que tienen errores, ellos los encuentran, pero no se ha podido formar el hábito que ellos lean lo que escriben, entonces ellos se animan a escribir y ellos escriben, se motivan a escribir y ellos escriben, pero como no leen lo que escriben entonces omiten letras, separan mal las silabas, entonces hay es la dificultad.

K: Listo, profe... ¿Por qué cree que es importante la formación literaria en los ciclos iniciales?

P: Porque los lleva a conocer nuevos mundos, les desarrolla la imaginación, no solamente eso, sino que a nivel cultural conocen más y los motiva, ellos se motivan a leer un cuento, a leer una historia, una narración.

K: ¿Cómo piensa trabajar el componente literario en el curso, enumere algunas acciones digamos, si ya comenzaste a trabajarlo?

P: Bueno se les hace lectura de cuentos en voz alta, para ellos es importante las imágenes grandes, mostrarles los dibujos, entonces ellos se motivan a través de los dibujos. Yo ahí tengo dos cuentos grandes: uno de princesas y uno de dinosaurios entonces se les va leyendo un cuentico, se les trata de leer mínimo un cuento por semana, para motivarlos, para incentivarlos. Aquí también está el componente de creación literaria, que es una profe que viene de IDARTES y que a la par también va trabajándoles la

construcción de narraciones, de historias a partir de la lectura de cuentos partir de que lo que ellos ven, imágenes, a partir de los hechos que ellos viven en su cotidianidad.

K: ¿Encuentra alguna diferencia entre leer un texto literario y otro tipo de texto en la clase? y ¿Por qué?


P: Pues el texto literario te da la posibilidad de que ellos viajen a otros mundos si, de que conozcan, de que miren imágenes bonitas y eso, pero es importante que ellos conozcan otros textos, porque ellos van a estar abocados a una prueba SABER y en la prueba SABER van a haber textos científicos, van a haber otros tipos de textos, si entonces por eso es importante que se le trabaje a la par los dos tipos de textos en el aula o varios tipos de textos para que ellos no queden en desventaja frente a la prueba SABER.

K: ¿Qué tipo de texto literario les gusta a los estudiantes trabajar en clase?

P: Los niños le gusta mucho el cuento, les encanta todos esos cuentos que tienen que ver con terror, ellos les encanta esos cuentos de terror, de ciencia ficción, ellos son felices, y además es algo como por cultura porque en sus casas ehh ven esas películas de terror, bueno frente a eso, tengo una censura y es que son niños muy pequeños, entonces no estoy de acuerdo con que vean ese tipo de películas, además porque son muy violentas y les genera temores, muchas cosas, aquí hay unos libros en la biblioteca que son de cuentos, supuestamente de terror pero son para niños , entonces no hay problema, porque son diseñados única y exclusivamente para ellos y desde la clase de creación literaria también les ponen a explorar ese tipo de texto que les gusta a ellos pero digamos que no va a transgredir esos sentimientos de de niñez que ellos tienen, mientras que esas películas de terror sí.

K: Listo profe, muchas gracias

Anexo 3: Formato encuesta


UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA
ENCUESTA CARACTERIZACIÓN ESTUDIANTES

Objetivo: Reconocer las características cognitivas, sociales y culturales de los estudiantes del grado 202, IED Atenas.

Instrucción: Con la ayuda de tus padres responder la siguiente encuesta. Marcar con una X la respuesta que más te identifique.

Información personal			
Nombres y apellidos <u>Dulce Maria Soto Garcia</u>			
Curso	<u>202</u>	Edad	<u>7 años</u>
		Sexo: Masculino	<input type="checkbox"/>
		Femenino	<input checked="" type="checkbox"/>
Localidad y barrio <u>San Cristobal - Atenas</u>			

Información familiar

1. Nombre del padre Anasar Soto Vargas

Nivel de escolaridad: Ninguno Primaria Bachillerato Técnico/ Tecnólogo Profesional

Ocupación Comerciante

2. Nombre de la madre Leticia Garcia Girabdo

Nivel de escolaridad: Ninguno Primaria Bachillerato Técnico/ Tecnólogo Profesional

Ocupación Amade casa

3. (Si ninguno de tus padres es tu acudiente escribe los datos de la persona que te acude)

Nombre del acudiente _____

Nivel de escolaridad: Ninguno Primaria Bachillerato Técnico/ Tecnólogo Profesional

Ocupación _____

4. Número de hermanos 0 Puesto que ocupa dentro de los hermanos _____

Nivel de escolaridad de hermanos (Solo si aplica):

a) Ninguno Primaria Bachillerato Técnico/ Tecnólogo Profesional

b) Ninguno Primaria Bachillerato Técnico/ Tecnólogo Profesional

c) Ninguno Primaria Bachillerato Técnico/ Tecnólogo Profesional

5. ¿Vives con tus padres?

Sí No

Si la respuesta es No, ¿Con quién vives? _____

Información cultural

1. ¿Pertenece alguna comunidad especial?

Desplazado ___ Desmovilizado ___ Indígena ___ Afrodescendiente ___ Ninguno
Otro ___ ¿Cuál?

2. ¿Asistes a actividades educativas y/o culturales (deportes, música, danzas, clases de inglés etc.) fuera de la escuela

Sí ___ No ¿Cuáles? _____

3. ¿Tienes acceso a internet en tu casa?

Sí No _____

4. ¿Qué actividades realizas con frecuencia? Señala con una x con qué frecuencia lo realizas:

	Nunca	Con frecuencia	Siempre
Ver televisión			<input checked="" type="checkbox"/>
Practicar deportes		<input checked="" type="checkbox"/>	
Navegar por internet		<input checked="" type="checkbox"/>	
Jugar videojuegos	<input checked="" type="checkbox"/>		
Tocar un instrumento	<input checked="" type="checkbox"/>		
Jugar con amigos afuera		<input checked="" type="checkbox"/>	
Leer		<input checked="" type="checkbox"/>	
Otro ¿Cuál			

5. ¿Qué actividades realizas los fines de semana? (Puedes señalar más de una)

Ir a cine	
Ir al parque	<input checked="" type="checkbox"/>
Salir a ciclovía	
Ir a centro comerciales	<input checked="" type="checkbox"/>
Permanecer en casa	<input checked="" type="checkbox"/>
Otros ¿Cuáles?	

6. ¿Ves televisión? Si la respuesta es sí, ¿Cuál es tu programa favorito?

Sí No ___
Programa favorito Discovery Kids

Información académica

1. ¿Cuáles son tus materias favoritas en el colegio? ¿Por qué?

Educación física = porque hacemos ejercicio

Artística: porque me enseñan a dibujar

2. ¿Te gusta la clase de español? ¿Por qué?

Sí No

¿Por qué? Me enseña el lenguaje y como expresar las palabras

3. ¿Qué es lo que más te gusta hacer en la clase de español?

Leer Escribir Escuchar narraciones Dibujar y/o colorear
Participar Otras ¿Cuáles?

4. ¿Te gusta leer? ¿Por qué?

Sí No

¿Por qué? Aprendo a conocer las palabras

5. Si la respuesta anterior fue sí, ¿Qué te gusta leer? (Puedes marcar más de una opción)

Cuentos Poemas Historietas Otro ¿cuál?

6. ¿Tienes libros en tu casa? ¿Aproximadamente cuántos?

Sí No

¿Cuántos? 2

7. ¿Te parece difícil leer? ¿Por qué?

Sí No

¿Por qué? APENAS ESTOY APRENDIENDO Y NO CONOZCO MUY BIEN LAS LETRAS.

8. ¿Lees en tu casa? ¿Qué lees?

Sí No


¿Qué lees? Cuentos

9. ¿Te gusta escribir? ¿Por qué?

Sí No

¿Por qué? Así aprendo a mejorar mi letra.

Anexo 4: Formato consentimiento

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL	FORMATO	
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LA PARTICIPACIÓN EN INVESTIGACIONES ADULTO RESPONSABLE DE NIÑOS Y ADOLESCENTES	
Facultad de Humanidades	Departamento de Lenguas	
Proyectos de investigación en el aula	Página 1 de 1	

Yo Daniel Saboga identificado con
cc 1023890935 acudiente del estudiante
Kevin Felipe Saboga Ceiro del curso 202 J.M del colegio Atenas IED, por
medio del presente documento AUTORIZO a Karen Andrea Contento Betancourt maestra en
formación de la Universidad Pedagógica Nacional para que como parte de su proceso formativo
acople información académica y pedagógica de las actividades realizadas con el curso de mi hijo
(a).

Esta información, recogida en el marco del proyecto de investigación, está encaminada a la
realización de su trabajo de grado para optar por el título de Licenciada en Español- Inglés.

Así mismo, manifiesto que conozco que la identidad de mi hijo (a) será protegida, serán omitidos
los nombres propios y todos los datos que se recojan serán manejados de manera confidencial y
con fines exclusivamente educativos. Del mismo modo nos fue indicado que, de ser necesario, mi
hijo(a) puede retirarse del proyecto cuando lo consideremos pertinente.

En constancia de lo expuesto se firma el presente a los 12 días del mes de Mayo del
2018, en la ciudad de Bogotá D.C.

Daniel Saboga
Firma del acudiente
c.c. Daniel Saboga

Anexo 5: Formato planeación de clase

Clase N° 2

Institución educativa: IED Atenas

Asignatura: español

Profesor: Karen Andrea Contento Betancourt Curso: 202

Tiempo: 1h 30 min

Objetivo de aprendizaje: - Desarrollar habilidades que permitan a los estudiantes ubicarse dentro del primer nivel de lectura: literal.

Objetivos específicos: - Brindar a los estudiantes herramientas mediante las cuales reconozcan los elementos de la narración. -Desarrollar en el alumnado estrategias que les permitan reconstruir las narraciones. -Apreciar el valor de los textos literarios y utilizar la lectura como fuente de disfrute y a la vez que de enriquecimiento

Fase	Actividades	Indicadores	Recursos	Tiempo
Inicio	Los estudiantes recibirán la lectura en voz alta de un cuento titulado “Cosas del duende Melodía” del libro “Aventura del duende Melodía” de la escritora chilena Alicia Morel; antes de dicha lectura se realizarán preguntas a los estudiantes respecto al contenido del texto: ¿Qué es un duende? ¿Dónde viven los duendes? ¿A qué se dedican los duendes? ¿De qué se alimentan los duendes? ¿Han visto un duende alguna vez? ¿Qué amigos puede tener un duende? ¿Qué es una melodía? ¿Por qué un duende puede llamarse Melodía? Las respuestas serán registradas en el tablero La docente realizará la lectura en voz alta del cuento; utilizará un tono de voz adecuado y pertinente para los diálogos presentes en el texto literario. Además, realizará intervenciones en el cuento mediante preguntas que le permitan comprobar el entendimiento de los estudiantes frente a la narración. A su vez preguntará el significado de palabras claves para la comprensión del texto y apoyará algunas con imágenes que permitan a los estudiantes imaginar el cuento.	-Los estudiantes realizan predicciones frente al contenido del texto con base en sus experiencias y conocimientos previos. -Los estudiantes participan en la lectura de la narración mediante preguntas y respuestas frente al contenido del texto. -Los estudiantes definen palabras del cuento con base en sus conocimientos previos.	Tablero, marcador, imágenes impresas, cuento “Cosas del duende Melodía”	40
Desarrollo	La docente preguntará a los estudiantes cuáles son los elementos de la narración (teniendo en cuenta que es un tema ya visto) y tomará en cuenta sus respuestas y las registrará en el tablero. Una vez recopilada las respuestas, la docente las complementará si es necesario. La docente organizará a los estudiantes en cinco grupos, les brindará una serie de materiales con los que puedan elaborar unos dibujos. Pasará grupo por grupo explicando qué deben hacer: tres grupos tendrán una serie de frases que narran la secuencia del cuento, los estudiantes tendrán que organizar las frases y elaborar un dibujo por cada una de ellas; los dos grupos restantes tendrán en un papel diferentes nombres de personajes y lugares que aparecen o no dentro de la narración, los estudiantes deberán elegir cuáles si aparecen, escribir el nombre del personaje, un dibujo de él y describir algunas de sus cualidades. La docente pasará grupo por grupo para verificar su trabajo y resolver sus dudas.	-Los estudiantes reconocen los elementos de la narración y dan cuenta de ello. -Los estudiantes reconstruyen la narración mediante las acciones presentes en la misma. -Los estudiantes demuestran que reconocen los personajes y lugares del cuento.	Cartulinas, colores, lápices, tiras de papel con el nombre de los personajes, lugares y acciones de la narración.	30'
Cierre	Una vez desarrollada la actividad, los estudiantes pegarán sus creaciones en el tablero y por grupo pasarán a explicar a sus compañeros lo que hicieron. Los grupos que tienen la tarea de reconstruir la historia contarán por turnos la narración (su inicio, nudo y desenlace) y los grupos que tienen la tarea de describir los personajes y lugares, un grupo describirá los personajes y el otro los lugares. Los estudiantes se complementarán entre sí.	-Los estudiantes reconstruyen la historia, describen los personajes y lugares de manera oral ante un público.	Tablero, creaciones de los estudiantes.	20'

personal.

Anexo 6: Formato diario de campo. Trabajo de grado

#	DESCRIPCIÓN	COMENTARIOS Y/O ANÁLISIS
<p>Diario de campo N° 1 Observador: Karen Andrea Contento Betancourt Fecha: 10 de agosto del 2018 Lugar: IED Atenas Curso: 202</p> <p style="text-align: right;">Nombre de profesor titular: Claudia patricia Galeano N° de estudiantes: 16 Hora de inicio: 9:45 Hora de finalización: 11:20</p>		
1	La clase comienza después del descanso, los estudiantes se organizan y la docente titular les informa que trabajarán con la docente practicante.	La docente titular da el inicio a la clase para que los estudiantes estén en disposición.
2	La docente practicante les dice que leerán un cuento titulado “Juan sin miedo”. Realiza una serie de preguntas de inferencias frente al texto. Primero pregunta “¿De qué creen que tratará el cuento?” a lo que los estudiantes responden: “es de Juan que se defiende”, “Juan nunca tiene miedo” “Juan vive sin temor” “Juan no es una gallina, ni es cobarde”. Luego de esto, la docente les pregunta sobre sus miedos, ellos responden que, a la oscuridad, a las películas de terror, a la soledad, a los fantasmas, a las sombras, a los payasos asesinos etc. La docente procede a preguntar: “¿Por qué creen que Juan no tiene miedo?, y los niños responden: “Porque Juan tiene un arma”, “Porque los papás le ayudan y le enseñan a no tener miedo” “Porque Juan es valiente”. La docente registra las respuestas en el tablero.	Los niños realizan inferencias con base en el título del texto y sus comentarios parecen surgir con base en sus experiencias. De igual forma, generan inferencias con razones sencillas que surgen de sus pensamientos espontáneos.
3	<p>La docente comienza a leer la narración y realiza diversas pausas para asegurarse del entendimiento de sus estudiantes. De igual forma, realiza intervenciones para que los estudiantes digan el porqué de ciertas cosas que ocurren en la narración.</p> <p>- ¿Por qué creen que Juan tenía curiosidad de sentir miedo? Rtas: Porque él nunca ha sentido miedo</p> <p>- ¿Qué significa que Juan se va una temporada para ver si consigue descubrir qué era el miedo? Rtas: Que se va por un tiempo de su casa</p> <p>- ¿Creen que algo de esta aventura consiga darle miedo a Juan? Rtas: Si, Juan va a sentir miedo porque va a estar lejos de su casa Juan sentirá miedo porque estará solo.</p> <p>- ¿Por qué creen que el rey quiere que el esposo de su hija sea un valiente caballero? Rtas: - El príncipe tiene que ser valiente para defender a la mujer. - Para enfrentar los miedos de los otros.</p> <p>- ¿Creen que después de pasar por todo esto y lograr casarse con la hija del rey, Juan logró su objetivo? ¿Por qué y cuál era su objetivo? Rtas: No, porque él no sintió miedo.</p> <p>- ¿Por qué creen que Juan le pidió a su esposa que guardara el secreto? Rtas: -Porque le daba pena</p>	Los estudiantes participan activamente y dan respuesta positiva a la lectura del cuento. Siguen la secuencia del texto, además generan unas respuestas válidas que generan con base en sus opiniones y experiencias. Además, siguen la instrucción que les da la docente de participar por turnos, sin embargo, en ocasiones se interrumpen intentando refutar, apoyar o comparar sus experiencias con algunas respuestas de sus compañeros. La docente además aprueba sus opiniones motivando a que sigan comentando.

	- Porque se “boleteaba” con los demás.	
4	La docente da a los estudiantes una hoja que está dividida en tres partes y tiene como título “Juan sin Miedo”, cada parte, tiene a su vez un subtítulo (inicio, nudo y desenlace). A su vez, en la parte inferior de la hoja hay dos recuadros con su respectivo subtítulo (personajes y lugares). La docente pide a los estudiantes que en las primeras partes dibujen el inicio, nudo y desenlace de la narración, y en los otros dos recuadros escriban los personajes y lugares. Entre todos recuerdan a qué hacen referencia estos conceptos. Algunos estudiantes no recuerdan y otros, por el contrario, demuestran conocer el tema. Los estudiantes comienzan a realizar su dibujo y la docente va pasando puesto por puesto resolviendo las dudas que surjan.	La docente recuerda de manera conjunta con los estudiantes temas antes vistos permitiendo que éstos relacionen la narración y desarrollen los conocimientos adquiridos anteriormente. Los estudiantes no temen preguntar las cosas que no entienden y demuestran interés por la actividad; sin embargo, algunos estudiantes prefieren realizar otras actividades.
5	Una vez la mayoría de los estudiantes termina su dibujo selecciona a cuatro estudiantes que quisieron pasar voluntariamente a exponer sus dibujos. Pide que uno por uno reconstruya el inicio, el nudo y el desenlace. Los estudiantes que no pasaron realizan aportes cuando sus compañeros no recuerdan.	Los estudiantes son capaces de reconstruir la historia por secuencias y recuerdan cuáles fueron los personajes y lugares de ésta. Además, son capaces de exponer sus creaciones y explicarlas. De igual forma, trabajan como conjunto para reconstruir la narración.
6	Los estudiantes toman su refrigerio.	
7	Una vez terminan de tomar su refrigerio, la docente escribe dos preguntas en el tablero que pide a los estudiantes para contestar por turnos. - ¿Por qué los niños sienten miedo? Rtas: Porque ven películas de terror, porque nacieron así, porque los papás los enseñaron a tener miedo, porque existe la brujería, porque les pudo haber pasado algo que hacen que tengan miedo, porque tienen una imaginación grande, porque Dios los creó así. - ¿Consideras que es necesario sentir miedo? ¿Por qué? Rtas: es importante sentir miedo para defenderse, el miedo lo sienten todas las personas, Mientras generaban sus respuestas recurrían a sus experiencias personales.	Luego de comer su refrigerio, los estudiantes estaban un poco más dispersos y menos atentos a la clase, aun así, emitieron sus opiniones frente al tema. Solían recurrir bastante a sus experiencias y recordaban anécdotas que habían vivido. Sus opiniones, aunque válidas son sencillas y no piensas mucho para decirlas

Anexo 7: Lecturas

Adaptación del cuento de los Hermanos Grimm

Érase una vez un hombre que tenía dos hijos totalmente distintos. Pedro, el mayor, era un chico listo y responsable, pero muy miedoso. En cambio, su hermano pequeño, Juan, jamás tenía miedo a nada, así que en la comarca todos le llamaba Juan sin miedo.

A Juan no le daban miedo las tormentas, ni los ruidos extraños, ni escuchar cuentos de monstruos en la cama. El miedo no existía para él. A medida que iba creciendo, cada vez tenía más curiosidad sobre qué era sentir miedo porque él nunca había tenido esa sensación.

Un día le dijo a su familia que se iba una temporada para ver si conseguía descubrir lo que era el miedo. Sus padres intentaron impedirselo, pero fue imposible. Juan era muy cabezota y estaba decidido a lanzarse a la aventura.

Metió algunos alimentos y algo de ropa en una mochila y echó a andar. Durante días recorrió diferentes lugares, comió lo que pudo y durmió a la intemperie, pero no hubo nada que le produjera miedo.

Una mañana llegó a la capital del reino y vagó por sus calles hasta llegar a la plaza principal, donde colgaba un enorme cartel firmado por el rey que decía:

“Se hace saber que al valiente caballero que sea capaz de pasar tres días y tres noches en el castillo encantado, se le concederá la mano de mi hija, la princesa Esmeralda”

Juan sin miedo pensó que era una oportunidad ideal para él. Sin pensárselo dos veces, se fue al palacio real y pidió ser recibido por el mismísimo rey en persona. Cuando estuvo frente a él, le dijo:

– Señor, si a usted le parece bien, yo estoy decidido a pasar tres días en ese castillo. No le tengo miedo a nada.

– Sin duda eres valiente, jovencuelo. Pero te advierto que muchos lo han intentado y hasta ahora, ninguno lo ha conseguido – exclamó el monarca.

– ¡Yo pasaré la prueba! – dijo Juan sin miedo sonriendo.

Juan sin miedo, escoltado por los soldados del rey, se dirigió al tenebroso castillo que estaba en lo alto de una montaña escarpada. Hacía años que nadie lo habitaba y su aspecto era realmente lúgubre.

Cuando entró, todo estaba sucio y oscuro. Pasó a una de las habitaciones y con unos tablones que había por allí, encendió una hoguera para calentarse. Enseguida, se quedó dormido.

Al cabo de un rato, le despertó el sonido de unas cadenas ¡En el castillo había un fantasma!

– ¡Buhhhh, Buhhhh! – escuchó Juan sobre su cabeza – ¡Buhhhh!

– ¡Cómo te atreves a despertarme? - gritó Juan enfrentándose a él. Cogió unas tijeras y comenzó a rasgar la sábana del espectro, que huyó por el interior de la chimenea hasta desaparecer en la oscuridad de la noche.

Al día siguiente, el rey se pasó por el castillo para comprobar que Juan sin miedo estaba bien. Para su sorpresa, había superado la primera noche encerrado y estaba decidido a quedarse y afrontar el segundo día. Tras unas horas recorriendo el castillo, llegó la oscuridad y por fin, la hora de dormir. Como el día anterior, Juan sin miedo encendió una hoguera para estar calentito y en unos segundos comenzó a roncar.

De repente, un extraño silbido como de lechuza le despertó. Abrió los ojos y vio una bruja vieja y fea que daba vueltas y vueltas a toda velocidad subida a una escoba. Lejos de acobardarse, Juan sin miedo se enfrentó a ella.

– ¿Qué pretendes, bruja? ¿Acaso quieres echarme de aquí? ¡Pues no lo conseguirás! – bramó. Dio un salto, agarró el palo de la escoba y empezó a sacudirlo con tanta fuerza que la bruja salió disparada por la ventana.

Cuando amaneció, el rey pasó por allí de nuevo para comprobar que todo estaba en orden. Se encontró a Juan sin miedo tomado un cuenco de leche y un pedazo de pan duro relajadamente frente a la ventana.

– Eres un joven valiente y decidido. Hoy será la tercera noche. Ya veremos si eres capaz de aguantarla.

– Descuide, majestad ¡Ya sabe usted que yo no le temo a nada!

Tras otro día en el castillo bastante aburrido para Juan sin miedo, llegó la noche. Hizo como de costumbre una hoguera para calentarse y se tumbó a descansar. No había pasado demasiado tiempo cuando una ráfaga de aire caliente le despertó. Abrió los ojos y frente a él vio un temible dragón que lanzaba llamaradas por su enorme boca. Juan sin miedo se levantó y le lanzó una silla a la cabeza. El dragón aulló de forma lastimera y salió corriendo por donde había venido.

– ¡Qué pesadas estas criaturas de la noche! – pensó Juan sin miedo- No me dejan dormir en paz, con lo cansado que estoy.

Pasados los tres días con sus tres noches, el rey fue a comprobar que Juan seguía sano y salvo en el castillo. Cuando le vio tan tranquilo y sin un solo rasguño, le invitó a su palacio y le presentó a su preciosa hija. Esmeralda, cuando le vio, alabó su valentía y aceptó casarse con él. Juan se sintió feliz, aunque en el fondo, estaba un poco decepcionado.

– Majestad, le agradezco la oportunidad que me ha dado y sé que seré muy feliz con su hija, pero no he conseguido sentir ni pizca de miedo.

Una semana después, Juan y Esmeralda se casaron. La princesa sabía que su marido seguía con el anhelo de llegar a sentir miedo, así que una mañana, mientras dormía, derramó una jarra de agua helada sobre su cabeza. Juan pegó un alarido y se llevó un enorme susto.

– ¡Por fin conoces el miedo, querido! – dijo ella riendo a carcajadas.

– Si – dijo todavía temblando el pobre Juan- ¡Me he asustado de verdad! ¡Al fin he sentido el miedo! ¡Ja ja ja! Pero no digas nada a nadie... ¡Será nuestro secreto!

La princesa Esmeralda jamás lo contó, así que el valeroso muchacho siguió siendo conocido en todo el reino como Juan sin miedo.

Bob, un perro ejemplar

En las afueras de la ciudad vivía Juan, un hombre adinerado, tenía una casa muy grande, grandes jardines, piscina y muchos sirvientes. Pero por lo mismo la acechaban los ladrones y en numerosas ocasiones le habían entrado a robar, por lo que se le ocurrió la brillante idea de comprar dos perros de raza ovejero alemán para que lo protegieran a él y a su propiedad.

Se dirigió a una tienda de animales y los eligió cuidadosamente, eran muy bellos los dos, eran negros con manchas café, les llamó Bob y Dogo. El primer mes pasó feliz con sus dos cachorros, los cuidaba, alimentaba y jugaba con ellos, pero a medida que fueron creciendo se dio cuenta que Bob no era de raza si no un quiltro y Dogo si era un ovejero alemán, se indignó mucho, reclamándole al dueño de la tienda sin lograr nada, por lo que se desquitó con el animal. Ya no trataba a los dos por igual, a Bob lo dejó en el patio de atrás de la casa, mientras Dogo gozaba de privilegios, todos los que los visitaban lo admiraban y lo elogiaban porque era un gran perro, inteligente y precioso, por lo que Juan se alegraba y se sentía orgulloso.

Un día Juan les dio permiso a sus empleados para que salieran y él se quedó en la casa, pero a las altas horas de la madrugada sintió ruidos en el ante jardín, se asomó y vio que entraban unos ladrones, cuando abrieron la puerta y entraron a la

casa Dogo se abalanzó sobre los asaltantes, pero uno de ellos les disparó dejándolo mal herido. Juan forcejeaba con los bandidos, uno de ellos le propinó un puño en el estómago, quedando inconsciente. Mientras tanto en el patio trasero se encontraba Bob, como pudo logró entrar a la casa abalanzándose sobre los ladrones, mordiendo a uno de ellos y al otro dejándolo acorralado con sus ladridos. A lo lejos venía uno de sus sirvientes que regresaba por causa de que había olvidado unos documentos, corrió ya que se percató de los ladridos de Bob, llamando a la policía. Esta los arrestó y cuando Juan despertó se encontraba con Bob que le lengüeteaba su cara y ladrando para que no se acercaran, mientras que Dogo era atendido.

Juan se sintió muy agradecido de Bob y sintió un gran cargo de conciencia por haber tratado mal a su perro ya que fue un clasista. Y finalmente aprendió de la enseñanza que Bob le dejó, que no tenía resentimientos, a pesar de que él lo había tratado muy mal.

El zapatero y los duendes

Érase una vez un zapatero al que no le iban muy bien las cosas y ya no sabía qué hacer para salir de la pobreza.

Una noche la situación se volvió desesperada y le dijo a su mujer:

– Querida, ya no me queda más que un poco de cuero para fabricar un par de zapatos. Mañana me pondré a trabajar e intentaré venderlo a ver si con lo que nos den podemos comprar algo de comida.

– Está bien, cariño, tranquilo... ¡Ya sabes que yo confío en ti!

Colocó el trocito de cuero sobre la mesa de trabajo y fue a acostarse.

Se levantó muy pronto, antes del amanecer, para ponerse manos a la obra, pero cuando entró en el taller se llevó una sorpresa increíble. Alguien, durante la noche, había fabricado el par de zapatos.

Asombrado, los cogió y los observó detenidamente. Estaban muy bien rematados, la suela era increíblemente flexible y el cuero tenía un lustre que daba gusto verlo ¡Sin duda eran unos zapatos perfectos, dignos de un ministro o algún otro caballero importante!

– ¿Quién habrá hecho esta maravilla?... ¡Son los mejores zapatos que he visto en mi vida! Voy a ponerlos en el escaparate del taller a ver si alguien los compra.

Afortunadamente, en cuanto los puso a la vista de todos, un señor muy distinguido pasó por delante del cristal y se encaprichó de ellos inmediatamente. Tanto le gustaron que no sólo pagó al zapatero el precio que pedía, sino que le dio unas cuantas monedas más como propina.

¡El zapatero no cabía en sí de gozo! Con ese dinero pudo comprar alimentos y cuero para fabricar no uno, sino dos pares de zapatos.

Esa noche, hizo exactamente lo mismo que la noche anterior. Entró al taller y dejó el cuero preparado junto a las tijeras, las agujas y los hilos, para nada más levantarse, ponerse a trabajar.

Se despertó por la mañana con ganas de coser, pero su sorpresa fue mayúscula cuando de nuevo, sobre la mesa, encontró dos pares de zapatos que alguien había fabricado mientras él dormía. No sabía si era cuestión de magia o qué, pero el caso es que se sintió tremendamente afortunado.

Sin perder ni un minuto, los puso a la venta. Estaban tan bien rematados y lucían tan bonitos en el escaparate, que se los quitaron de las manos en menos de diez minutos.

Con lo que ganó compró piel para fabricar cuatro pares y como cada noche, la dejó sobre la mesa del taller. Una vez más, por la mañana, los cuatro pares aparecieron bien colocaditos y perfectamente hechos.

Y así día tras día, noche tras noche, hasta el punto de que el zapatero comenzó a salir de la miseria y a ganar mucho dinero. En su casa ya no se pasaban necesidades y tanto él como su esposa comenzaron a sentir que la suerte estaba de su parte ¡Por fin la vida les había dado una oportunidad!

Pasaron las semanas y llegó la Navidad. El matrimonio disfrutaba de la deliciosa y abundante cena de Nochebuena cuando la mujer le dijo al zapatero:

– Querido ¡mira todo lo que tenemos ahora! Hemos pasado de ser muy pobres a vivir cómodamente sin que nos falte de nada, pero todavía no sabemos quién nos ayuda cada noche ¿Qué te parece si hoy nos quedamos espionando para descubrirlo?

– ¡Tienes razón! Yo también estoy muy intrigado y, sobre todo, agradecido. Esta noche nos esconderemos dentro del armario que tengo en el taller a ver qué sucede.

Así lo hicieron. Esperaron durante un largo rato, agazapados en la oscuridad del ropero, dejando la puerta un poco entreabierta. Cuando dieron las doce en el reloj, vieron llegar a dos pequeños duendes completamente desnudos que, dando ágiles saltitos, se subieron a la mesa donde estaba todo el material.

En un periquete se repartieron la tarea y comenzaron a coser sin parar. Cuando terminaron los zapatos, untaron un trapo con grasa y los frotaron con brío hasta que quedaron bien relucientes.

A través de la rendija el matrimonio observaba la escena con la boca abierta ¡Cómo iban a imaginarse que sus benefactores eran dos simpáticos duendecillos!

Esperaron a que se fueran y la mujer del zapatero exclamó:

– ¡Qué seres tan bondadosos! Gracias a su esfuerzo y dedicación hemos levantado el negocio y vivimos dignamente. Creo que tenemos que recompensarles de alguna manera y más siendo Navidad.

– Estoy de acuerdo, pero... ¿cómo podemos hacerlo?

– Está nevando y van desnudos ¡Seguro que los pobrecillos pasan mucho frío! Yo podría hacerles algo de ropa para que se abriguen bien ¡Recuerda que soy una magnífica costurera!

– ¡Qué buena idea! Seguro que les encantará.

La buena señora se pasó la mañana siguiente cortando pequeños pedazos de tela de colores, hilvanando y cosiendo, hasta que terminó la última prenda. El resultado fue fantástico: dos pantalones, dos camisas y dos chalequitos monísimos para que los duendes mágicos pasaran el invierno calentito.

Al llegar la noche dejó sobre la mesa del taller, bien planchadita, toda la ropa nueva, y después corrió a esconderse en el ropero junto a su marido ¡Esta vez querían ver sus caritas al descubrir el regalo!

Los duendes llegaron puntuales, como siempre a las doce de la noche. Dieron unos brincos por el taller, se subieron a la mesa del zapatero, y ¡qué felices se pusieron cuando vieron esa ropa tan bonita y colorida!

Alborozados y sin dejar de reír, se vistieron en un santiamén y se miraron en un espejo que estaba colgado en la pared ¡Se encontraron tan guapos que comenzaron a bailar y a abrazarse locos de contento!

Después, viendo que esa noche no había cuero sobre la mesa y que por tanto ya no había zapatos que fabricar, salieron por la ventana para no regresar jamás.

El zapatero y su mujer fueron muy felices el resto de su vida, pero jamás olvidaron que todo se lo debían a dos duendecillos fisgones que un día decidieron colarse en su taller para fabricar un par de hermosos zapatos.

EL ENEMIGO.

Autoría: Davide Cali y Serge Bloch

El enemigo está ahí, pero nunca se le ve.

ES LA GUERRA. SE VE ALGO: PODRÍA SER UN
DESIERTO. . . EN EL QUE HAY DOS AGUJEROS. Y
EN CADA GUJERO, UN SOLDADO. SON ENEMIGOS.
EL ENEMIGO

Por la mañana, me levanto y disparo mi fusil sobre él.

Entonces, él dispara su fusil sobre mí.

Nos quedamos escondidos el resto del día.
Pero ninguno de los dos vuelve a asomar la cabeza fuera de su agujero.
Aunque tenga hambre, espero.
Espero a que el primero que encienda su fuego sea el enemigo
porque si yo encendiese el mío, él podría acercarse y matarme.
Pero a veces tengo tanta hambre que enciendo el fuego yo primero.
Justo después, el enemigo enciende el suyo.
Estoy solo.
Desde que Miguel murió, nadie ha venido hasta aquí.
Seguro que el enemigo también está solo.
No hace más que un disparo a la vez.
Sí,
estoy seguro de que también él está solo.
Y tiene hambre. Son las únicas cosas que el enemigo y yo tenemos en común.
Porque la diferencia entre nosotros es enorme. Él es una bestia salvaje.
No conoce la piedad.
Mata a mujeres ya niños. Mata sin razón.
La guerra es culpa suya.
Sé todo esto porque no soy estúpido.
Lo he leído en el manual.
El primer día de la guerra, hace tiempo,
me dieron un fusil
y un manual.
El manual lo dice todo sobre el enemigo.
Dice que hay que matarlo antes de que te mate él a tí,
porque es cruel y no conoce la piedad.
Que, si nos mata, exterminará a nuestras familias.
Pero que no se contentará con eso.

Matará también a los perros, y después a todos los animales.
Quemará los bosques, envenenará el agua,
El enemigo no es un ser humano.
A veces pienso que se han olvidado de nosotros.
Hace semanas, meses
que no se escucha el cañón.
Puede ser que la guerra haya terminado.
O puede que estén todos muertos.
Que seamos los dos únicos soldados que quedan
y que el que sobreviva gane la guerra.
A veces pienso que el mundo ha dejado de existir.
Casi no me queda comida.
Carne seca. Barras de vitaminas, es lo único que me queda.
Una vez, por poco atrapo a una lagartija.
Se había acercado al agujero, podría haberla atrapado. Pero pensé: "Si me
ve comer una lagartija, el enemigo pensará que estoy desesperado".
Afortunadamente, está el agua del pozo.
Pero hay que tener cuidado y no bajar la guardia.
El enemigo podría envenenarla.
De noche, por encima de mi agujero, hay un montón de estrellas.
Las estrellas te hacen pensar.
Me gustaría estar allá arriba y poder mirar hacia abajo.
A veces me pregunto en qué piensa el enemigo:
¿Él también estará mirando las estrellas?
Si las mirase, quizás comprendería que esta guerra no sirve para nada y que
hay que detenerla.
No puedo ser yo el primero en abandonar la guerra,
porque entonces él me mataría.
Tiene que ser él quien abandone la guerra primero, y yo, en ese caso, . . .

. . . No volvería a dispararle. Porque yo sí que soy un hombre.

Si él mirase las estrellas, comprendería.

Se comprenden muchas cosas mirando las estrellas.

Ha empezado a llover, siempre es igual.

Un verano muy caluroso y, después, la lluvia. No me gusta la lluvia.

No me gusta cuando hace mucho calor, pero la lluvia es aún peor.

Siempre que se pone a llover,

pienso que hay que parar de una vez esta guerra.

Pero no sé cómo lograrlo.

Los que mandan son los que saben.

Pero ellos no dicen nada.

Esta noche he estado pensando. El ruido de la lluvia no me dejaba dormir.

Así que he estado pensando casi toda la noche.

La semana que viene no habrá luna.

Si salgo del agujero, el enemigo no podrá verme en la oscuridad.

La semana que viene, la guerra va a terminar, por fin.

Estoy listo.

El enemigo cree que estoy durmiendo, pero se equivoca.

Me he puesto el disfraz número tres, el del arbusto.

Salgo.

Hace un poco de frío.

Pero el disfraz número tres me mantiene caliente.

Me arrastro lentamente hacia el agujero del enemigo.

Seguro que no se espera esta sorpresa.

Cree que estoy durmiendo, como todas las noches.

Voy a arrastrarme hasta su agujero y le voy a matar.

Entonces la guerra habrá terminado.

Entonces podré irme a casa, con mi familia.

He cometido una tontería.

El manual dice que no hay que salir de noche. Por los l

He tenido suerte. El león se ha marchado.

Ahora todo irá bien, estoy seguro.

Sigo arrastrándome sigilosamente. Casi he llegado.

Pero no voy a disparar directamente.

Quiero ver su cara. La cara del enemigo.

Lo mataré después.

No hay nadie.

En el agujero del enemigo no hay nadie.

No lo entiendo. Tendría que estar aquí.

¡Siempre está aquí! Pero ahora no hay nadie.

Solo están sus cosas. Carne seca y barras de vitaminas.

También hay fotos. Parecen de su familia . . .

¿Tendrá una familia? No me lo esperaba.

No nos habían hablado de eso.

Me pregunto cómo puede matar a mujeres y niños

sí tiene una familia que está esperando su regreso:

¿Qué especie de monstruo es?

¿Y esto? ¿Qué es esto? Un manual.

Un manual como el mío. Es el mismo.

No hay una diferencia.

En este, el enemigo tiene mi cara.

Pero yo no soy así, yo no soy un monstruo.

Nunca he matado a mujeres y niños.

Yo soy un hombre.

Este manual solo dice mentiras.

¡Yo no he empezado esta guerra!

Y yo no mataría a los animales.,

ni quemaría los bosques,

ni envenenaría el agua

si el enemigo se rindiera.

Pronto amanecerá. Sigue sin haber rastro del enemigo.

Ya sé dónde está. Está en mi agujero.
Ha querido sorprenderme en mi sueño
para que acabe la guerra.
Y ahora sabe que estoy en su agujero.
Y que no puedo salir.
El enemigo está muy cansado,
Ahora lo sé.
Y sé que tiene una familia esperándole.
Si esta guerra se acabase, podríamos volver a nuestra casa.
Si la guerra terminase . . .
haría falta tan poco . . .
Podría enviarme un mensaje para decirme:
ABANDONAMOS LA GUERRA.
Si enviase ese mensaje. Lo aceptaría inmediatamente.
Entonces ¿a qué espera?
Estoy harto de esperar.
En el cielo hay unas grandes nubes negras.
Volverá a llover y yo odio la lluvia.
He escrito el mensaje en mi pañuelo.
Lo he metido en una botella de plástico.

Después he cerrado la botella.
He apuntado con cuidado
y lo he lanzado.
Ojalá la botella llegue hasta su agujero.
Pues sí, amigas. Así es como conseguí que terminase la guerra. El enemigo
hizo lo mismo que yo y los dos recibimos una botella de plástico con un
mensaje que decía: ABANDONAMOS LA GUERRA.
Los dos salimos del agujero y nos vimos las caras por primera vez. Nos
dimos cuenta que no teníamos nada de enemigos tal como nos había dicho
el comandante.
Cada uno de nosotros nos fuimos a ver a nuestra familia y nos pusimos de
acuerdo para juntarnos un día para conocernos mejor.
Cuentos para una convivencia sin violencia
<http://www.educarueca.org/spip.php?article805>

Anexo 8: Talleres



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL

Taller Niveles de lectura
Docente: Karen Andrea Contento
Universidad Pedagógica Nacional

Nombre _____

1) Escribe el orden en que sucedieron los hechos en el cuento. Numera las imágenes.



Max se convirtió en el rey de todos los Monstruos. _____



Juan regresó a su habitación donde encontró su cena. _____



Después de discutir con su mamá e irse a la cama sin cenar, en la habitación de Max nació un bosque. _____



Max se sintió solo y deseo estar en un lugar donde alguien lo quisiera más que nadie. _____



Apareció un océano y Juan navegó hasta que llegó al lugar donde viven los monstruos. _____

2) Escribe qué personajes y lugares encuentras en el cuento

Personajes

Lugares

3) Responde las siguientes preguntas:

- ¿Qué otro título le pondrías al texto?

¿ Por qué Max se sentía solo?

¿ Por qué Max prefirió regresar a su casa?

4) ¿Piensas que la actitud de Max de irse de su casa estuvo bien? ¿Por qué?

- ¿Por qué es importante la familia en la vida de los niños?
