



**SITUACIONES DIDÁCTICAS Y APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN  
LECTORA EN EL NIVEL DEL PENSAMIENTO INFERENCIAL EN EL GRADO  
6º DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA INDUSTRIAL ESPAÑA DEL  
MUNICIPIO DE JAMUNDÍ**

**CARLOS OCTAVIO RODRÍGUEZ ZAMORA  
CÓDIGO: 15612071**

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

**SITUACION DIDÁCTICA Y APRENDIZAJE DE LA COMPRENSIÓN  
LECTORA EN EL NIVEL DEL PENSAMIENTO INFERENCIAL EN EL GRADO 6º  
DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA INDUSTRIAL ESPAÑA DEL  
MUNICIPIO DE JAMUNDÍ**

**CARLOS OCTAVIO RODRÍGUEZ ZAMORA**

Código: 15612071

**TRABAJO DE GRADO**

Asesor de investigación

**DR. ARMANDO ZAMBRANO LEAL**

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

**2017**

## **Agradecimientos**

Primeramente, gracias a Dios por haberme permitido tener esta experiencia tan significativa para mi vida.

A mi asesor de tesis, Ph.D Armando Zambrano Leal, por sus acertadas orientaciones, su paciencia y su motivación, las cuales han sido fundamentales para mi formación como Magister en Educación.

Y a mi familia por su amor y su apoyo incondicional en la construcción de mi vida profesional.

Carlos Octavio Rodríguez Zamora

## RESUMEN

Este trabajo de grado de intervención en el aula buscó responder a la siguiente pregunta orientadora: ¿ De qué manera la situación didáctica en la enseñanza de los géneros literarios promueven el aprendizaje de la comprensión lectora y movilizan las capacidades de saber en el orden del pensamiento inferencial en los estudiantes del grado 6º, en la Institución Educativa Técnica Industrial España del municipio de Jamundí? El objetivo general consistió en promover el aprendizaje de la comprensión lectora, a través de situaciones didácticas que movilicen las capacidades de saber en el orden del pensamiento inferencial en los estudiantes del grado 6º, en la institución educativa técnica industrial España del municipio de Jamundí. Los objetivos específicos fueron: diseñar situaciones didácticas para promover y potenciar el aprendizaje de la comprensión lectora en el orden del pensamiento inferencial; observar el aprendizaje de la comprensión lectora en el orden del pensamiento inferencial y analizar el aprendizaje de la comprensión lectora en el orden del pensamiento inferencial. A nivel de la teoría se retuvo las Situaciones Didácticas desarrollada por Guy Brousseau, la cual se divide en cuatro niveles: situación de acción, situación de formulación, situación de validación y situación de institucionalización. La metodología es cualitativa de tipo cuasi-experimental con enfoque de intervención en el aula, lo cual significa “casi” o “tipo de”, en relación con un experimento verdadero. Para poder cumplir con los objetivos propuestos se seleccionaron dos grupos de estudiantes denominados grupo experimental y grupo control. Como medio didáctico para el diseño de las situaciones didácticas se tomó a la fábula. Esto nos permitió observar y analizar el aprendizaje de la comprensión lectora y la movilización de saberes en el orden del pensamiento inferencial, orientando al grupo experimental con una situación didáctica y al grupo control con una clase tradicional. Finalmente se evidencia la efectividad de las situaciones didácticas en el aula de clase y se hace una comparación de estas con las apreciaciones de las clases tradicionales.

Palabras clave: situaciones didácticas, comprensión lectora, nivel inferencial.

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	14
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN .....	20
1.1. Marco contextual.....	20
1.2. Análisis del Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE y Pruebas ICFES Saber 11 .....	21
1.2.1 Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE.....	22
1.2.1.1. Componente Progreso .....	23
1.2.1.2. Componente desempeño .....	23
1.2.1.3. Componente eficiencia .....	24
1.2.1.4. Componente Ambiente Escolar .....	24
1.2.2. Resultados Pruebas ICFES Saber 11 .....	24
1.3. Formulación del problema.....	26
1.3.1. Pregunta de investigación.....	29
1.3.2. Presupuesto.....	30
1.4. Justificación .....	30
1.5. Objetivos.....	32
1.5.1 Objetivo general.....	32
1.5.2 Objetivos específicos .....	32
2. MARCO TEÓRICO .....	34
2.1 La didáctica como disciplina .....	35
2.2 Didáctica de las disciplinas o didáctica específicas.....	36
2.3 Didáctica y aprendizajes .....	37
2.4. Teorías didácticas de referencia .....	38
2.5. Teoría de las situaciones didácticas en mi investigación .....	40
2.6. ¿Qué es la situación didáctica? .....	42
2.7 Dimensiones de las Situaciones Didácticas .....	46
2.7.1 Situación de acción .....	46
2.7.2 Situación de formulación .....	47
2.7.3 Situación de validación.....	47
2.7.4 Situación de institucionalización .....	47
2.7.5 Contrato didáctico y a-adidáctico.....	48
2.8. La teoría de las situaciones y la movilización de saberes .....	48
2.9. La comprensión lectora.....	50
2.9.1 La comprensión lectora en el nivel inferencial.....	50
2.9.2. La narración.....	51
2.9.2.1. La fábula .....	51
3.MARCO METODOLÓGICO .....	58
3.1 Tipo de investigación .....	58
3.2. Caracterización del grupo experimental y grupo control.....	59
3.2.1. Grupo experimental .....	59
3.2.2. Grupo control.....	60
3.2.3. Selección del grupo experimental ....	<b>¡Error! Marcador no definido.</b>

3.3. Instrumento de observación .....	60
3.4. Diseño e implementación de la situación didáctica .....	63
3.4.1. Diagnóstico grupo experimental.....	64
3.4.2. Diseño de la Situación Didáctica.....	68
3.4.3. Implementación de la Situación Didáctica grupo experimental.....	72
3.4.3.1. Situación Acción .....	72
3.4.3.2. Situación de formulación .....	76
3.4.3.3. Situación de validación .....	77
3.4.3.4. Situación de institucionalización .....	78
3.5. Análisis de resultados grupo experimental .....	78
3.5.1. Resultados situación acción.....	78
3.5.2. Resultados situación formulación.....	81
3.5.3. Resultados situación de validación .....	85
3.5.4. Resultados Situación Institucionalización.....	87
3.6. Comportamiento del grupo control .....	87
3.7. Resultados grupo control .....	90
3.8. Comparación de resultados entre el grupo experimental y el grupo control .....	91
CONCLUSIONES .....	94
REFERENCIAS .....	100
ANEXOS.....	104

## LISTA DE TABLAS

Tabla 1 Composición del Índice Sintético de la Calidad de la Educación IETIE .....	22
Tabla 2 Índice sintético de la Calidad de la Educación en la media IETIE .	22
Tabla 3 Comparativo ISCE (2013-2014) del PROGRESO en la media IETIE23	
Tabla 4 Componente DESEMPEÑO, ISCE (2014) SABER 11 IETIE.....	23
Tabla 5 Comparativo de Pruebas ICFES Saber 11 años 2014 y 2015.....	25
Tabla 6 Comparación resultados grupo experimental y grupo control.....	91

## LISTA DE CUADROS

Cuadro 1 Rejilla de observación grupo experimental .....	62
Cuadro 2 Cronograma aplicación Situación Didáctica .....	64
Cuadro 3 Diagnostico grupo experimental nivel Literal .....	66
Cuadro 4 . Diagnostico grupo experimental Nivel Inferencial .....	67
Cuadro 5 Diseño Situación Didáctica: Géneros literarios, la Fábula .....	69
Cuadro 6 Fases diseño Situación Didáctica: Géneros literarios (La Fábula)	70
Cuadro 7 Indicadores de saber para la observación de la Situación de acción .....	79
Cuadro 8 Indicadores de saber para la observación de la Situación de Formulación .....	82
Cuadro 9 Indicadores de saber para la observación de la Situación de Validación. ....	85

## LISTA DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1 Actividad situación acción.....	74
-----------------------------------------------	----

## **LISTA DE ESQUEMAS**

Esquema 1 Teoría de las Situaciones Didácticas .....	40
------------------------------------------------------	----

## LISTA DE FOTOGRAFÍAS

Fotografía 1 Diagnóstico grupo experimental.....	65
Fotografía 2 Situación acción, Actividad 1: situación problema.....	74
Fotografía 3 Actividad 2, situación acción .....	75
Fotografía 4 Situación Formulación .....	76
Fotografía 5 Situación Validación .....	77
Fotografía 6 Resultados Situación Validación.....	86
Fotografía 7 Implementación clase tradicional con el grupo control. ....	89

## LISTA DE IMÁGENES

Imagen 1 Texto diagnóstico grupo experimental.....	64
Imagen 2 Respuesta a la actividad 1 de la Situación Acción.....	81
Imagen 3 Resultado situación de Formulación.....	83

## LISTA DE ANEXOS

Anexos 1 Texto diagnóstico grupo experimental y grupo control. Fuente modelo educativo Formar. Comprensión lectora.....	104
Anexos 2 Fábula. Dos ratones de clase diferente. ....	106
Anexos 3 . Taller grupo control sobre el texto “Dos ratones de clase diferente”. .....	106
Anexos 4 Fábula El león, La zorra y El ciervo. Esopo.....	107
Anexos 5 Texto en desorden. Dos ratones de clase diferente. ....	109
Anexos 6 Rejilla texto actividad 2. Situación de acción.....	110

## INTRODUCCIÓN

Los problemas relacionados con la enseñanza de la comprensión lectora son múltiples. De un lado, la organización curricular muestra que no existe una correspondencia entre el área de lenguaje y las otras áreas curriculares. Significa esto que a los niños se les enseña a leer sólo en el área de lenguaje pero no en matemáticas, ciencias naturales, ni ciencias sociales. La lectura es vista en las instituciones escolares oficiales como un asunto de exclusiva responsabilidad de los profesores de lenguaje. Esta concepción se ve ampliamente expresada en la organización de los currículos cuya característica es su atomización y esto contradice el espíritu de las competencias básicas. De otro lado, los problemas de la enseñanza se expresan, generalmente, en la ausencia de una didáctica del lenguaje lo que dificulta su enseñabilidad. Los profesores enseñamos a leer sin tener en cuenta aspectos como el contexto del estudiante, la importancia de la comprensión para la ciudadanía o la pertinencia de los textos en la realidad del estudiante. La enseñanza del lenguaje tampoco toma en cuenta los mecanismos mentales del aprendizaje y esto a pesar de todo lo que se consigna en los PEI. Los enfoques pedagógicos de estas cartas de navegación escolar no se ven reflejados en los planes de estudio ni en las áreas.

A pesar de que en el país existe una línea muy fuerte en didáctica del lenguaje, especialmente en lo que se conoce como *actividades didácticas*, esta no tienen incidencia en el profesorado. Sus investigaciones siempre quedan en el plano de buenos libros y de importantes informes sin que afecten positivamente la enseñabilidad del lenguaje en las instituciones escolares oficiales. Es decir, el saber experto de los

investigadores en las actividades didácticas no llega a las aulas de clase lo que fragiliza la enseñanza del lenguaje. A esto se une la prevalencia de los métodos tradicionales que tanto caracteriza a la enseñanza en las escuelas y colegios públicos oficiales. Igualmente, la enseñanza del lenguaje está regida por los lineamientos de competencias que el Ministerio de Educación Nacional establece y que estrechan el margen de creatividad didáctica del profesorado. Todo está prescrito y sólo es cuestión de aplicar el formato que nos brinda el MEN.

Así mismo, el tiempo asignado para las clases también es una de las causas del fracaso en el aprendizaje de las competencias lectoras y esto porque son tantos los problemas que debemos resolver los profesores, que una hora de clase se convierte en 15 minutos. El clima escolar, junto al gran número de estudiantes que hay por salón de clase, impide que se desarrolle una didáctica para el buen aprendizaje lector. A esto se suma las carencias en los hábitos de lectura de los estudiantes, la ausencia de una cultura escritural en las familias, la débil política lectora en el país, las precarias condiciones de las bibliotecas escolares y una cultura de medios tecnológicos que empobrecen el aprendizaje lector y escritural de los estudiantes. La cultura del libro como del periódico reflejan la madurez cultural de una sociedad, asunto que no vemos en nuestro país. Los esfuerzos que realizan algunas asociaciones, la secretaría de educación y algunas bibliotecas son, indiscutiblemente, insuficientes. A nivel de los recursos didácticos es notoria la precariedad de las bibliotecas y la pobreza en las instituciones escolares. Estos y otros problemas inciden en la mala calidad de la lectura, asunto que vemos reflejado en los pésimos logros obtenidos en las Pruebas Saber y en las pruebas internacionales.

Pero tal vez el problema mayor de nuestras escuelas y del sistema educativo en general, sea el desarrollo del pensamiento en los estudiantes. Los obstáculos para lograrlo tienen que ver con la fuerte memorización que persiste en el sistema escolar, la ausencia de una didáctica que tome en cuenta los mecanismos mentales de los muchachos, la persistencia en una enseñanza por contenidos antes que por problemas y la fuerte inclinación al entrenamiento mental dirigido a los buenos logros en las Pruebas estandarizadas. La cantidad de temas para desarrollar en un año escolar impiden que el pensamiento ocupe un lugar importante en la enseñanza y oriente los aprendizajes. Esto se ve reforzado a través del sistema de evaluación toda vez que esta es sumativa antes que progresiva. Desde la perspectiva de los contenidos temáticos en las áreas como el lenguaje, el pensamiento queda anulado pues de lo que se trata es que los profesores los agotemos, cumplamos con la asignación tal como lo prescribe el currículo escolar. Poco importa si el estudiante logra adquirir las competencias, de lo que se trata es de cumplir fielmente con la planificación del área y de los cursos. Esta condición es el reflejo de lo señalado más arriba, pues una enseñanza por contenidos es contraria a una enseñanza por problemas. Esta última sí favorece el desarrollo del pensamiento; la otra lo anula.

Pues bien, debido a los problemas tan notorios en la enseñanza del lenguaje y, muy especialmente, la comprensión lectora nos ha llevado a intervenir en el aula. Uno de los temas más graves de la comprensión lectora tiene que ver con el pensamiento inferencial el que se entiende como la capacidad que tiene un individuo para comprender el sentido oculto de un conjunto de ideas expuestas aunque no visibles en un texto. Es decir, el pensamiento inferencial compara, describe y hace uso de la información para

elaborar nueva información y esto exige análisis. Los estudiantes, de grado sexto, no logran dominar esta competencia, es decir no comprenden lo que leen porque no tienen desarrollada la habilidad de comparar, describir, producir nueva información y esto tiene efectos negativos en sus vidas, estudios y su relación con la sociedad. Saber leer no consiste simplemente en deletrear, sino en identificar las ideas que se expresan en un texto y que exigen de las personas saber interpretar códigos no visibles, ideas que están detrás del texto, que son necesarias extraerlas a través de la comparación, la descripción y el uso de la información para poder comprender correctamente el sentido del texto, la información y de los códigos que en ellos subyace.

Puesto que este es uno de los problemas que más me han llamado la atención en mis años como profesor, me propuse promover el aprendizaje y movilizar las capacidades de saber en el orden del pensamiento inferencial, en la enseñanza de la comprensión lectora en estudiantes del grado sexto. El trabajo de campo tuvo lugar en la Institución Educativa Técnica Industrial España del municipio de Jamundí, durante el año lectivo 2016. Con base en la teoría de las situaciones didácticas, desarrollada por Guy Brousseau en el campo de la matemática, diseñamos y pusimos a prueba dicha teoría en el área de lenguaje. En términos generales, la teoría es un medio juiciosamente desarrollado para dar respuesta al proceso de enseñanza-aprendizaje y que busca comprender las interacciones entre alumnos, docentes y saberes en un determinado medio (Brousseau 2007). Si bien es cierto que la teoría emergió en el campo de las matemáticas, su aplicación ha tenido lugar en áreas como el lenguaje, las ciencias sociales, las ciencias básicas e incluso en la enseñanza de la filosofía.

El documento se divide en tres capítulos: En el primero se establecen las generalidades de la investigación, iniciando con el contexto de la Institución Educativa (IE), el análisis de los resultados de las pruebas internas y externas de la IE específicamente en el área de lenguaje. En este aspecto nos apoyamos en los resultados del Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE y de las pruebas ICFES Saber 11 de los años 2014 y 2015. Igualmente, en este capítulo se plantea el problema, los objetivos de la investigación y su justificación.

En el segundo capítulo se expone el marco teórico que sustenta este trabajo de grado. Allí se aborda la definición de didáctica, aprendizajes, situación didáctica y los fundamentos de la teoría de las situaciones didácticas. Así mismo, se exponen las características de la teoría de las situaciones didácticas (TSD) de Guy Brousseau, la movilización de saberes y las definiciones de la comprensión lectora en el nivel inferencial, la narración y la fábula. Es necesario advertir aquí que este trabajo de grado no tiene por objeto a la fábula, más bien ella fue el medio didáctico para implementar la situación didáctica de cara a lograr nuestro objetivo general en los términos de la movilización del pensamiento inferencial. En estricto sentido, este trabajo de grado no está inscrito en la literatura ni en sus géneros literarios, tampoco se ubica en las teorías literarias y menos aún en el estudio de los géneros. El terreno del trabajo de grado es la educación en el campo de la didáctica del lenguaje y en la línea de mejora de las prácticas de aula. En este sentido, el trabajo aquí expuesto responde a la demanda del MEN en su programa de formación docente conocido como Excelencia Docente.

En el tercer capítulo se abarca la metodología de la investigación, el proceso, medios y resultados obtenidos. Por último, se presentan las conclusiones generales de la investigación, la bibliografía y anexos que sirvieron de soporte para esta.

Debo señalar la importancia de la bibliografía de referencia, pues ella también es un aprendizaje logrado en esta experiencia de investigación. La bibliografía aportada por mi director y las acertadas orientaciones para encontrar otras referencias constituyen un aprendizaje que no tenía. También lo es la teoría de las situaciones didácticas que en mi caso era un asunto desconocido. Haber logrado comprender la estructura de esta teoría fue para mí un hallazgo muy importante en mi formación y, tal vez, el logro más significativo en los estudios de la maestría. Aunque el trabajo de grado no es, en estricto sentido, una investigación, si consideramos que tiene elementos importantes como experiencia investigativa. Haber seguido la ruta del problema, el marco teórico, el marco metodológico y las conclusiones me permitió darle orden, lógica y sentido a esta experiencia tan importante en mi formación como magister.

## **1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

Esta investigación se realizó en la Institución Educativa Técnico Industrial España en el municipio de Jamundí. Escogí esta institución porque es donde laboro y porque el MEN así lo solicita en el marco del programa de Excelencia Docente. Entonces, en este primer capítulo doy cuenta del contexto de la institución, del análisis de los resultados que ha obtenido la IE en las pruebas internas y externas (Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE y de las pruebas ICFES Saber 11), específicamente en el área de lenguaje. Estos elementos fueron importantes para la configuración del problema de investigación y el establecimiento de los objetivos y la justificación.

### **1.1. Marco contextual**

La Institución Educativa Técnica Industrial España está ubicada en la Carrera 14 # 12-11 del Barrio Sachamate, cabecera municipal del Municipio de Jamundí. Ella nace de la fusión del Instituto Técnico Industrial Municipal "ITIM" y la escuela España; bajo la resolución de reconocimiento oficial número 2046 del 10 de septiembre de 2.002. Su propuesta pedagógica está encaminada a ofrecer formación técnica industrial de alta calidad fortaleciendo los principios y valores del ser humano como miembro activo de una comunidad. Tiene como visión liderar procesos de aprendizaje en las disciplinas académicas y técnicas, preparando a los educandos para las nuevas competencias:

adaptabilidad al cambio e iniciativa al desarrollo de sus potencialidades para una sana convivencia.

La IE cuenta con un rector, cuatro coordinadores y nueve administrativos. Atiende una población escolar proveniente de los estratos socioeconómicos 1 y 2. Tiene cobertura en todos los ciclos: preescolar, básica primaria, básica secundaria y media técnica, con un total de 2.180 estudiantes y 61 docentes oficiales.

La institución por ser de carácter técnica, ofrece las modalidades de electricidad, mecánica, construcciones civiles, además de diseño y confección. Así mismo, cuenta con un amplio convenio con el polideportivo municipal donde los estudiantes pueden realizar sus actividades deportivas en las diferentes disciplinas, tales como natación, microfútbol, baloncesto, balonmano, atletismo, entre otras.

## **1.2. Análisis del Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) y Pruebas ICFES Saber 11**

De acuerdo a los resultados obtenidos en las pruebas internas y externas es posible afirmar que la Institución Educativa Técnica Industrial España (IETIE) es el establecimiento educativo oficial con mejor desempeño en la entidad territorial certificada del municipio de Jamundí, sobrepasando los promedios básicos a nivel nacional y municipal.

### 1.2.1 Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE)

La Institución Educativa España en el año 2015 quedó catalogada en el nivel B del Índice Sintético de Calidad Educativa. Como lo muestra la tabla, obtuvo un puntaje de 6.9 en todos los aspectos que valora el ISCE, es decir, tanto en el progreso, desempeño, eficiencia y ambiente escolar. Los aspectos más bajos fueron el de desempeño (2,45) y el de eficiencia (1,49). Los resultados obtenidos estuvieron por encima del promedio local y nacional. Es por esta misma razón que se encuentra en un nivel Alto entre las Instituciones educativas oficiales, esto le ha significado obtener reconocimiento académico en el municipio de Jamundí.

*Tabla 1 Composición del Índice Sintético de la Calidad de la Educación IETIE*

<b>PROGRESO</b>	<b>DESEMPEÑO</b>	<b>EFICIENCIA</b>	<b>AMBIENTE ESCOLAR</b>	<b>TOTAL</b>
<b>3,00</b>	2,45	1,49	N.R	6.9

Fuente: ISCE, 2015

*Tabla 2 Índice sintético de la Calidad de la Educación en la media IETIE*

<b>PROMEDIO NACIONAL</b>	<b>PROMEDIO ENTIDAD TERRITORIAL CERTIFICADA</b>	<b>PROMEDIO INSTITUCIONAL</b>
<b>5,5</b>	5,4	6,9

Fuente: ISCE 2015

### **1.2.1.1. Componente Progreso**

En el comportamiento del componente Progreso, se considera el cambio en el porcentaje de estudiantes ubicados en nivel insuficiente. Esto quiere decir que a medida que el porcentaje de estudiantes de este nivel baja, la excelencia aumenta. Para la IETIE se pudo reducir en 2 puntos este nivel, lo cual demuestra una mejora significativa.

*Tabla 3 Comparativo ISCE (2013-2014) del PROGRESO en la media IETIE*

	<b>2013</b>	<b>2014</b>
<b>AVANZADO</b>	63 %	56 %
<b>SATISFACTORIO</b>	17 %	24 %
<b>MÍNIMO</b>	11 %	11 %
<b>INSUFICIENTE</b>	8 %	6 %

Fuente: ISCE 2014-2015

### **1.2.1.2. Componente desempeño**

Este componente depende directamente del puntaje promedio de la institución en la educación Media, es así que, de acuerdo a los resultados de Saber 11 en Matemáticas y Lenguaje, los resultados muestran que el desempeño de la institución estuvo por encima del promedio nacional.

*Tabla 4 Componente DESEMPEÑO, ISCE (2014) SABER 11 IETIE*

<b>ENTIDAD</b>	<b>MATEMÁTICA</b>	<b>LENGUAJE</b>
<b>IETIE</b>	51	54
<b>COLOMBIA</b>	50	49

Fuente: ISCE, 2014

### **1.2.1.3. Componente eficiencia**

En este caso la calificación obtenida por la IETE equivale a la tasa de aprobación en cada nivel, es decir, la proporción de estudiantes que aprueban el año escolar y son promovidos al año siguiente. La calificación para este componente fue de 74%.

### **1.2.1.4. Componente ambiente escolar**

En este componente no se obtuvo calificación, debido a que, para la educación Media, el Índice no incluye aún este componente.

## **1.2.2. Resultados Pruebas ICFES Saber 11**

Otro elemento de la calidad de la institución son los resultados obtenidos en las pruebas ICFES Saber 11 de los años 2014 y 2015. Es importante aclarar que en el año 2014 el ICFES realizó algunos cambios en esta prueba en la que se evalúan, además de Matemáticas e Inglés, áreas como lectura crítica (se integran Lenguaje y Filosofía), ciencias sociales, ciencias naturales (Química, Física y Biología), y competencias ciudadanas.

*Tabla 5 Comparativo de Pruebas ICFES Saber 11 años 2014 y 2015*

<b>Nivel de reporte</b>	<b>Lectura crítica Promedio (Desviación)</b>	<b>Matemáticas Promedio (Desviación)</b>	<b>Sociales y ciudadanas Promedio (Desviación)</b>	<b>Ciencias naturales Promedio (Desviación)</b>	<b>Inglés Promedio (Desviación)</b>	<b>Razonamiento cuantitativo Promedio (Desviación)</b>	<b>Competencias ciudadanas Promedio (Desviación)</b>
<b>COLOMBIA 2014</b>	51.8 (8)	51.2 (7.9)	51 (8.3)	51.2 (7.9)	50.9 (7)	51 (8.4)	51 (8.5)
<b>JAMUNDI 2014</b>	50.6 (8.2)	49.6 (8)	50.9 (8.2)	50.1 (8.2)	49.5 (6.9)	49.5 (8.9)	50.5 (8.6)
<b>I.E. ESPAÑA 2014</b>	54.2 (8.9)	51.5 (8.9)	54.4 (8.9)	53.4 (8.6)	51.7 (9.7)	51 (9.4)	53.7 (8.8)
<b>COLOMBIA 2015</b>	50.7 (7.5)	51.5 (9.3)	51 (9.1)	51.3 (7.7)	51.3 (7.8)	52.8 (10.6)	50.4 (8.3)
<b>JAMUNDI 2015</b>	50.1 (7.7)	50.1 (9.2)	51 (9.4)	50.3 (8.2)	50.4 (8.6)	50.9 (10.8)	50.3 (8.4)
<b>I.E. ESPAÑA 2015</b>	54.7 (8.8)	56.7 (12.3)	56.1 (9.9)	55.3 (9.5)	53.9 (11)	57.8 (13.5)	55.3 (9)

Fuente: Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. 2015

En relación a los resultados obtenidos en las Pruebas ICFES Saber 11 en el año 2014, es posible observar cómo en todas las áreas evaluadas la Institución Educativa España se encuentra por encima del promedio nacional y local. En el caso específico de Lectura Crítica, que evalúa las áreas de Lenguaje y Filosofía, los resultados institucionales fueron de 54.2, por encima del promedio local (50.6) y Nacional (51,8). Aunque muy bajo respecto a lo estimado por el ICFES como óptimo o muy avanzado

Para el año 2015 los resultados se mantienen, en tanto todas las áreas continúan por encima del promedio local y nacional. En el área de lenguaje (Lectura Crítica) el promedio nacional fue de 50.7, mientras que el promedio local fue de 50.1 y el de la

Institución Educativa España fue de 54.7. Al igual que en el aspecto anterior, estos resultados son muy bajos en la escala de medición.

Si bien los resultados obtenidos en las pruebas ICFES Saber 11 han estado por encima de los promedios locales y nacionales, es importante continuar el proceso de mejoramiento, dado que la desviación estándar es alta. Esto exige fortalecer a los estudiantes para que los resultados sean más homogéneos, dado que hay estudiantes que han logrado un desempeño superior en las pruebas y otros que han obtenido resultados en el nivel inferior o bajo en dichas pruebas.

### **1.3. Formulación del problema**

A partir de los resultados obtenidos en el Índice Sintético de Calidad Educativa ISCE y en la prueba ICFES Saber 11 del año 2015 (avalados por el Ministerio de Educación Nacional), la Institución Educativa Técnica Industrial España es el establecimiento educativo oficial con mejor desempeño en el Municipio de Jamundí, pues como ya se ha dicho, esta se encuentra por encima de los promedios básicos a nivel nacional y municipal. Aún así, es perentorio continuar con el proceso de mejoramiento, esto en aras de la calidad y la excelencia educativa en la Institución, lo que redundará el acceso a la educación superior de los estudiantes y la construcción de sus proyectos de vida.

En ese sentido, es importante realizar planes de mejoramiento en las áreas en las que mayor dificultad han presentado los estudiantes en las pruebas externas, como es el

caso de Lectura Crítica que obtiene uno de los más bajos resultados en las pruebas ICFES Saber 11. Por lo anterior, implica el desarrollo de estrategias que posibiliten una mejor comprensión por parte de los educandos, quienes en la mayoría de los casos tienen dificultades en las pruebas, debido principalmente a que no poseen la comprensión lectora necesaria para responder ante las distintas situaciones que se les presenta.

Para esto es necesario desarrollar situaciones de aprendizaje, que conlleven al fortalecimiento de las competencias en el área de lenguaje. Las pruebas ICFES Saber 11 evalúan fundamentalmente 3 competencias en la prueba de Lectura Crítica, las cuales son: “Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto”; la segunda es comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global y la tercera es reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido. “Las dos primeras competencias se refieren a la comprensión, ya sea a nivel local o global, del contenido de un texto, y la tercera a la aproximación propiamente crítica frente a este” (ICFES, 2015). Es decir, para lograr buenos resultados en dicha prueba es necesario que los estudiantes tengan una buena comprensión lectora.

La lectura es uno de los comportamientos intelectuales más complejos al que puede llegar el ser humano. Sin embargo, en Colombia según las pruebas PISA (Programa Internacional Para la Evaluación de Estudiantes) la carencia de la lectura es evidente. Por ejemplo, Zambrano Leal quien en artículo publicado en el periódico el País de Cali, planteó que:

Para nadie es un secreto que en las universidades los estudiantes leen poco o no leen. Que las Instituciones de educación superior se vean enfrentadas

a introducir cursos de escritura y esto muestra que lo clásico de la universidad se esfumó. Si los estudiantes no leen, pues sencillamente tampoco escriben y esto tiene efectos negativos en los procesos de aprendizaje y en su formación. Las universidades colombianas han tomado el asunto en serio y los esfuerzos son gigantescos. Pero el problema no reside ahí, pues este atraviesa todo el sistema escolar. (El País, 2013)

Así lo demuestran los resultados de las pruebas Saber 3º, 5º y 9º aplicadas por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES en el año 2015, en la que los estudiantes de estos grados (niños y adolescentes entre 8 y 14 años) de colegios públicos y privados del país bajaron su desempeño con respecto al año anterior. Esto lo evidencia el hecho de no aumentar, como se esperaba, la cantidad de estudiantes entre los mejores niveles de desempeño. Según los resultados, el 90% de los 2.4 millones de niños que tomaron la prueba censal tienen un nivel de comprensión lectora apenas aceptable: el puntaje promedio de las tres pruebas está entre los 300 y los 313 puntos, en una escala que va de 0 a 500.

Según las tablas de clasificación en niveles de desempeño que maneja el ICFES, este promedio está en el tope del nivel mínimo y no alcanza a llegar al satisfactorio. Esto quiere decir que la mayoría de los estudiantes del país apenas son capaces de comprender y explicar los elementos de la estructura cohesiva a nivel de oraciones y párrafos de textos cortos, explicativos o informativos.

La Institución Educativa Técnica Industrial España del Municipio de Jamundí no es ajena a esta problemática. Allí encontramos estudiantes apáticos para con la lectura y

muchas veces forzados a hacerla y cuya motivación por leer un texto es cada vez menor. Así mismo, algunos docentes no implementan estrategias didácticas que promuevan en el estudiante la pasión y hábitos de la lectura, lo cual resulta algo preocupante para los aprendizajes en la escuela pero también para la formación integral y el desarrollo del pensamiento.

Así las cosas, se considera importante potenciar al máximo las habilidades para leer y escribir priorizando la formación del pensamiento inferencial mediante la didáctica. Esto implica transformar las prácticas de los maestros a partir de situaciones didácticas que permitan avanzar en la constitución de los procesos inferenciales. Es necesario, en este orden, tener en cuenta que la didáctica aplicada a la enseñanza del lenguaje, en la comprensión lectora, permite movilizar las capacidades de saber en el orden del pensamiento inferencial. Esto respondería a lo que espera el MEN en el área de lenguaje: “que los estudiantes desarrollen habilidades y destrezas comunicativas, así como la capacidad de reflexionar crítica y éticamente sobre los contenidos y estructuras de diferentes acciones de comunicación (leer, hablar, escuchar, escribir y comprender), tanto en el lenguaje verbal, como en el no verbal” (MEN, 2006).

### **1.3.1. Pregunta de investigación**

En vista de lo anterior, me formulé la siguiente pregunta de investigación:

¿Las situaciones didácticas en la enseñanza de los géneros literarios promueven el aprendizaje de la comprensión lectora y movilizan las capacidades de saber en el orden

del pensamiento inferencial en los estudiantes del grado 6º, en la Institución Educativa Técnica Industrial España del municipio de Jamundí?

### **1.3.2. Presupuesto**

El presupuesto sobre el cual se realizó esta investigación, parte de considerar que con el diseño e implementación de situaciones didácticas se pueden lograr avances significativos en el aprendizaje de la comprensión lectora y la movilización de las capacidades de saber, en el orden del pensamiento inferencial en los estudiantes del grado 6º en la Institución Educativa Técnica Industrial España.

### **1.4. Justificación**

Realizar este trabajo de investigación fue importante pues buscó dar respuesta a las dificultades de los estudiantes respecto al aprendizaje de la comprensión lectora, situación que no sólo afecta su desempeño el área de lenguaje, sino que también en las otras las áreas del currículo escolar. Por esto, implementar situaciones didácticas que permitan que los estudiantes durante el primer nivel de su ciclo educativo desarrollen la comprensión lectora es importante, más aun cuando esta se encuentra encaminada a fortalecer en ellos el pensamiento inferencial, el cual posibilita no solo que el estudiante lea, sino que también sea capaz de realizar inferencias y sacar conclusiones, No sobra señalar que esta es una competencia determinante para desarrollar el pensamiento crítico, en el cual pasan a la argumentación y toman una posición frente a lo que leen.

En este orden, desarrollar este tipo de investigaciones permite demostrar que las situaciones didácticas mejoran los aprendizajes de los estudiantes, especialmente si se parte de sus propias necesidades. De igual manera, como docente, realizar esta investigación me brindó la posibilidad de impactar positivamente en mi institución educativa, a partir de planes de mejoramiento que transforman la práctica educativa en general y el acto educativo en particular.

Así mismo, esta investigación está alineada con los propósitos de la política educativa colombiana, en tanto parte de lo planteado en la Constitución Política Nacional, para la cual “La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, a los demás bienes y valores de la cultura” (López. O, 2004). Esta educación debe ser para todos los colombianos y ser de calidad lo que implica llevarlos a dominar las competencias necesarias y desarrollar su proyecto de vida.

En ese sentido, una de las formas de ayudar a construir los proyectos de vida de nuestros estudiantes es a través del desarrollo de competencias que le permitan comunicarse de manera asertiva y pertinente. Así lo plantea la Ley General de Educación en el artículo 22, literal A, (Ley 115 de 1994), que, como objetivo de la educación, anuncia “El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua (...)”.

Por lo anterior, se hace perentorio desarrollar prácticas educativas que formen jóvenes competentes y esto porque el modelo educativo tradicional ha demostrado no

ser pertinente y concordante con dicho objetivo. Por todo esto, la Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD) de Guy Brousseau, nos permiten replantear la enseñabilidad de la lengua castellana.

### **1.5. Objetivos**

De acuerdo a la definición del problema, se establecieron los siguientes objetivos

#### **1.5.1 Objetivo general**

- Promover el aprendizaje de la comprensión lectora, a través de situaciones didácticas, que permita la movilización de las capacidades de saber en el orden del pensamiento inferencial en los estudiantes del grado 6º, en la institución educativa técnica industrial España del municipio de Jamundí.

#### **1.5.2 Objetivos específicos**

- Diseñar una situación didáctica para promover y potenciar el aprendizaje de la comprensión lectora en el orden del pensamiento inferencial.
- Observar el aprendizaje de la comprensión lectora en el orden del pensamiento inferencial.
- analizar el aprendizaje de la comprensión lectora en el orden del pensamiento inferencial.



## 2. MARCO TEÓRICO

El presente marco teórico se fundamenta en la Teoría de las Situaciones Didácticas (TSD) de Guy Brousseau. Este fue construido de manera colectiva durante el seminario de investigación liderado por mi director de trabajo de grado, profesor Armando Zambrano Leal.

La investigación que nos ocupa tiene su epicentro en los aprendizajes escolares. Tal como lo hemos señalado en el problema, las dificultades de aprendizaje de los estudiantes se ven reflejadas en los bajos resultados obtenidos en las Pruebas saber y el índice de calidad institucional. Son múltiples las causas que dan origen a los exiguos resultados escolares positivos y muy a pesar de que la institución tiene en sus PEI un modelo pedagógico orientado al aprendizaje. Tal vez la causa más directa de dichos resultados provenga de las prácticas de enseñanza que realizamos los profesores y que, en general, pueden inscribirse en el conductismo, es decir, en una pedagogía situada en el saber del profesor. La enseñanza tradicional contradice la exigencia de los aprendizajes, pues se privilegia el saber docente en detrimento del aprendizaje del estudiante. Así, entonces, con miras a resolver el problema que he planteado, en el siguiente apartado expongo la teoría de referencia. No sobra decir que todo problema de investigación exige de nosotros una teoría y, en mi caso, producto del seminario permanente con mi director, he privilegiado la teoría de las situaciones didácticas, creada, desarrollada y puesta en funcionamiento por Guy Brousseau.

Esta teoría nace en el seno de la didáctica de las matemáticas, pero ha sido aplicada en otras disciplinas escolares. Debido a que me sitúo en la didáctica, es pertinente situar su especificidad para comprender el qué y el cómo de la teoría.

## **2.1 La didáctica como disciplina**

Afirma Zambrano (2005, pág., 12) que la didáctica nace en Francia producto de la transformación de la enseñanza de la matemática. Específicamente, ella tiene su génesis en la carrera espacial que vimos florecer entre 1960 y 1970. La necesidad de formar mejor a los ingenieros con miras a potenciar el desarrollo tecnológico que exigía la carrera espacial produjo un viraje en la enseñanza de la matemática. En el ámbito internacional, fueron los franceses y los norteamericanos quienes se dieron a la tarea de replantear la enseñanza de esta disciplina en la escuela, lo que dio lugar al nacimiento de un nuevo campo denominado didáctica. Del mismo modo, existen múltiples definiciones de la didáctica. Zambrano describe su objeto como el estudio de la génesis, circulación y apropiación del saber y sus condiciones de enseñanza y aprendizaje (Zambrano, ibíd.Pág.14). El saber se refiere a lo que se enseña en la escuela en el marco de las matemáticas, las ciencias naturales, las ciencias sociales, el lenguaje o la filosofía. Anterior a él, encontramos muchas definiciones, y por cuestiones de espacio, solo nos limitamos a citar las siguientes: “La didáctica es una disciplina “praxeológica”, indiscutiblemente arraigada en un cuerpo de conocimientos científico metodológicos de tipo teórico – que tienen un vínculo fuerte con las disciplinas científicas; pero también ella está estrechamente ligada a la acción, aquel que caracteriza el terreno práctico donde se expresa su dimensión “aplicada” (Bailly, 1987, pág. 37). Así mismo, Bronckart (1989, pág. 64) consideraba que la didáctica es “una disciplina de acción o una tecnología, en el

sentido general del término”. Dabane (1989) estimaba que la didáctica es una disciplina de terreno y de experimentación. Por su parte Daunay & Reuter (2008: 57) estiman que la didáctica es una disciplina de investigación centrada en un doble registro: la enseñanza y el aprendizaje lo que supone una distancia de la pedagogía. Astolfi & Develay (1989: Pág. 26) señalan que ella es una disciplina sólidamente organizada con capacidad de forjar los aprendizajes y los saberes de las ciencias.

## **2.2 Didáctica de las disciplinas o didáctica específicas**

El desarrollo de la didáctica desencadena el uso de los términos didáctica de las disciplinas y didácticas específicas. Esta diferencia es clara en los países francófonos para quienes la didáctica trabaja sobre el saber de las disciplinas (Chervel, 1991), mientras que, en los países de lengua castellana, el término más generalizado es el de las didácticas específicas (González, 2010). Las didácticas específicas se refieren a los procesos de organización del saber en las diferentes áreas escolares como las ciencias naturales, matemáticas, lenguaje, ciencias sociales, filosofía. Es decir, que cada área escolar tiene su propio modo de organizar los conocimientos. Por ejemplo, en matemáticas su saber es diferente al de las ciencias sociales y este muy distinto al de las ciencias naturales. Así mismo, las didácticas específicas parten del saber de la disciplina madre, aunque a la vez se nutren de las ciencias de la educación, cuya aplicación es compleja debido a su generalidad sobre el hecho y el acto educativo (Fernández, 2005), (Zambrano, 2013).

En síntesis, la perspectiva que guardamos en nuestra investigación es la de la didáctica de las disciplinas escolares, pues la teoría de las situaciones didácticas es clara

en este sentido y, además, porque en nuestro país las ciencias de la educación no tienen el entronque con las áreas disciplinares como en España.

### **2.3 Didáctica y aprendizajes**

La didáctica como disciplina de acción tiene su génesis en la psicología del desarrollo de la inteligencia y obedece a la fuerte relación entre psicología y educación (Hernández, 1996). Este vínculo se da, particularmente, a través del aprendizaje y la enseñanza. En el campo de la educación ha sido la didáctica la disciplina que más estrechamente se ha interesado por los procesos de aprendizaje, de ahí su fuerte relación con las dos vertientes más contemporáneas: la genética y la cultural. Estas dos corrientes inauguran el constructivismo y el socio-constructivismo. En el seno de las dos corrientes se encuentran los procesos de conocimiento y de aprendizaje. Uno de los forjadores más importantes del constructivismo fue Jean Piaget (1969). Este epistemólogo consideraba que todo aprendizaje era el paso de un menor conocimiento a un mayor conocimiento (Coll, 1986) y para ello establecía los mecanismos mentales por los que pasa el niño: asimilación-equilibración-acomodación, lo que significa el paso del pensamiento concreto al pensamiento formal. El aprendizaje es en la teoría genética un proceso que viene de las estructuras psicológicas internas y que al entrar en relación o en contacto con el mundo exterior producen desacomodo en las operaciones intelectuales. Una vez el niño es capaz de producir nuevo conocimiento se dice que entra en acomodación. Esta perspectiva es biológica. Desde una perspectiva diferente, Vigostky (1978, Pág. 10) forja el concepto de Zona Próxima de Desarrollo. El niño llega con elementos de aprendizaje previos y la escuela coadyuva a su desarrollo. Esto se entiende como el nivel de desarrollo prospectivo, lo que no es otra cosa que la capacidad que tiene el niño de poder

realizar cosas con la ayuda de otro (andamiaje). En la corriente de la psicología cognitiva, más cercana a nosotros, los teóricos se esfuerzan por conciliar las dos teorías esto con el fin de explicar los aprendizajes en la escuela. Así, por ejemplo, Coll (1991), estimaba que estas dos perspectivas teóricas coinciden en la idea de que el desarrollo y el aprendizaje son básicamente el resultado de un proceso de construcción, que el hecho humano no puede entenderse como el despliegue de un programa escrito en el código genético, ni tampoco como el resultado de una acumulación y absorción de experiencias.

Si acudimos a estas dos teorías clásicas del aprendizaje –genética y cultural- es porque ellas han tenido una gran repercusión en el ámbito de la didáctica, de hecho, esta disciplina tiene por objeto el aprendizaje y considera que éste solo procede del estudiante para lo cual el profesor es un guía que procura que ellos tengan lugar. Su papel no es otro que el de ser un gran arquitecto de las situaciones de aprendizaje. Significa esto que el profesor crea las condiciones para que el estudiante cree por sí mismo el conocimiento.

#### **2.4. Teorías didácticas de referencia**

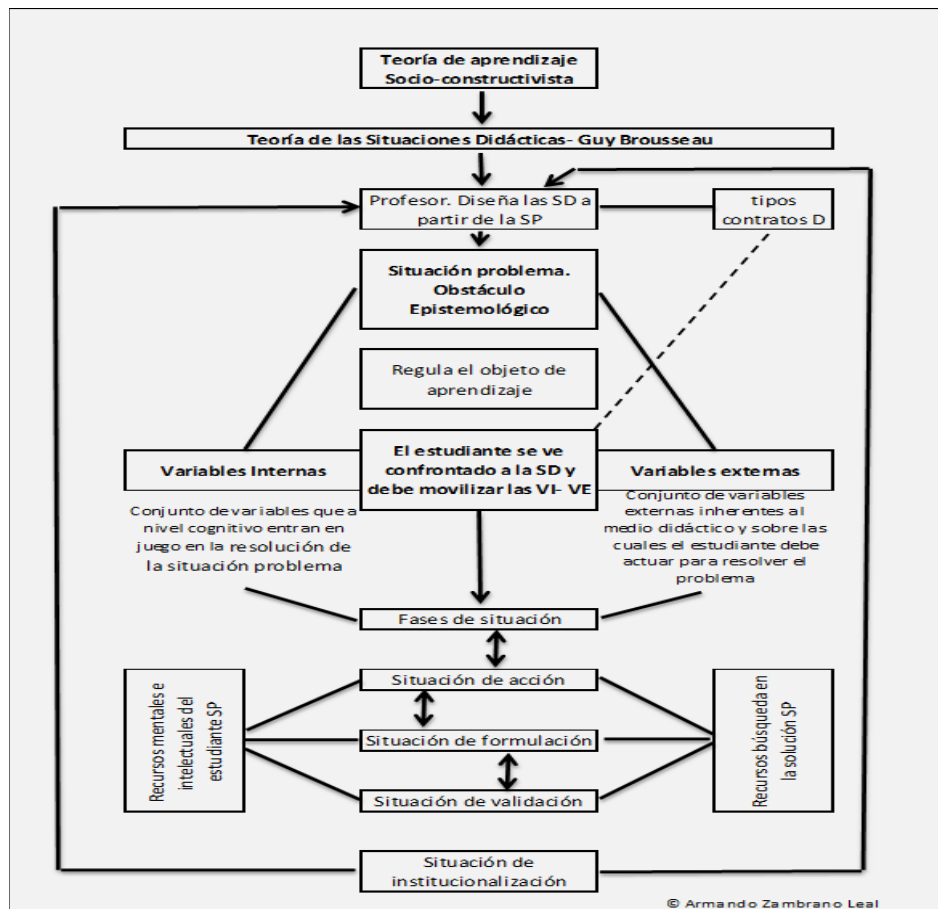
Durante el seminario con mi director de trabajo de grado tuve la oportunidad de conocer el desarrollo de la didáctica como campo general de referencia, los conceptos que ella ha generado y las tres grandes teorías de la didáctica. En primer lugar, la didáctica ha creado la Transposición Didáctica gracias a los trabajos de Yves Chevallard (1991). Esta teoría se nutre del saber y plantea que los procesos de enseñanza tienen como objetivo el paso del saber científico al saber común. Este proceso de didactación consiste en la distancia marcada que existe entre el conocimiento que se elabora en los círculos de la ciencia y cuya característica es la de ser cerrado, hermético e

incomprensible. La traducción de dicho conocimiento es obra del especialista universitario o del investigador quien traduce el lenguaje científico en lenguaje académico y se lo enseña al licenciado para que este pueda organizarlo, en términos de aprendizaje, en la escuela. La segunda teoría importante de la didáctica es la desarrollada por Shulman. Esta teoría se conoce como el Conocimiento Didáctico del Contenido. Plantea su creador que los profesores deben conocer el contenido de su disciplina o de lo que enseñan, conocimiento de las estrategias y representaciones instruccionales y tener conocimiento sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos, sobre el contenido a enseñar (Bolívar, 2005). Queda claro que esta teoría nace más o menos por la misma época en que surgió la Transposición Didáctica. La tercera gran teoría de referencia es la gestada por Guy Brousseau en la década de los 80's del siglo anterior y cuyo nombre son las situaciones didácticas. Esta teoría nace en el marco de la reforma de la matemática y plantea, siguiendo el triángulo didáctico (Saber-profesor-estudiante), las condiciones para un aprendizaje exitoso en los estudiantes. Ella se nutre poderosamente del socio-constructivismo y de los campos conceptuales como del medio. Se trata, como veremos más adelante, de que el estudiante sea capaz de construir él mismo el aprendizaje para lo cual es necesario que los aprendizajes estén organizados en términos de situaciones problemas. El medio didáctico y adidáctico son claves, tales como los tipos de contratos, expectativas implícitas entre el profesor y el estudiante. La primera y la tercera teoría son de origen francés y la segunda es típicamente estadounidense.

## 2.5. Teoría de las situaciones didácticas en mi investigación

Tal como lo hemos señalado, la teoría referente de este trabajo de grado es las Situaciones Didácticas (TSD). En el siguiente esquema se presentan los elementos de la teoría.

Esquema 1 Teoría de las Situaciones Didácticas



Esquema diseñado por Armando Zambrano Leal. Seminario de Trabajo de Grado, Maestría en Educación, 2016

Como se observa en el esquema, la teoría se nutre del socio-constructivismo piagetiano. De acuerdo al planteamiento de Brousseau, el profesor diseña las situaciones didácticas a partir de situaciones problemas. Cada situación contempla un objetivo-obstáculo que se le propone al sujeto –estudiante- el cual debe superar. Este aprendizaje es de tipo socio-constructivista, en tanto el estudiante es quien resuelve el problema y es capaz de sobrepasar el obstáculo. De esta forma, la producción impone la adquisición, lo que indica que tanto la una como la otra deben ser objeto de distintas evaluaciones. (Meirieu, 1994, Pág. 191). La situación-problema y el objetivo obstáculo regulan, potencian, contribuyen en el aprendizaje en el estudiante. Toda situación está compuesta de variables internas (tipo intelectual) y variables externas (tipos recursos materiales). Las primeras son recursos cognitivos, los cuales son necesarios en la resolución de la situación-problema. Las segundas, por su parte, hacen referencia al medio didáctico sobre el cual el estudiante debe actuar para resolver el problema.

La teoría plantea una serie de fases: fase de acción, de formulación, de validación y de institucionalización. Las tres primeras hacen referencia a los recursos mentales y materiales que el estudiante requiere para darle respuesta a la situación-problema. La cuarta fase compete al profesor y su relación con la institución y los pares. La retroalimentación de las situaciones didácticas ocurre en un medio que puede ser didáctico o a-didáctico y compromete ciertos tipos de contratos. Para poder entender estos elementos estructurales, procederé a definir lo que es una situación y cómo ella ha sido entendida por los diferentes investigadores y en diferentes ciencias.

## 2.6. ¿Qué es la situación didáctica?

Según Brousseau (1997), una situación es el conjunto de las circunstancias en las cuales se encuentra una persona, y las relaciones que la unen con su medio. Para Vergnaud (2002), toda situación compleja se puede analizar como una combinación de tareas, de la que es importante reconocer la naturaleza y la dificultad propia. La *Teoría de las situaciones didácticas* se basa en la idea de que cada conocimiento o saber puede ser determinado por una situación. Esta se enfoca en las interacciones que se dan en el proceso de formación del conocimiento matemático. Así, una situación didáctica se da en dos tipos de interacciones básicas: la interacción entre el alumno y un medio resistente y la interacción entre el alumno y el docente en relación con la interacción del alumno y un medio resistente.

El mismo autor (1986), define una situación didáctica como un conjunto de relaciones establecidas explícitas y/o explícitamente entre un alumno o grupo de alumnos, un cierto medio, comprendiendo, eventualmente, instrumentos y objetos y un sistema educativo (el profesor) con la finalidad de posibilitar a estos alumnos un saber constituido. Añade Frade (2012), una situación didáctica es el escenario, la excusa o conjunto de actividades que, articuladas entre sí, propician que los estudiantes desarrollen las competencias. En dicha situación se lleva a cabo una interacción entre todos los participantes, incluido el docente, quien, además, supervisa que se adquieran los contenidos dispuestos. Cuenta con una secuencia didáctica, es decir, con una serie de actividades para resolver el conflicto cognitivo que se presenta en cada situación. Nuevamente, Brousseau, (1986) dice que la situación didáctica es todo el medio que comprende el alumno, el profesor y el sistema educativo. Es el ambiente del alumno

puesto en práctica, además, dice que una situación está sustentada en una concepción constructivista en sentido piagetiano del aprendizaje, concepción que es caracterizada por Brousseau cuando afirma que:

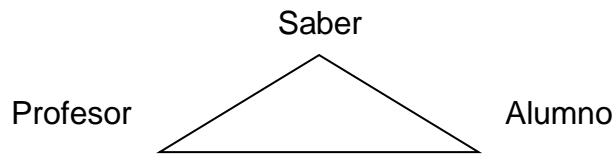
“El alumno aprende adaptándose a un medio que es factor de contradicciones, de dificultades, de desequilibrios, un poco como lo hace la sociedad humana. Este saber, fruto de adaptación del alumno, se manifiesta por respuestas nuevas que son las pruebas del aprendizaje”.

En la misma línea, Chavarría (2006), considera las situaciones didácticas como una forma para “moldear el proceso de enseñanza aprendizaje”. Por su parte, Meirieu (1987) define la situación didáctica como una situación de aprendizaje elaborada por el docente que proporciona, por un lado, unos materiales que permiten recoger información y, por otro lado, una instrucción meta que pone al sujeto en situación de proyecto. Por consiguiente, el sujeto se apropia de la información a partir del proyecto que concibe. Volviendo a Brousseau, citado por Panizza (2007), la situación didáctica es una situación construida intencionalmente con el fin de hacer adquirir a los alumnos un saber determinado. Por lo tanto, esto encierra:

“un conjunto de relaciones establecidas explícita y/o implícitamente entre un alumno o un grupo de alumnos, en cierto medio (que comprende eventualmente instrumentos u objetos) y un sistema educativo (representado por el profesor) con la finalidad de lograr que estos alumnos se apropien de un saber constituido o en vía de constitución”.

Por su parte, Hernández (2015 p: 1) estima que la perspectiva de diseñar situaciones que le ofrecen al alumno la posibilidad de construir el conocimiento, da lugar a la necesidad de otorgar un papel central -dentro de la organización de la enseñanza-,

a la existencia de momentos de aprendizaje, concebidos como momentos en los cuales el alumno se encuentra solo frente a la resolución de un problema, sin que el maestro intervenga en cuestiones relativas al saber en juego. Es así que las situaciones didácticas tienen por finalidad que los estudiantes aprendan por medio de la interacción que estos tengan con el problema planteado, solucionándolo a partir de sus conocimientos, motivados por el problema y no por satisfacer el deseo del docente, y sin que el docente intervenga directamente ayudándolo a encontrar una solución. Hernández (2015 p: 1), según Fregona (2007: p 17) considera que la situación didáctica es un modelo de interacción entre un sujeto y un medio determinado. El recurso de que dispone el sujeto para alcanzar o conservar en este medio un estado favorable es una gama de decisiones que dependen del uso de un conocimiento preciso. Consideramos el medio como un subsistema autónomo, antagonista del sujeto. Por su parte, Vidal (2009) dice que la situación didáctica es una situación construida intencionalmente por el profesor con el fin de hacer adquirir a los alumnos un saber determinado o en vía de construcción. De este modo, la noción de situación para Brousseau corresponde a “un modelo de interacción de un sujeto con cierto medio que determina a un conocimiento dado como el recurso del que dispone el sujeto para alcanzar o conservar en este medio un estado favorable. La situación didáctica se organiza a partir de problemas, cuya necesidad de ser resueltos implica la emergencia del conocimiento matemático que da sentido a la clase, la que ocurre en el aula, en un escenario llamado triángulo didáctico, cuyos lados indican conjuntos de interacciones entre los tres protagonistas (indicados por los vértices):



Así, entonces, Brousseau (1995) dice que se pueden:

“utilizar valores que permiten al alumno comprender y resolver la situación con sus conocimientos previos, y luego hacerle afrontar la construcción de un conocimiento nuevo fijando un nuevo valor de una variable. La modificación de los valores de esas variables permite, entonces, engendrar, a partir de una situación, ya sea un campo de problemas correspondientes a un mismo conocimiento, ya sea un abanico de problemas que corresponden a conocimientos diferentes.”

Por su parte, Bartolomé y Fregona (2003) afirman que para Brousseau las situaciones didácticas son objetos teóricos, cuya finalidad es estudiar el conjunto de condiciones y relaciones propias de un conocimiento bien determinado. Algunas de esas condiciones pueden variar a voluntad del docente y constituyen una variable didáctica cuando los valores que toman modifican las estrategias de resolución y, en consecuencia, el conocimiento necesario para resolver la situación.

Para Brousseau, en una situación didáctica hay que considerar el grupo de alumnos y el profesor, así como el medio didáctico que incluye los problemas, materiales e instrumentos que el profesor les proporciona a los alumnos, con el fin de ayudarlos a reconstruir un cierto conocimiento. Para lograr el aprendizaje, el alumno debe interesarse

personalmente por la resolución del problema planteado en la situación didáctica. Para ello se diferencian cuatro tipos de situaciones didácticas:

## **2.7 Dimensiones de las Situaciones Didácticas**

La teoría de Brousseau distingue cuatro tipos de situaciones didácticas: situación de acción, de formulación, de validación y de institucionalización. La situación de institucionalización corresponde a la reflexión que el docente realiza ya sea a nivel personal o a nivel institucional con el fin de mejorar y potenciar los aprendizajes en el espacio escolar.

### **2.7.1 Situación de acción**

Es la relación establecida entre el alumno y un medio (material o simbólico). Esta situación requiere la puesta en escena de conocimientos implícitos por parte del alumno, quien debe abordar el problema de manera individual y tomar las decisiones que hagan falta para organizar la resolución del problema planteado. Dentro de las condiciones que enmarcan esta situación tenemos, la formulación del problema: este debe ser del interés del estudiante, y el tipo de pregunta formulada debe ser tal que no tenga respuesta inmediata, para que represente realmente un problema para el estudiante.

El proceso se lleva a cabo sin la intervención del docente, pero es este quien prepara el medio didáctico, plantea los problemas y enfrenta al estudiante a ese medio.

### **2.7.2 Situación de formulación**

Consiste en el trabajo en grupo y se requiere la comunicación de los estudiantes para compartir experiencias en la construcción del conocimiento. Brosseau menciona esta como la necesidad de que cada integrante del grupo participe del proceso, es decir, que los alumnos se vean forzados a comunicar las ideas e interactuar con el medio didáctico. Para Zambrano, en la situación de formulación el estudiante utiliza estrategias (mentales) para llegar a la resolución del problema.

### **2.7.3 Situación de validación**

Zambrano caracteriza esta situación como la capacidad que tiene el estudiante para pensar, emitir juicios y reconstruir cómo aprendió. Concepción que se ve reflejada en la descripción que tomamos de Brousseau citado por Chavarría (2006) de esta manera:

Una vez que los estudiantes han interactuado de forma individual o grupal con el medio didáctico, se pone a juicio de un interlocutor el producto obtenido de esta interacción. A esto se le llama validación, es decir, se valida lo que se ha trabajado, se discute con el docente acerca del trabajo realizado para confirmar si realmente es correcto.

### **2.7.4 Situación de institucionalización**

La institucionalización representa una actividad de suma importancia en el cierre de una situación didáctica. En esta, los estudiantes ya han construido su conocimiento y, simplemente, el docente retoma lo realizado hasta el momento y lo formaliza, aporta observaciones y clarifica conceptos que en la situación a-didáctica hayan generado

problemas. Es decir, se presentan los resultados y todo lo que se obtuvo durante la construcción de ese conocimiento (situaciones didácticas anteriores) (Chavarría, 2006)

### **2.7.5 Contrato didáctico y a-didáctico**

El contrato didáctico se da al comienzo de la clase, cuando el profesor presenta la situación. Este se establece entre el docente y el grupo de estudiantes y puede ser explícito o implícito. Consiste en las actividades y las reglas que se deben seguir y las expectativas que se tienen para lograr el aprendizaje. El contrato a-didáctico es el momento en el cual el docente se libera de la situación y deja que el alumno asuma el problema como propio e intente resolverlo por sí mismo. En otras palabras, el alumno se responsabiliza del problema y el docente toma cierta distancia, quedando sus intervenciones solo a formular preguntas orientadoras (sin dar respuestas) durante el proceso. Esto es lo que Brousseau denomina como la devolución de la situación al estudiante.

### **2.8. La teoría de las situaciones y la movilización de saberes**

Las situaciones didácticas están dirigidas a que el estudiante pase de un no saber al saber. Sin embargo, la cuestión es cómo llevar al estudiante de una disposición muy baja de aprender a una muy alta. Es decir, lograr que le encuentre gusto y placer a algo que él no sabe. Cuando se resuelve este enigma, se moviliza el saber y movilizar el saber es descubrirle el gusto y el placer a una situación. Movilizar implica saber, el saber ser y el saber hacer, de ahí la relación con el término de competencias, ya que ser competente

implica poner en sinergia los conocimientos en la vida cotidiana y socializar las habilidades y actitudes que se han aprendido. Para Perrenoud (2007) las competencias representan una capacidad para movilizar varios recursos cognitivos que hacen frente a situaciones. No son conocimientos, habilidades o actitudes, más bien movilizan, integran y orquestan tales recursos. Dicha movilización es adecuada a la situación porque cada situación es única. Necesariamente la competencia implica flexibilidad, un saber hacer (habilidades), un saber (conocimiento), así como la valoración de las consecuencias del impacto de ese hacer (valores y actitudes).

De acuerdo con Camacho (2008), el trabajo por competencias implica que los educadores diseñen situaciones didácticas interesantes y útiles para activar y movilizar las facultades del pensamiento en los alumnos, que avancen progresivamente en los niveles de logro y aprendan más de su mundo y de sí mismos, para que cada vez sean mejores. Según Camacho, para movilizar una o varias competencias por medio de una situación didáctica interesante, se pueden considerar los siguientes pasos:

1. El educador plantea una situación (desafiante y problemática).
2. Los alumnos indagan, observan, buscan información (actividades articuladas).
3. Retienen la información (proceso cognitivo).
4. Comunican la información obtenida (participación activa).
5. El educador organiza la información (relaciona las actividades).
6. Los alumnos reflexionan sobre la situación (observación, indagación, hipótesis, síntesis y otros).

7. Logran experiencias significativas (aprender a aprender).
8. Desarrollan competencias (de uno o varios campos formativos).
9. El educador evalúa los logros y resultados obtenidos (realimentación).

## **2.9. La comprensión lectora**

La comprensión lectora se entiende como el proceso de interacción de un lector con el texto, donde a partir de su conocimiento previo construye nuevos significados al interactuar con el texto. Para los estándares básicos de competencias en lenguaje del MEN, la comprensión tiene que ver con la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística. Este proceso supone la presencia de actividades cognitivas básicas como la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la deducción, la comparación y la asociación. Solé (1997) citado por E. Santiesteban (2012) considera la comprensión lectora como el proceso en el que la lectura es significativa para las personas. Por otra parte, también considera que es demostrable que un lector activo procesa la información en varios sentidos: aportando sus conocimientos y experiencias, sus hipótesis y su capacidad de inferencias.

### **2.9.1 La comprensión lectora en el nivel inferencial**

En el nivel inferencial se formulan hipótesis y se sacan conclusiones sobre el contenido del texto a partir de indicios. Comprender, en el nivel inferencial, es interpretar o deducir todo lo que el autor del texto no dice. De acuerdo con Daniel Cassany (1994), la inferencia

es la capacidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas, puesto que las lagunas de comprensión son un hecho habitual en las lecturas; la inferencia se convierte en una habilidad importantísima para que el alumno adquiera autonomía.

## **2.9.2. La narración**

El texto narrativo relata hechos imaginarios o reales los cuales acontecen a los personajes en un sitio determinado. La estructura del texto narrativo se conforma por una introducción que es la encargada de dar inicio al texto, por un nudo que es el que muestra el tema principal del texto y un desenlace el cual resuelve el conflicto planteado en el nudo. Entre los diferentes textos de tipo narrativo podemos mencionar la fábula.

### **2.9.2.1. La fábula**

La fábula integra los géneros literarios retóricos y se caracteriza por ser un texto corto. Es de origen romano y griego. En el siglo VIII fue ampliamente usado en las nacientes instituciones escolares como medio de formación moral y hasta el día de hoy hace parte de los géneros literarios enseñados en la escuela. Según Forgas, (1992: 192-193), la fábula presenta la siguiente estructura

“una breve exposición narrativa en la que unos personajes alegóricos, generalmente animales, protagonizan una historia que servirá de ejemplo o de parábola para la reflexión posterior y otra que consta de un breve remate o medio de consejo o de reflexión de carácter moral que se supone deducido o derivado del ejemplo narrado”.

La fábula también tiene una función crítica, satírica y didáctica siendo esta última su función práctica (Sandoval, 2016: 59). Se entiende esta función didáctica como un medio

dirigido a que el lector extraiga la intención del autor, la sátira o la crítica. Dada la estructura de este género literario, su uso en la escuela es importante para el desarrollo del pensamiento inferencial pues permite comparar, interpretar y analizar el mensaje que un autor quiere transmitir como sátira o crítica. . De otro lado, Este texto narrativo representa una herramienta didáctica importante, en la medida que fomenta la comprensión lectora, creando ambientes de aprendizajes que resultan ser muy significativos, ya que forma en los estudiantes lineamientos morales y conductuales. Su estructura corta les permite a los estudiantes desarrollar aún más la imaginación, la creatividad e identificarse con los personajes que intervienen en esta. El docente debe aprovechar la fábula como herramienta didáctica, facilitadora de la comprensión lectora de textos narrativos y proponer, con base en ella, actividades innovadoras y creativas. (Guerrero, M. 2014)

### Pensamiento inferencial

El pensamiento es una de las dimensiones más importante del ser humano y es la que guía el desarrollo durante toda la vida, este pensamiento sufre transformaciones a medida que se expone al ambiente que le proporciona oportunidades de acción sobre los objetos (**Karmiloff, 1994**), esto hace que las formas de operar en el mundo sean diferentes y la resolución de problemas tenga vías cada vez más eficaces. De esta forma el pensamiento tiene diferentes formas y esas formas de operar son las habilidades; entonces hay niveles de habilidades del pensamiento, la primera es el pensamiento literal, la segunda es el pensamiento inferencial, y la tercera es el pensamiento crítico. El pensamiento inferencial hace referencia a la capacidad para identificar los mensajes implícitos en el discurso (**McNamara, 2004**), están relacionadas con el significado que se

le puede dar a un mensaje por características lingüísticas que este conlleva y con el conocimiento previo de un tema. Las características lingüísticas dependen de la carga semántica, sintáctica y pragmática que tiene en un mensaje en sí, y a partir del cual se pueden extraer los distintos significados que este contiene, es decir, el discurso tiene enunciados que se pueden ir interpretando de acuerdo a su propio contenido y al significado de cada una de sus partes, mientras que el conocimiento previo depende de unos esquemas que están creados y consolidados según almacenamiento mentales en guiones o modelos **(Ostoic, 2008)**. Esto permite que los niños que desde muy temprano desarrollan habilidades inferenciales, haciendo uso de herramientas comunicativas y simbólicas, logren hacer diversas interpretaciones del mundo, desde lo que pueden ver a simple vista y lo que pueden concluir a partir de sus propios esquemas o modelos mentales, para realizar conclusiones que produzcan expresiones que principalmente se evidencian en el lenguaje **(Reyes, 2005)**. De acuerdo con Vigotsky **(Wertschs, 1988)**, el pensamiento tiene una fuerte relación con el lenguaje; a medida que avanza el desarrollo se puede observar como el pensamiento se vuelve lingüístico y el lenguaje se convierte en un vía del pensamiento. En el nivel inferencial se puede identificar fácilmente esta relación, ya que el uso de inferencias durante la lectura permite llenar vacíos en el texto de información no explícita (lo que podría determinar la superación de algunas dificultades en la comprensión y en consecuencia de esto tener mejores destrezas al enfrentar un texto. Las capacidades de inferencia están relacionadas con el significado explícito que tiene el mensaje (en el sentido simbólico, sea lingüístico o no lingüístico) por sus características de contenido, de forma o intencionalidad en combinación con el conocimiento previo que se tenga sobre ese mensaje, ya sea contextual o situacional.

Esto hace que se llegue a la construcción de inferencias por medio del entrelazamiento de dos habilidades, la primera hace uso de habilidades cognitivas y la segunda hace uso de habilidades lingüísticas (Ostoic, 2008). Desde un enfoque constructivista que implica que hay un juego permanente entre el medio y los procesos individuales que se llevan a cabo, donde es primordial el conocimiento previo que tenga un niño sobre determinada situación, lo que determina principalmente su respuesta hacia la resolución de un problema, o en este caso pueda realizar una inferencia, es decir, por un lado el niño tiene un estímulo del ambiente a partir del cual se ve en la necesidad de realizar una inferencia, pero está permeada por los conocimientos previos y por la construcción que él mismo ha hecho sobre elementos similares conocidos o desconocidos. Es decir los procesos inferenciales se deben realizar a partir de una realidad ya existente, esto hace que la respuesta que tenga un niño a determinado problema este condicionado en cierta forma, por parámetros culturales, en una consecuencia de la interacción entre individuo y **ambiente (Castro & Flórez, 2007)**. Es necesario que los niños hayan llevado a cabo procesos de conjunción entre el entorno y lo interno, lo que Vigotsky y Piaget denominaron proceso de internalización; esta se refiere a un conjunto de signos que por medio de un proceso de interiorización se vuelven representaciones. Según lo anterior, hay varios aspectos que se involucran en la construcción que hace un sujeto sobre una percepción del mundo, y depende de condiciones propias tanto cognitivas, emocionales, como afectivas. Estas condiciones hacen que se dé una determinada disposición bajo la cual se interpreta la información. Los productos del contexto también vienen cargados de emociones, conocimientos e interpretaciones de otros. A partir de esto, la construcción de la realidad que tiene una persona no es una cuestión de todo o nada, o de real o falso,

sino de un consenso común, entre la percepción propia y la de otros (**Pérez, 1990; Perinat, 1998**). Como se ha planteado desde diversas teorías se ha encontrado que en el periodo infantil del desarrollo hay periodos críticos que marcan cambios significativos en el niño, para la teoría Piagetiana estos cambios son descritos en estadios que muestran como el niño comienza con un pensamiento muy concreto basado en el aquí y el ahora y va evolucionando hasta tener un pensamiento crítico y más abstracto. Para cualquier teoría constructivista los cambios durante el desarrollo se basan en el manejo de lo externo con lo interno para llegar a formas más elaboradas de solución de problemas. Si bien es cierto que el desarrollo humano se plantea en una perspectiva progresiva que avanza de estadios de menor complejidad a estadios de mayor complejidad, de estadios inferiores a estadios superiores (Karmiloff. 1994), dependiendo todo el tiempo de la interacción entre individualidad y sociabilidad. Los aprendizajes que pueda realizar una persona no son lineales, ya que los estímulos y los procesamientos no son iguales en todo momento, lo cual quiere decir que se pasa por fases, donde se podría dar un aparente descenso en el desarrollo. En ese proceso se van dando especificaciones en campos de conocimiento, de tal manera que las respuestas se vuelven acordes con un tipo de reconocimiento y procesamiento de la información. Cuando se especifican los conocimientos y las formas de procesamiento se van haciendo más fácil el procesamiento de nueva información; esto implica que los conocimientos se pueden utilizar en el momento que sea necesario activarlos y favorecer así al aprendizaje de nuevos conceptos y complejizar el pensamiento. Esta complejidad hace que se establezcan relaciones de habilidades durante el desarrollo. Algunas investigaciones (McNamarav, 2004; Saldaña, 2008) han encontrado una fuerte relación entre la comprensión de textos

y las habilidades de pensamiento inferencial, porque ayuda a superar algunas barreras que se encuentran en los textos como son la baja cohesión, el poco conocimiento que se tenga sobre un tema o entender información poco explícita, también se ha encontrado que un lector comprende mejor el texto cuando monitorea este proceso de forma más consciente valiéndose de estrategias como las inferencias. Las inferencias entonces, son una conclusión que se saca a partir de la unión de las pautas lingüísticas, de las experiencias que proporciona el contacto con la cultura y las diferentes posibilidades de sucesos que ofrece el **mundo (Zubiría, M. 1993)**, las representaciones que se hacen de un mensaje tras la conjunción de lo explícito y el conocimiento previo (**Marmolejo & Jimenez, 2006**), o la relación que se establece entre una nueva información con una información precedente (Ordoñez, 2002; Ordoñez, 2006). Los procesos inferenciales se pueden extraer a partir de procesos mentales o procesos de acción; los primeros se refieren a los estados mentales que se podrían inferir a partir de eventos, los segundos se refieren a las acciones que se pueden llevar a cabo a partir de una situación específica (**Saldaña, 2008**). En este sentido, los procesos inferenciales están relacionados estrechamente con la habilidad que tiene una persona para “comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones y sus creencias” (se conoce como teoría de la mente “ToM”) (**Tirapu, Pérez, Erekatxo & Pelegrín, 2007**), lo que permite enfrentar varios de los retos que se presentan cotidianamente en la relación con otro y de una forma aun más sofisticada con las tareas de lectura, de comprensión del lenguaje abstracto, la ironía, la mentira, etc. Cuando se refiere a poder comprender los estados mentales y emocionales de otro se pueden presentar diferentes situaciones. El reconocimiento de emociones, sensaciones y expresiones faciales, depende de la

relación perceptual y cognitiva, es decir de la identificación y reconocimiento de un estímulo visual. La falsa creencia, trata de poder predecir la respuesta de una persona a una situación que trata de engañarla o que no conoce, mientras que el observador si la conoce; implica una dificultad mayor, porque exige al observador poder tomar distancia e identificar el conocimiento de otro que puede estar ubicado en otras condiciones. La ironía y la mentira exigen al oyente, además de identificar el conocimiento o la emoción de otro, encontrar el mensaje no literal en una historia.

### **3. MARCO METODOLÓGICO**

En este punto se presenta la propuesta metodológica que se implementó para promover y potenciar el aprendizaje de la comprensión lectora, a través de situaciones didácticas que movilicen las capacidades de saber en el orden del pensamiento inferencial en los estudiantes del grado 6, en la Institución Educativa técnica Industrial España del Municipio de Jamundí. Este diseño didáctico tomó como referencia la teoría de las Situaciones Didácticas desarrollada por Guy Brousseau, la cual se divide en cuatro niveles: situación de acción, situación de formulación, situación de validación y situación de institucionalización.

#### **3.1 Tipo de investigación**

Este trabajo de grado se enmarca en la modalidad cualitativa de tipo cuasi-experimental con enfoque de intervención en el aula. Según Kerlinger (2002), a este modelo se le llama cuasi porque significa “casi” o “tipo de”, en relación con un experimento verdadero. Los diseños cuasi experimentales tienen dos características principales: carecen de control sobre la programación de variables (cuándo, a quién) y no existe un control sobre la selección de los sujetos, situación que se presenta por lo regular en los estudios de campo o de tipo social. Por estas razones, el investigador debe tener conocimiento de aquellas variables que el diseño no controla, minimizando su efecto hasta donde sea posible. Estos diseños pueden ser de gran utilidad si se tiene presente que todo experimento es imperfecto y que, para obtener validez, el

experimentador debe ser consciente de dichas imperfecciones en el momento de interpretar sus datos y sacar conclusiones. (Cook, T. D., & Reichardt, C. S.1986).

Por otro lado, Fraenkel y Wallen (1993) presentan cinco características básicas que describen las particularidades del estudio cualitativo: 1). El ambiente natural y el contexto que da el asunto o problema es la fuente directa y primaria, y la labor del investigador constituye ser el instrumento clave en la investigación. 2). La recolección de los datos es mayormente verbal que cuantitativa. 3). Los investigadores enfatizan tanto en los procesos como en lo resultados. 4). El análisis de los datos se da más de modo inductivo. 5). Se interesa mucho más en saber cómo los sujetos en una investigación piensan y qué significado poseen sus perspectivas en el asunto que se investiga.

### **3.2. Caracterización del grupo experimental y grupo control**

Si bien los grupos son numerosos (promedio de 45 estudiantes por salón) se eligieron aleatoriamente a 20 estudiantes del total, para conformar el grupo experimental y de igual modo fueron seleccionados los estudiantes del grupo control.

#### **3.2.1. Grupo experimental**

El grupo experimental que participó en este estudio estuvo compuesto por 20 estudiantes, de los cuales 9 son niños y 11 son niñas, provenientes del municipio de Jamundí de los estratos socioeconómicos 1 y 2. Sus edades oscilan entre los 11 y 13 años de edad.

Con relación al desempeño académico, son estudiantes con dificultad en la comprensión lectora en su nivel inferencial. De total de estudiantes de este grupo (40) fueron seleccionados aleatoriamente 20 y se le pidió un consentimiento informado a los padres de familia.

### **3.2.2. Grupo control**

El grupo control seleccionado fue un grupo de 20 estudiantes de 50 que están en el grado 6° de la jornada de la mañana. La edad oscila entre los 11 y 14 años de edad y también pertenecen a los estratos socioeconómicos 1 y 2. El grupo control permitió ser un referente de logro de la situación didáctica diseñada exclusivamente para el grupo experimental. Esta decisión se tomó con el único fin de demostrar la efectividad de la situación didáctica y no como instrumento de exclusión. En este sentido, el dilema moral no entró en el registro de la decisión pues de lo que se trata es poner a prueba un instrumento teórico importante para el trabajo en aula de clase y, en nuestro caso, para el aprendizaje del pensamiento inferencial en lenguaje. Al igual que en la investigación científica en medicina, el hecho de seleccionar dos grupos se hace para poder demostrar la efectividad o no de un medicamento.

Tanto el grupo experimental como el grupo control fueron seleccionados de manera aleatoria teniendo en cuenta el rango de edad, conformados tanto por niños como por niñas y que su desempeño académico se encontrara en nivel bajo, básico y superior de manera proporcional.

### **3.3. Instrumento de observación**

Para la recolección de los datos, en el grupo experimental se aplicó una rejilla de observación de situaciones didácticas. Esta rejilla diseñada por mi director de trabajo de grado se organizó teniendo en cuenta cada una de las fases de la Teoría de las Situaciones Didácticas de Brousseau.

REJILLA DE OBSERVACIÓN SITUACIONES DIDÁCTICAS GRUPO EXPERIMENTAL					
OBJETO DE ENSEÑANZA		Comprensión Lectora en el orden del pensamiento inferencial			
PREGUNTA PROBLEMA		¿LAS SITUACIONES DIDÁCTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA PROMUEVEN EL APRENDIZAJE Y MOVILIZAN LAS CAPACIDADES DE SABER EN EL ORDEN DEL PENSAMIENTO INFERENCIAL EN LOS ESTUDIANTES DEL GRADO 6-3 EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA INDUSTRIAL ESPAÑA DEL MUNICIPIO DE JAMUNDÍ?			
Clase 0	Describo y caracterizo al grupo	El grupo experimental que participara en este estudio, está compuesto por 20 estudiantes de los cuales 9 son niños y 11 son niñas. Este grupo corresponde al grado 6-3 cuyo estrato socioeconómico es 1 y 2. Una de sus mayores dificultades en el aprendizaje en lo que respecta a la lectura comprende el hacer inferencias.			
Competencias		Tomadas del MEN para el grado (cuáles y sobre ellas diseñar las situaciones)			
Clase 1	Índices iniciales de saber del estudiante	Elaboro un diagnóstico donde se le entrega a cada estudiante un texto (una fábula), el estudiante debe leer el texto y escoger de una serie de preguntas de nivel inferencial y literal las respuestas correctas.			
Clase 1	Información de las consignas y del tipo de trabajo	Consignas		Trabajo grupal	Trabajo individual
		comprensión consignas por los alumnos		La actividad está dirigida en la parte A, B, C al trabajo individual... luego combina el trabajo grupal...	
		claramente	Poco o nada claras		
		Todos (10, 12, ...)	Unos 8, 20, 25...		
		Por qué es clara	Por qué es poco o nada c		
Es clara porque el estudiante entiende las reglas...	Es poco o nada clara pues el estudiante me pregunta sobre cosas de la actividad, etc...				
Clase 1 tomo nota del tiempo	Situación de Acción (es la situación cuyos primeros indicios nos informa de la acción del estudiante)	Indicador de saber 1 Intenta resolver Lee la consigna	Indicador de saber 2 Le pide ayuda a otro com Se concentra en la activ	Indicador de saber 3 consulta información simula resolver	Indicador de saber 4 Se concentra en la activ Intenta escribir, etc
Clase 2 tomo nota del tiempo	Situación de formulación (es la situación cuyos indicios nos informa de la acción cognitiva del estudiante)	formula una hipótesis analiza	Lanza ideas de cómo res plantea una idea	Propone soluciones redacta	Plantea una estrategia comparte y anima al grupo
Clase 3 tomo nota del tiempo	Situación de validación (es la situación cuyos indicios nos informa de la acción argumentativa porque explica cómo llegó el estudiante a la resolución del problema)	Describe cómo lo hizo Es crítico Infiere emite una respuesta cierta	Es capaz de reconstruir el proceso deduce Explica claridad	Elabora argumentos sólidos compara Diferencia organiza las ideas	La respuest escrita es ... la respuesta oral es... agrupa comprende Demuestra
Reunión fecha, lugar, n° asistentes, etc	Situación de institucionalización (comparto la investigación con un grupo de colegas y les expongo los resultados)	tomo notas de las observaciones de mis colegas y trato de relacionar el logro de las situaciones con el PEI, area, nivel, etc.			

Cuadro 1 Rejilla de observación grupo experimental

Fuente: Armando Zambrano Leal (2016)

Los elementos que integran la rejilla se agruparon en tres bloques: el primero registra el objeto de enseñanza, la pregunta problema de la investigación, las competencias a movilizar y la caracterización o descripción del grupo experimental. El segundo da información sobre la implementación de la SD, es decir, la claridad de la consigna y organización de los estudiantes durante esta (actividad individual o en grupo). El tercero registra cada fase de la Situación Didáctica: la situación acción (SA), la situación formulación (SF), la situación validación (SV) y por último la Situación de Institucionalización (SI) con sus respectivos indicadores de saber, que permitieron establecer si se había alcanzado o no el objetivo propuesto para la investigación.

### **3.4. Diseño e implementación de la situación didáctica**

La implementación de la situación didáctica se realizó en tres momentos: en el primero se realizó un diagnóstico de los saberes previos de los estudiantes, el segundo fue el diseño de la situación didáctica construida partir de los resultados obtenidos por los estudiantes en el primer momento y, por último, la implementación de la situación didáctica en el grupo experimental. Este diseño y aplicación siguió el siguiente cronograma:

*Cuadro 2 Cronograma aplicación Situación Didáctica*

<b>CRONOGRAMA APLICACIÓN DE LA SITUACIÓN DIDÁCTICA</b>	
<b>Diagnostico</b>	Enero 27- 2017
<b>Análisis del diagnostico</b>	Enero 29- 2017
<b>Diseño de la Situación Didáctica (SD)</b>	Enero 28- 2017
<b>Aplicación de la SD al grupo experimental</b>	Enero 30 Febrero 6-9-13
<b>Aplicación de la clase al grupo control</b>	Febrero 16-21-23
<b>Análisis de la aplicación de la SD al grupo experimental</b>	Febrero 25-26-27-28 Marzo 1-2
<b>Análisis del comportamiento del grupo control</b>	Marzo 3-4-5
<b>Organización del marco metodológico</b>	Marzo 8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22
<b>Situación de institucionalización</b>	Marzo 29 – 2017

### **3.4.1. Diagnóstico grupo experimental**

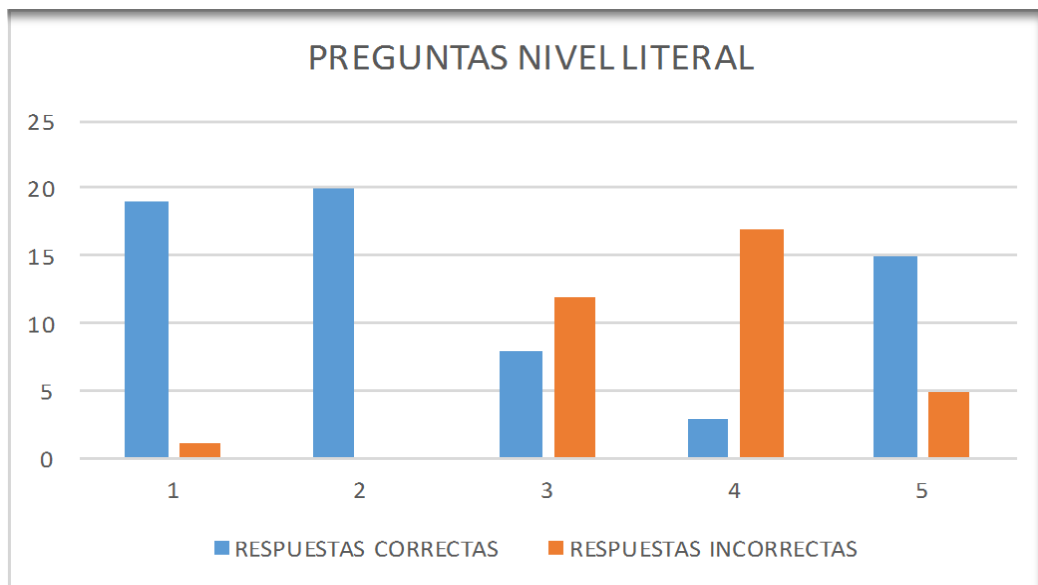
En la prueba diagnóstica del grupo experimental se trabajó con un texto narrativo (fábula) titulado “El león y la liebre”. Este diagnóstico buscó evaluar los niveles de comprensión lectora literal e inferencial en 20 estudiantes. A los estudiantes se les entregó el texto y luego de la lectura debían responder 10 preguntas. Estas evaluaban el nivel literal y el inferencial en los estudiantes. En el nivel literal se manejaron 5 preguntas cerradas con opciones de respuesta A-B-C. Y en el nivel inferencial también se manejaron 5 preguntas de las cuales cuatro fueron cerradas y una de carácter semiestructurada donde el estudiante infiere o deduce una respuesta.

*Imagen 1 Texto diagnóstico grupo experimental*



Las preguntas que evaluaban el nivel literal eran de la 1 a la 5. En estas se indagaba por lo que decía el texto. La primera pregunta hacía referencia al lugar donde se desarrollan los acontecimientos de la fábula. En esta pregunta, 19 de los 20 eligieron la opción correcta. El segundo interrogante cuestionaba sobre la actitud de los animales, aquí todos los alumnos respondieron correctamente. En la tercera que indagaba sobre las propuestas de los animales para solucionar el problema que tenían, sólo 8 de los 20 estudiantes respondieron correctamente. La pregunta número 4 hacía referencia a cómo se mantuvieron los animales con la decisión que tomaron en consenso, la mayoría de estudiantes contestaron erróneamente. Y en la última pregunta, que cuestionaba sobre lo que finalmente ocurre en el texto, los estudiantes en su mayoría acertaron la respuesta.

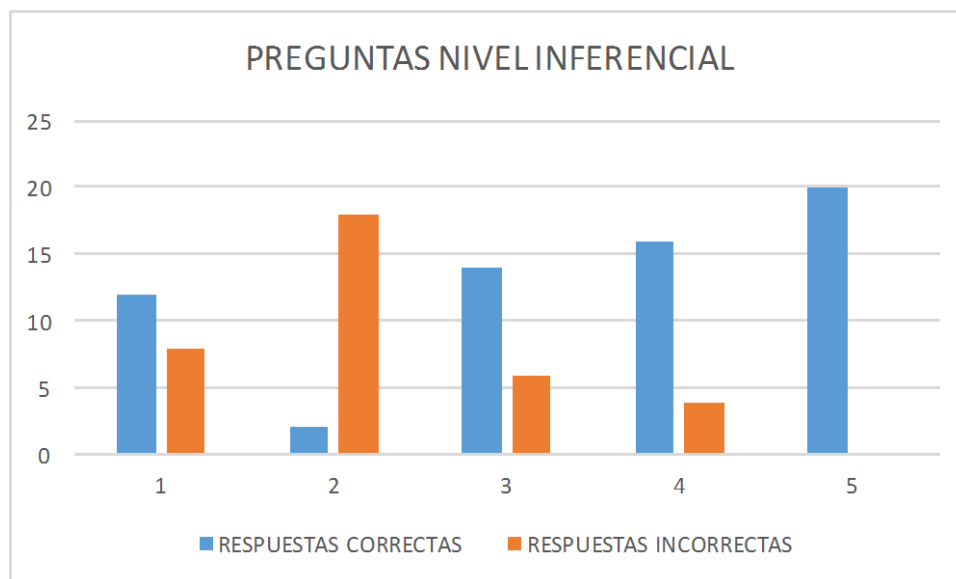
*Cuadro 3 Diagnóstico grupo experimental nivel Literal*



<b>PREGUNTAS NIVEL LITERAL</b>		
<b>PREGUNTA</b>	<b>RESPUESTAS CORRECTAS</b>	<b>RESPUESTAS INCORRECTAS</b>
1	19	1
2	20	0
3	8	12
4	3	17
5	15	5

Con relación al nivel inferencial, la primera pregunta indagaba sobre la idea principal del texto, a la que respondieron acertadamente 12 estudiantes y el resto respondieron equivocadamente. La segunda pregunta hacía alusión al propósito del autor con respecto a la historia: sólo 2 estudiantes respondieron correctamente. En la pregunta número 3 que los cuestionaba sobre el por qué la liebre cree que tiene la solución para salvar a los animales hubo mayor asertividad, dado que 14 estudiantes respondieron correctamente. La cuarta pregunta en la que los estudiantes debían proponer un título a partir de la lectura del texto, 16 estudiantes logran responder adecuadamente y en la última pregunta de este nivel todos los estudiantes logran identificar el tipo de texto dominado la fábula.

*Cuadro 4 . Diagnóstico grupo experimental Nivel Inferencial*



<b>PREGUNTAS NIVEL INFERENCIAL</b>		
<b>PREGUNTA</b>	<b>RESPUESTAS CORRECTAS</b>	<b>RESPUESTAS INCORRECTAS</b>
1	12	8
2	2	18
3	14	6
4	16	4
5	20	0

A partir de los resultados obtenidos es posible concluir que tanto en el nivel literal como en el inferencial solo el 65% de los estudiantes responden correctamente, en tanto el 35% presenta dificultades en ambos niveles.

### **3.4.2. Diseño de la Situación Didáctica**

Con base en los resultados obtenidos en la prueba diagnóstica y con el propósito de disminuir la brecha existente, entre los estudiantes, con relación al nivel de comprensión inferencial se construyó la Situación Didáctica.

Cuadro 5 Diseño Situación Didáctica: Géneros literarios, la Fábula

<b>SITUACIÓN DIDÁCTICA GÉNEROS LITERARIOS: LA FÁBULA</b>	
<b>Objeto de enseñanza</b>	Comprensión lectora en el nivel del pensamiento inferencial.
<b>Tema de enseñanza</b>	Géneros literarios: La fábula.
<b>Competencias a desarrollar de acuerdo a los estándares de competencias emanados por el MEN</b>	<p><b>COMPRENSIÓN E INTERPRETACIÓN TEXTUAL:</b> Comprendo e interpreto diversos tipos de texto, para establecer sus relaciones internas y su clasificación en una tipología textual.</p> <p>Para lo cual el estudiante deberá:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Reconocer las características de los diversos tipos de texto que leo.</li> <li>✓ Proponer hipótesis de interpretación para cada uno de los tipos de texto que he leído.</li> <li>✓ Identificar las principales características formales del texto: formato de presentación, títulos, graficación, capítulos, organización, etc.</li> </ul>
	<p><b>LITERATURA</b> Comprendo obras literarias de diferentes géneros, propiciando así el desarrollo de mi capacidad crítica y creativa.</p> <p>Para lo cual el estudiante deberá</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Formular hipótesis de comprensión acerca de las obras literarias que leo teniendo en cuenta género, temática, época y región.</li> </ul>

Así, teniendo en cuenta los estándares de competencias para el área de Lenguaje establecidos por el MEN, en el ciclo 6-7 de educación básica secundaria, se diseñaron cada una de las fases de la Situación Didáctica.

Cuadro 6 Fases diseño Situación Didáctica: Géneros literarios (La Fábula)

FASE	ACTIVIDAD/ CONSIGNA	RECURSOS
<p><b>Situación Acción</b></p>	<p>1. Leer el texto y escribir que comprendió.</p> <p>Esta que llevas es como la de hormiga, mientras que yo tengo muchísimos bienes. ¿Por qué no conmigo y tomas todo lo que quieras?</p> <p>– Me marchó, adiós amigo mío, verdad que mucha comida y muy deliciosa; pero tantos los peligros tienes que afrontar poder comerla. Sin embargo, yo podré vivir una hormiga solo comer cebada trigo, pero temor alguno.</p> <p>Pasado rato regresaron busca de higos secos nuevamente otra persona llegó lugar provocando gran temor los pequeños roedores volvieron rendija mucho temor. Después esto el ratón campesino dijo amigo suspirando y dejando lado hambre:</p> <p>Dos ratones fueron camino corte y llegar el cortesano mostró miles delicias amigo, higos, trigo, legumbres, queso, miel frutas.</p> <p>Había un ratón campesino cuyo amigo otro miembro de la corte al que ocasión invitó comer campiña. Este solo podía ofrecer trigos yerbajos por lo que amigo el cortesano dijo:</p> <p>Ratón campesino ver tanta comida bendecía una su amigo maldecía su pobre vida. Ya estaban preparados comer, entró hombre dos ratones asustados corrieron hacia agujero esconderse.</p>	<p>Una copia de la fábula “Dos ratones de clases diferentes”, la cual no tiene título, no presenta un orden lógico y faltan algunas palabras.</p>
	<p>En esta actividad cada estudiante hará la siguiente consigna:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– Ordenar los párrafos del texto atendiendo a su coherencia y cohesión.</li> <li>– Completar el texto con las palabras que considere adecuadas.</li> <li>– Proponer un título a partir de la lectura del texto.</li> <li>– Deducir la idea principal o la enseñanza que deja el texto.</li> </ul>	<p>Material entregado al estudiante: El mismo texto de la actividad 1 “Dos ratones de clases diferentes” pero en una rejilla para que el estudiante proponga un título, le dé un orden lógico a los párrafos, complete las palabras que hacen falta en los</p>

		espacios en blanco y escriba la idea principal o enseñanza que deja el texto.
<b>Situación de formulación</b>	<p>ACTIVIDAD 3: Trabajo en grupo</p> <p>En esta actividad los estudiantes se reúnen en grupos de cuatro y harán la siguiente consigna:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Teniendo en cuenta el texto de la actividad 2 cada estudiante en el grupo de trabajo lee a sus compañeros el título propuesto, el orden lógico del texto, las palabras que completaron y la idea o enseñanza principal que este deja.</li> <li>2. Escoger el texto que consideren se comprenda mejor.</li> <li>3. En un pliego de cartulina diseñar la rejilla de la actividad 2 y reescribir el texto que escogieron.</li> <li>4. Escribir un documento donde se explique por qué el texto que escogieron es más fácil de comprender, qué pasos dieron o cómo hicieron para darle un orden lógico, cómo llegaron a la conclusión del título, a las palabras que hacían falta, y a la idea principal.</li> </ol>	Una copia de la fábula "Dos ratones de clases diferentes"
<b>Situación de Validación</b>	<p>ACTIVIDAD 4: Trabajo en grupo/individual.</p> <p>En esta actividad de la situación de validación cada grupo pega su cartelera donde ha consignado el texto (fábula) de la actividad 3 y escogen a un monitor del grupo quien será el encargado de leer el texto y describir a los demás grupos el análisis de la consigna de la actividad 3: Por qué el texto que escogieron es más fácil de comprender, qué pasos dieron o cómo hicieron para darle un orden lógico, cómo llegaron a la conclusión del título, a las palabras que hacían falta, y a la idea principal.</p> <p>Finalmente, el docente proyecta en video proyector el texto (fábula) original y lo lee en voz alta empleando gesticulaciones y movimientos, y a su vez, haciendo hincapié</p>	

	en el título, en los signos de puntuación, en el orden lógico, en las palabras que faltaban y en la idea principal del texto o moraleja.	
<b>Situación de Institucionalización</b>	El docente comparte el resultado del desarrollo de la situación didáctica a sus compañeros docentes del departamento de humanidades y lengua castellana a fin de retroalimentar el proceso y motivar para que se implementen situaciones didácticas a futuro.	

### **3.4.3. Implementación de la Situación Didáctica grupo experimental**

Teniendo en cuenta el diseño previamente planeado se dio paso a la implementación de la Situación Didáctica con el grupo experimental.

#### **3.4.3.1. Situación Acción**

La situación acción se desarrolló a través de dos actividades: En la actividad 1 de la situación de acción los alumnos enfrentaron el primer reto denominado situación problema. Esta primera actividad fue de carácter individual, y aquí de manera intencional se tomó como texto una fábula, con los párrafos desorganizados, sin algunas palabras y sin título, y luego se les entregó a los estudiantes para que, individualmente, lo leyeran y escribieran qué comprende del texto. Esta estrategia generó en los estudiantes desconcierto pues expresaron que no lograban comprender el texto, porque carecía de los elementos básicos para ser comprendido totalmente.



Fotografía 2 Situación acción, Actividad 1: situación problema



Para la segunda actividad de la situación de acción, el reto al que se enfrentó el estudiante de manera individual fue continuar con el problema propuesto en la actividad 1, en donde a partir de una rejilla debía proponer un título, darle un orden lógico a los párrafos, completar las palabras que hacían falta en los espacios en blanco y escribir la idea principal o enseñanza que le dejaba el texto.

Ilustración 1 Actividad Situación acción

Número de Párrafo	TITULO PROPUESTO: _____
	– Esta _____ que llevas es como la de _____ hormiga, mientras que yo tengo muchísimos bienes. ¿Por qué no _____ conmigo y tomas todo lo que quieras?
	– Me marcho, adiós amigo mío, _____ verdad que _____ mucha comida y muy deliciosa; pero _____ tantos los peligros _____ tienes que afrontar _____ poder comerla. Sin embargo, yo podré vivir _____ una hormiga _____ solo comer cebada _____ trigo pero _____ temor alguno.
	Pasado _____ rato regresaron _____ busca de higos secos _____ nuevamente otra persona llegó _____ lugar provocando gran temor _____ los pequeños roedores _____ volvieron _____ rendija _____ mucho temor. Después _____ esto el ratón

	campesino ____ dijo ____ ____ amigo suspirando y dejando ____ ____ lado su hambre:
	____ Dos ratones fueron camino ____ ____ corte y ____ llegar el cortesano ____ mostró miles ____ delicias ____ ____ amigo, higos, trigo, legumbres, queso, miel ____ frutas.
	Había una ____ ____ ratón campesino cuyo amigo ____ otro miembro de la corte al que ____ ____ ocasión invitó ____ comer ____ ____ campiña. Este solo ____ podía ofrecer trigos ____ yerbajos por lo que ____ amigo el cortesano ____ dijo:
	____ ratón campesino ____ ver tanta comida bendecía una ____ ____ ____ ____ su amigo ____ maldecía su pobre vida. ____ ____ Ya estaban preparados ____ comer, entró ____ hombre ____ ____ dos ratones ____ asustados corrieron ____ ____ hacia ____ agujero ____ esconderse.
Idea principal o enseñanza que deja el texto:	

En esta fase, los estudiantes tomaron las decisiones de acuerdo a las estrategias que ellos consideraron como las más pertinentes para resolver la situación-problema. Aquí, los primeros indicios informaron de la acción del estudiante.

*Fotografía 3 Actividad 2, situación acción*



### **3.4.3.2. Situación de formulación**

La Situación de Formulación se realizó a partir del trabajo en grupos, en donde cada estudiante debía comunicar a sus pares tanto los resultados obtenidos, como la estrategia empleada para responder al problema de la actividad 2 de la Situación Acción. Inicialmente se les solicitó a los estudiantes que debían conformar grupos de 4 estudiantes, una vez organizados cada uno de los integrantes del grupo debía formular su hipótesis sobre el título que propuso, el orden lógico, las palabras faltantes y la idea principal. Durante este proceso, los grupos de trabajo se concentraron en la actividad y reconstruyeron el proceso.

*Fotografía 4 Situación Formulación*



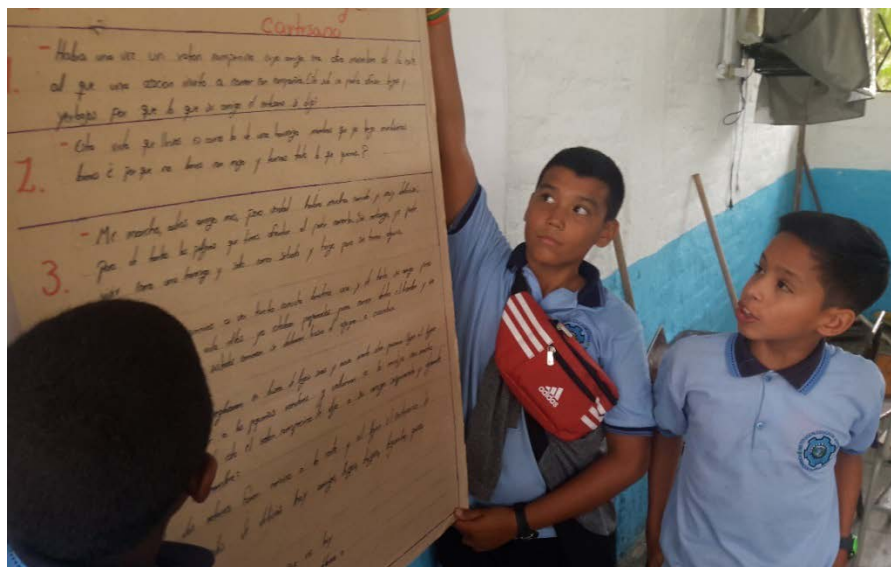
Es así que lograron emitir sus propias ideas y llegar a consensos para definir cuál era el texto que se comprendía mejor. Luego de escogerlo, cada grupo lo reescribió en una cartulina y lo socializó en la situación de validación. Cuando finalizó la reescritura del texto, cada grupo tuvo el tiempo para observar su trabajo, analizarlo y redactar un

documento donde daban cuenta de las razones y/o argumentos por los cuales habían escogido el texto, qué pasos habían realizado para darle un orden lógico, llegar a definir el título, las palabras que hacían falta, y la idea principal.

### 3.4.3.3. Situación de validación

La consigna de la Situación de validación era que cada grupo debía pegar la cartelera donde había registrado el texto (Fábula) de la actividad 3, además de escoger un monitor del grupo quien sería el encargado de leer el texto y explicar al resto de estudiantes el proceso de la actividad en los siguientes términos: las razones por las cuales habían escogido ese texto, por qué era el más fácil de comprender, qué pasos dieron o cómo hicieron para darle un orden lógico, cómo llegaron a la conclusión sobre el título, las palabras que hacían falta y la idea principal.

Fotografía 5 Situación Validación



En esta fase cada grupo socializó su trabajo, mientras los otros hacían juicios y emitían críticas sobre el trabajo realizado por sus pares. Aquí, como docente, intervine al finalizar cada socialización tanto para validar, como para retroalimentar al grupo acerca del trabajo realizado y dar una mayor claridad a los resultados de las consignas. Para finalizar, mostré a través del video proyector el texto (fábula) original y lo leí en voz alta haciendo énfasis en las consignas trabajadas: en el título, en el orden lógico, en las palabras que faltaban y en la idea principal del texto o la moraleja.

#### **3.4.3.4. Situación de institucionalización**

Para desarrollar la fase de situación de institucionalización, me reuní con los 6 docentes que conforman el departamento de humanidades y lengua castellana de la institución educativa para exponerles el diseño, implementación y los resultados observados. Igualmente socialicé con mis colegas profesores el modo como apliqué cada una de las fases de la teoría de las situaciones didácticas en mi aula de clase.

### **3.5. Análisis de resultados grupo experimental**

Finalizada la implementación de la Situación Didáctica con el grupo experimental, se procedió a hacer un análisis de los resultados obtenidos en cada una de las fases, así:

#### **3.5.1. Resultados situación acción**

Para realizar la observación de esta fase me basé en 8 indicadores de saber: el estudiante intentaba resolver la pregunta, le pedía ayuda a otro compañero, si para resolver la pregunta consultaba información, si lograba concentrarse en la actividad, si leía la consigna, si simulaba resolver y si intentaba escribir.

*Cuadro 7 Indicadores de saber para la observación de la Situación de acción*

Intenta resolver	Le pide ayuda a otro compañero	Consulta información	Se concentra en la actividad
Lee la consigna	Se concentra en la actividad	Simula resolver	Intenta escribir, etc.

Frente a estos indicadores se pudo observar que los estudiantes durante el desarrollo de la actividad 1 (situación problema), al momento de entregarle a cada uno el texto fábula titulado “Dos ratones de clases diferentes” con los párrafos desordenados (ver anexo 6), sin el título y sin algunas palabras se notaron preocupados y con la incertidumbre frente a lo que debían realizar.

Para algunos estudiantes la consigna no fue clara, razón por la cual preguntaron nuevamente qué era lo que debían hacer. Otros intentaron completar las palabras que le hacían falta al texto para poder comprenderlo mejor a pesar de que la consigna era solo leerlo y escribir lo que comprendieran. Al finalizar la lectura cada estudiante iba escribiendo lo que había comprendido del texto, algunos no sabían que escribir ni cómo empezar. Varios estudiantes escribieron que no habían comprendido nada porque al texto le faltaban palabras y era raro. La mayoría escribieron lo que según ellos habían entendido del texto.

En la segunda actividad de la situación de acción, el reto al que se enfrentó cada uno de los estudiantes se desarrolló a partir de una rejilla con la Fábula “Dos ratones de

clases diferentes”. En esta, el estudiante debía proponer un título, darle un orden lógico a los párrafos, completar las palabras que hacían falta en los espacios en blanco y escribir la idea principal o enseñanza que deja el texto (ver anexo 5)

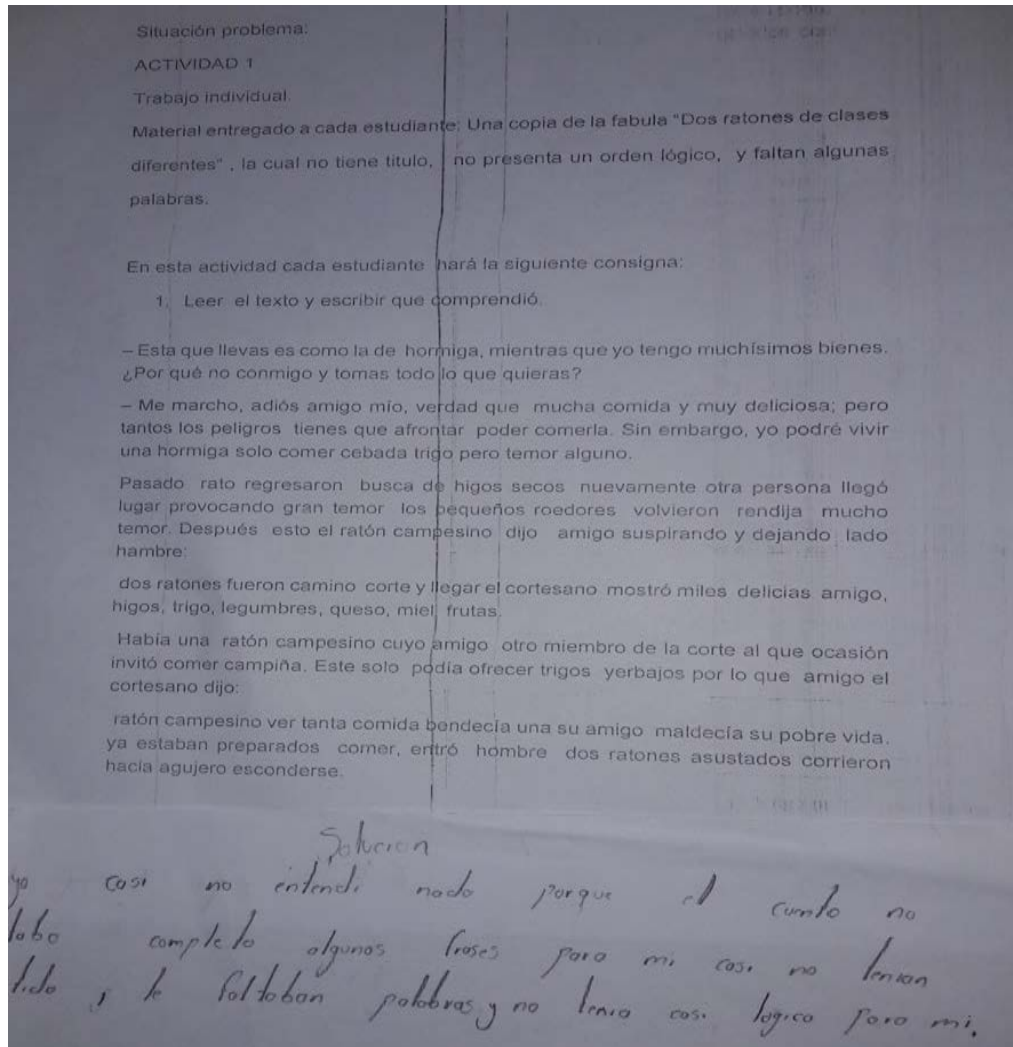
Con relación a la organización de los párrafos, para los estudiantes fue muy fácil identificar cuál era el inicial, en tanto este comenzaba con “Había una vez...” que es una expresión muy popular en un texto narrativo. Sin embargo, organizar los párrafos restantes no fue nada sencillo, aquí los estudiantes nuevamente se encontraron inquietos, preguntaban frecuentemente cuál era el siguiente, leían una y otra vez el texto para encontrarle coherencia, constatar si las palabras que habían completado les ayudaban a organizar mejor los párrafos. Todos los estudiantes tuvieron dificultad al inferir las palabras adecuadas para darle sentido al texto. En la inferencia del título no tuvieron mucha dificultad, pero si en la deducción de la moraleja o la enseñanza que deja la fábula.

Es así que en la actividad 1 se cumplió el objetivo según el cual el estudiante leyera y escribiera la comprensión del texto. Pero en la actividad 2 los estudiantes mostraron dificultades para hacer inferencia en cuanto a deducir las palabras adecuadas para completar el texto, extraer la idea principal del texto o enseñanza que este deja y deducir un orden lógico de los párrafos del texto.

Por lo anterior, es posible afirmar que en la Situación Didáctica de acción se obtiene como logro enfrentar a los estudiantes, de manera individual, ante una situación problema y que estos hayan sido capaces de identificarlo, explorarlo, movilizar sus

conocimientos previos y, a partir de estos, tomar la decisión que les permita resolver el problema planteado sin la intervención del docente.

*Imagen 2 Respuesta a la actividad 1 de la Situación Acción*



### 3.5.2. Resultados situación formulación

Teniendo en cuenta que a través de la Situación de formulación es posible observar la acción cognitiva del estudiante para resolver el problema, en esta fase también se tuvo como referente 8 indicadores para realizar la observación, Estos fueron:

si el estudiante formulaba una hipótesis, lanzaba ideas de cómo responder, analizar, proponía soluciones, planteaba una estrategia, realizaba análisis, planteaba ideas, redactaba y compartía activamente con el grupo para desarrollar la actividad.

*Cuadro 8 Indicadores de saber para la observación de la Situación de Formulación*

<b>Formula una hipótesis</b>	<b>Lanza ideas de cómo responder</b>	<b>Propone soluciones</b>	<b>Plantea una estrategia</b>
<b>Analiza</b>	<b>Plantea una idea</b>	<b>Redacta</b>	<b>Comparte y anima al grupo</b>

Frente a estos indicadores fue posible establecer que al enfrentar al estudiante a una situación, en la cual si bien hubo un trabajo colaborativo, cada estudiante tuvo la oportunidad de comunicar a sus pares su hipótesis sobre cuál era el título del texto propuesto. De igual manera, cómo era el orden de los párrafos, cuáles eran las palabras que faltaban y la idea principal del texto. En ese sentido, la mayoría de los estudiantes participaron activamente, se concentraron en la actividad, lanzaron sus propias ideas y lograron proponer cuál era el texto que se comprendía mejor y llegaron a un consenso por grupo de trabajo. Para esto realizaron debates y con argumentos eligieron el texto que mejor correspondía con la consigna y que daba cuenta de los indicadores propuestos.

Imagen 3 Resultado situación de Formulación

Número de Párrafo	TITULO PROPUESTO: <u>el campesino buen</u>
1	1 Esta <u>Lo</u> que llevas es como la de <u>la</u> hormiga, mientras que yo tengo muchísimos bienes. ¿Por qué no <u>llevas</u> conmigo y tomas todo lo que quieras?
5	Me marcho, adiós amigo mío, <u>de</u> verdad que <u>hay</u> mucha comida y muy deliciosa; pero <u>esta</u> tantos los peligros <u>los</u> tienes que afrontar <u>para</u> poder comerla. Sin embargo, yo podré vivir <u>sin</u> una hormiga <u>es</u> solo comer cebada <u>el</u> trigo pero <u>tienes</u> temor alguno.
2	2 Pasado <u>un</u> rato regresaron <u>a</u> busca de higos secos <u>y</u> nuevamente otra persona llegó <u>al</u> lugar provocando gran temor <u>en</u> los pequeños roedores <u>y</u> volvieron <u>asustados</u> <u>rendida</u> <u>de</u> <u>lo</u> que <u>tenia</u> mucho temor. Después <u>de</u> esto el ratón campesino <u>les</u> dijo <u>estos</u> amigo suspirando y dejando <u>el</u> lado su hambre;
4	4 Los dos ratones fueron camino <u>al</u> corte y <u>al</u> llegar el cortesano <u>les</u> mostró miles <u>de</u> delicias <u>a</u> los amigo, higos, trigo, legumbres, queso, miel <u>y</u> frutas.
3	3 Había una <u>dos</u> ratón campesino cuyo amigo <u>era</u> otro miembro de la corte al que <u>en</u> la ocasión invitó <u>a</u> comer <u>en</u> campina. Este solo <u>se</u> podía ofrecer trigos <u>y</u> yerbajos por lo que <u>el</u> amigo el cortesano <u>le</u> dijo:
6	<u>un</u> ratón campesino <u>de</u> ver tanta comida bendecía una <u>comienza a maldecir a</u> su amigo <u>y</u> maldecía su pobre vida. <u>ellos</u> ya estaban preparados <u>para</u> comer, entró <u>el</u> hombre <u>y</u> los dos ratones <u>estaban</u> asustados corrieron <u>y</u> se escondieron hacia <u>un</u> agujero <u>o</u> esconderse.
Idea principal o enseñanza que deja el texto:	<u>que nunca hay que temerle a nada sin haberlo probado</u>

Fueron pocos los estudiantes que no participaron en la actividad activamente. Si bien hicieron parte de los grupos, no aportaron o hicieron muy poco, en tanto no

expresaron sus opiniones frente a sus compañeros. Esto ocurrió por temor (timidez) y al considerar que no serían importantes, ni tomadas en cuenta sus ideas por sus pares.

El desarrollo de esta actividad permitió que los estudiantes aclararan dudas e hicieran comparaciones con los demás estudiantes del grupo. De igual forma, fue notorio ver cómo en cada grupo había uno o dos estudiantes que tomaron la vocería y el liderazgo de su equipo y motivaron a sus compañeros para hacer la actividad lo mejor posible. También, en cada grupo hubo uno o dos estudiantes que plantearon nuevas ideas para dar solución al problema y esto porque no consideraban correctas las propuestas de algunos miembros del grupo.

En la segunda parte de la actividad, los estudiantes debían reescribir el texto para socializarlo en clase en la siguiente fase. Aquí, cada grupo escogió una persona que sería la encargada de reescribir el texto con las correcciones propuestas por el equipo. Al finalizar la reescritura del texto cada grupo observó su trabajo, analizó y discutió sobre por qué el texto que escogieron era el más fácil de comprender, los pasos que habían dado, cómo hicieron para darle un orden lógico, de qué manera llegaron a la conclusión sobre cuál era el título, las palabras que hacían falta y la idea principal.

Por último, se observó cómo cada estudiante al interior de su grupo exponía los pasos que habían dado para comprender mejor el texto. En cada grupo había un relator quien tomaba apuntes de lo que expresaban sus compañeros; sin embargo, hubo un grupo en el cual cada estudiante tomaba apunte de sus propias respuestas sobre los pasos que dieron para comprender el texto. Como conclusión de esta situación de

formulación, se observó el logro que los estudiantes tuvieron en el trabajo colaborativo por la comunicación y retroalimentación entre pares.

### 3.5.3. Resultados situación de validación

Los indicadores de saber que se tuvieron en cuenta para realizar la observación de la situación de validación fueron si el estudiante describía cómo logró llegar a la respuesta, era capaz de reconstruir el proceso, elaboraba argumentos sólidos, era crítico, deducía, comparaba, agrupaba, infería, explicaba, diferenciaba, comprendía, emitía una respuesta cierta, organizaba las ideas, demostraba y tenía claridad en la exposición.

*Cuadro 9 Indicadores de saber para la observación de la Situación de Validación.*

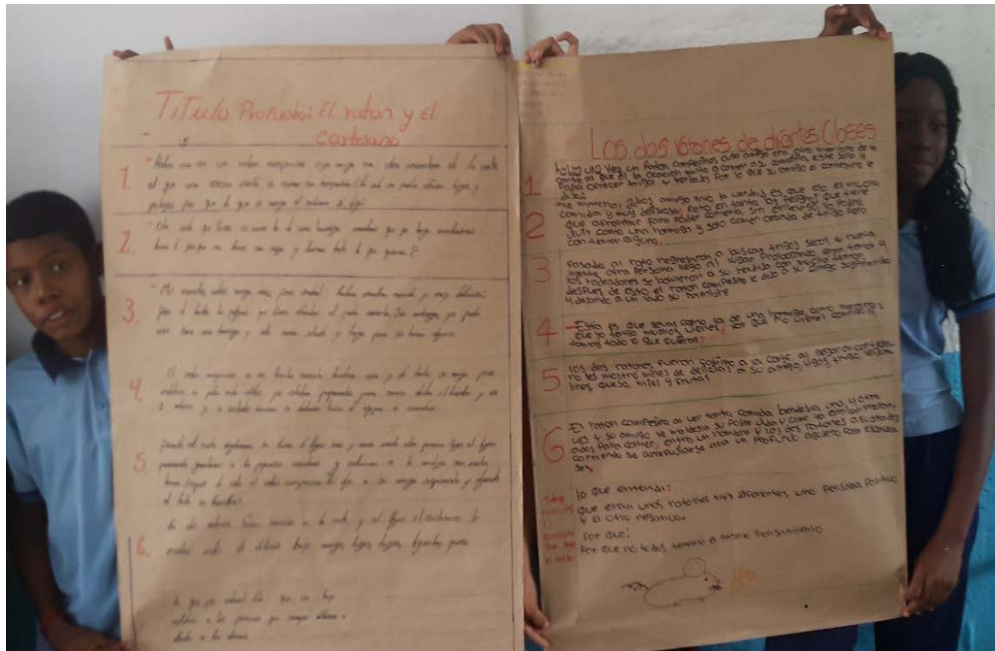
<b>Describe cómo lo hizo</b>	<b>Es capaz de reconstruir el proceso</b>	<b>Elabora argumentos sólidos</b>	<b>La respuesta escrita es...la respuesta oral es...</b>
<b>Es crítico</b>	<b>Deduce</b>	<b>Compara</b>	<b>Agrupar</b>
<b>Infiere</b>	<b>Explica</b>	<b>Diferencia</b>	<b>Comprende</b>
<b>Emite una respuesta cierta</b>	<b>Tiene claridad</b>	<b>Organiza las ideas</b>	<b>Demuestra</b>

Frente a estos indicadores, se pudo establecer que los estudiantes fueron capaces de describir cómo habían resuelto la situación problema, explicaron los pasos que habían dado para elegir el que para ellos fue el texto que mejor se lograba comprender. Para esto eligieron un relator, quien fue el encargado de exponerle a la clase las conclusiones a las que habían llegado respecto al título de la fábula, las palabras faltantes, la idea principal del texto, en este caso particular la moraleja o enseñanza de la fábula. Es así

que todos los grupos lograron organizar las ideas y las plasmaron en una cartelera que luego explicaron a sus compañeros.

Mientras esto ocurría, estudiantes de los otros equipos observaban atentamente las explicaciones de sus compañeros y asentían con la cabeza o hacían negaciones cuando lo que exponía el compañero lo consideraban incorrecto o correcto, logrando establecer diferencias entre las conclusiones planteadas por sus compañeros; en ese sentido fueron críticos y asumieron una posición.

Fotografía 6 Resultados Situación Validación.



Finalmente se realizó una retroalimentación entre el docente y los estudiantes, donde se les proyectó el texto (fábula) original. Este momento fue importante para ellos pues lograron establecer sus aciertos y desaciertos respecto de la actividad. Nuevamente comparan y se autoevalúan en la actividad frente a sus fortalezas y debilidades sobre el

nivel inferencial. Con base en lo anterior, es posible establecer que en la implementación de la Situación de Validación se obtiene como resultado que los estudiantes sean capaces de argumentar sus respuestas, logrando ser un sujeto crítico con capacidad para defender su postura.

#### **3.5.4. Resultados Situación Institucionalización**

Con los docentes del área de humanidades se realizó una exposición de los resultados obtenidos durante la implementación de la Teoría de las Situaciones Didácticas en mi práctica pedagógica. Mis pares escucharon con atención y se mostraron interesados en el proceso, en tanto expresaron que les habían gustado mucho, al igual que los resultados obtenidos en este. Sin embargo, solo dos docentes mostraron interés en implementar esta teoría práctica y los cuatro docentes restantes manifestaron que si bien valoraban el proceso metacongnitivo que realiza el estudiante en el desarrollo de la Situación Didáctica, preferían continuar trabajando con base en las formas como ellos lo vienen haciendo.

Realizar la Situación Institucionalización fue importante porque permitió, en primer lugar, generar espacios de retroalimentación e intercambio con mis compañeros del área, y, en segundo lugar, compartir con ellos mi experiencia con el fin de mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje en nuestra Institución.

#### **3.6. Comportamiento del grupo control**

Al grupo control también se le aplicó el mismo diagnóstico que el del grupo experimental. Inicialmente se le entregó a cada estudiante el mismo texto (Fábula) del grupo experimental (Ver anexo 2). Se les explicó la consigna, la cual era leer individualmente el texto, seguido de esto, respondieron 10 preguntas cerradas que indagaban tanto por el nivel literal, como por el nivel inferencial de los estudiantes. Para desarrollar la actividad también tuvieron 30 minutos. Seguido del diagnóstico se implementaron 3 clases tradicionales con los estudiantes cuyo tema específico era la fábula.

En la primera clase del grupo control, la consigna entregada a los estudiantes consistía en copiar en el cuaderno de Lengua Castellana el tema de la clase el cual era La narración y sus características. La fábula y sus características. Ellos así lo hicieron tal como se les pidió. Para finalizar esta primera clase, hice entrega a cada estudiante del texto-fábula "Dos ratones de clases diferentes" (ver anexo 3), y solicité a los estudiantes que debían leerlo y contestar de forma escrita las preguntas relacionadas con el texto que allí aparecían (Ver anexo 4).

Fotografía 7 Implementación clase tradicional con el grupo control.



En la segunda clase con el grupo control procedí a leer cada una de las preguntas sobre el texto “Dos ratones de clase diferente” y les solicité a algunos estudiantes socializar al grupo sus respuestas. Luego, les pedí a los alumnos consignar los títulos: partes de un texto narrativo y la moraleja. Finalmente, los estudiantes debían copiar en el cuaderno la introducción, el nudo, el desenlace y la moraleja del texto trabajado en las clases.

En la tercera y última clase los estudiantes debían leer el inicio, el nudo, el desenlace y la moraleja del texto “Dos ratones de clase diferente” y para terminar responder a la evaluación sobre una nueva fábula llamada “El león, la zorra y el ciervo”, a partir de una rejilla entregada para tal fin (ver anexo 5).

### **3.7. Resultados grupo control**

En el grupo control, la clase se desarrolló de manera tradicional, con menor participación de los alumnos y mayor control del docente en clase. La clase fue más monótona debido a la presencia dominante del profesor quien dicta, explica, evalúa y extrae conclusiones, mientras el estudiante es quien de manera pasiva se limita a escuchar. La clase estuvo centrada en la memoria, es decir, el profesor dictaba conceptos que el estudiante copió en el cuaderno y debía memorizar para la evaluación, que es sumatoria y no formativa.

Con relación a la actitud del estudiante en este modelo de clase, se observa que cuando el estudiante trabaja en los textos se concentra e intenta escoger la respuesta correcta pero no hay, por parte de ellos, participación activa, ni experimentación. Este tipo de clase también privilegia el trabajo individual sobre el colaborativo. En ese sentido, los estudiantes no pudieron compartir, ni comparar entre ellos el trabajo realizado. Tampoco hubo una apropiación del saber. En tanto el estudiante aprende solo para superar la evaluación, en este tipo de clase no hay oportunidad ni espacios para que el estudiante reflexione, infiera y haga metacognición sobre lo aprendido. Menos aún, este tipo de clases impide que el estudiante se enfrente a una situación-problema y que él construya sus propios argumentos sobre el porqué de sus respuestas. En síntesis, en este tipo de planteamiento de la clase lo que importa es el resultado y no el proceso que realiza el alumno.

Con relación al clima de aula, se observó que los estudiantes se encontraban dispersos, razón por la cual en repetidas ocasiones se les tuvo que llamar la atención. Algunos interrumpían a los demás cuando terminaban rápido la actividad o por la falta de motivación para leer el texto y desarrollar la actividad.

### **3.8. Comparación de resultados entre el grupo experimental y el grupo control**

Con base en los resultados obtenidos tras la implementación de la Situación Didáctica para los estudiantes del grupo experimental y la conducción de la clase tradicional para con el grupo control, es posible establecer diferencias marcadas entre ambas clases en torno al proceso, ejecución y resultados obtenidos con relación a la competencia, en este caso la competencia inferencial y la movilización de saberes.

*Tabla 6 Comparación resultados grupo experimental y grupo control*

<b>GRUPO</b>	<b>RESULTADOS OBTENIDOS</b>
EXPERIMENTAL	<p>El proceso de enseñanza-aprendizaje parte de los saberes previos, intereses y necesidades de los estudiantes.</p> <p>El estudiante es el protagonista del acto educativo. Existen espacios para que el estudiante exprese sus opiniones, construya argumentos y debata con sus pares.</p> <p>Es importante tanto el trabajo individual, como el desarrollado a partir de grupos de trabajo de manera colaborativa.</p> <p>Existe mayor disposición al aprendizaje, en tanto se parte de una situación problema que representa un reto para el estudiante.</p> <p>Se promueve la autonomía del estudiante en tanto son más seguros de sí mismos, y crean sus propias estrategias para resolver los problemas.</p>

	<p>Existe un proceso metacognitivo, los estudiantes no solo movilizan los saberes, sino también reflexionan sobre estos.</p> <p>El docente crea el medio para que se dé el aprendizaje del estudiante, sin embargo, se hace a un lado y permite que sea el estudiante por sí mismo quien construya su aprendizaje.</p> <p>Con relación a la competencia, existe un mejor resultado en tanto los estudiantes a partir de una situación problema logran realizar deducciones y conclusiones que le permiten alcanzar una mejor apropiación del nivel inferencial.</p> <p>En tanto la clase se presenta como un reto de aprendizaje los estudiantes logran concentrarse y tener una mayor disposición para aportar en la clase. No hay dificultades en la convivencia.</p>
CONTROL	<p>Se parte de un diagnóstico sobre los conocimientos previos, sin embargo estos son excluidos del proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>El trabajo se realiza de manera individual, se prioriza el resultado sobre el proceso.</p> <p>No hay un proceso metacognitivo, el estudiante aprende para aprobar la evaluación sin que exista movilización de saberes.</p> <p>El docente es el centro del acto educativo, es quien a partir del dictado y la explicación brinda a los estudiantes los conocimientos.</p> <p>Los estudiantes no logran realizar conclusiones, argumentos, ni deducir, en ese sentido no se alcanza el nivel inferencial de la comprensión lectora.</p> <p>Existe desinterés por parte del estudiante, razón por la cual son constantes los brotes de indisciplina y llamados de atención.</p>

A partir de lo anterior, es posible afirmar que existen ventajas cuando se presenta una puesta en escena de las Situaciones Didácticas en el aula de clase. Aquí, el estudiante disfruta del proceso de enseñanza-aprendizaje porque tiene un rol activo en

dicho proceso y porque el proceso de enseñanza está organizado alrededor de una situación-problema. El estudiante no aprende para el examen, sino que logra movilizar saberes que pueden ser aplicados en su vida o en contextos similares. En ese sentido, se promueve el desarrollo del pensamiento crítico y no la memorización. Otra de las ventajas de la implementación de las Situaciones Didácticas es que los estudiantes logran crear un ambiente de comunicación entre pares, se enfatiza la colaboración y el intercambio de ideas lo que es una condición necesaria para tener éxito en el mundo real en el que estarán expuestos a variedad de experiencias y donde ellos deben interactuar con ideas diferentes a las suyas.

Sin embargo, no ocurre lo mismo con la clase tradicional pues la movilización de los saberes por parte del estudiante es difícil debido a la fuerte presencia del profesor quien es el que provee las respuestas. En este tipo de clases el docente, dice, afirma, muestra, explica resuelve, conduce la clase, mientras el estudiante es sólo un receptor pasivo. Estas clases tradicionales se limitan, entonces, a la memorización de un conocimiento disciplinar, pero no se da aplicación a contextos por fuera del aula de clases, razón por la cual no existe, por parte de los estudiantes, una verdadera disposición para pensar de manera crítica. En este tipo de clases, los estudiantes no logran ni siquiera organizar racionalmente la información, utilizar sus experiencias como instrumentos intelectuales para analizar la realidad.

## **ANALISIS Y CONCLUSIONES**

A través de la implementación de la Teoría de las Situaciones Didácticas en el aula de clases es posible movilizar las capacidades de saber en el orden del pensamiento inferencial, en los estudiantes de educación básica secundaria en general y, en particular, en los estudiantes de grado sexto de la institución Educativa Técnico industrial España. Los estudiantes pueden inferir la idea del texto cuando son capaces de movilizar recursos cognitivos como la comparación, el análisis, la información, el sentido del texto. Esto se ve claramente logrado en el grupo experimental y no en el grupo control. El hecho de haber establecido una estrategia como fue la desorganización del texto de la fábula y de haberle quitado palabras y no presentar el título original obligó a los estudiantes a encontrar las palabras que, a su juicio, pudieran reconstituir el sentido de la fábula. Este ejercicio implicó que cada estudiante pudiera recurrir al uso de léxico cotidiano pero también al repertorio del lenguaje aprendido en el curso. Así mismo, la situación-problema prevista a través del recurso del texto desorganizado de la fábula puso en situación de acción a los estudiantes. Aquí ellos se vieron enfrentados a un conjunto de signos sin unidad ni sentido. Esto los obligó, mentalmente, a leer y releer para poder responder a las consignas entregadas por el profesor. Así mismo, esta situación permitió que los estudiantes se pusieran en situación de aprendizaje pues debían encontrar las palabras más adecuadas para poder darle un sentido a la fábula. El hecho de estar expuestos ante un enigma obliga a los estudiantes a recurrir a diferentes estrategias. Algunos escribían con lápiz y hacían listas de posibles palabras, otros leían y escribían palabras que a su juicio eran las que mejor correspondían con el sentido del texto. Al no

encontrar las palabras precisas, volvían a leer y a escribir sinónimos. Algunos miraban a sus compañeros y otros se concentraban en la actividad. Digamos que fueron múltiples las estrategias empleadas por los estudiantes entre las cuales se encuentran: la lectura y el asombro frente a la imposibilidad de comprender el texto; la escritura de palabras y lectura de lo escrito; el borrado y uso de sinónimos para encontrarle sentido al texto; la lectura en voz alta pero suave de lo escrito. Cuando consideraban que habían logrado reconstruir el texto, expresaban satisfacción. Un elemento clave que se pudo observar fue el cuidado para escribir correctamente las palabras y esto denota esfuerzo cognitivo y mental para lograr resolver el enigma.

En la situación de formulación, los estudiantes reunidos en grupo compartieron sus puntos de vista y, especialmente, defendieron el por qué utilizaban ciertas palabras y no otras. En esta fase de la situación didáctica, la comparación fue clave y es un asunto inherente al pensamiento inferencial. Cuando el niño o la niña logran comparar las palabras que ha escrito y lo hace respecto al repertorio de palabras que sus compañeros han utilizado, se genera en su mente una imagen de complementariedad, afirmación, acuerdo o desacuerdo. Esto último los lleva a argumentar el por qué de su elección. Por ejemplo, se observó cómo en algunos casos los estudiantes defendían el sonido de las palabras y el sentido que ellas encerraban. Este aspecto es un recurso propio del pensamiento inferencial pues le ayuda al estudiante a situar el sentido correcto de un concepto y de una palabra en el entramado de una frase y de una idea. También se observó la forma como pedían la palabra y escuchaban los argumentos de los otros y esto también es un asunto propio del pensamiento inferencial. Así mismo, se observó que

los estudiantes discutían el sentido general de la fábula y el por qué ciertas palabras eran mejor que otras, aspecto relevante para el pensamiento inferencial.

En lo referente a la situación de validación, los estudiantes lograron reconstruir la fábula y encontrarle el sentido. Esto demostró que el trabajo en grupo, a través de la situación de formulación, obliga a los estudiantes a defender puntos de vista, argumentar, comparar sus estrategias frente a las estrategias de otros integrantes del grupo y, finalmente, establecer puntos de consenso respecto de la situación-problema. Ahora bien, el hecho de que los estudiantes hubieran expuesto la realización del trabajo en grupo y hubieran defendido el por qué de su elección, muestra un interés que también es un aspecto del pensamiento inferencial. Los argumentos expuestos en esta fase de socialización son satisfactorios en la medida en que lleva al estudiante a exponer lo realizado con los otros estudiantes.

Todo lo anterior contrasta con lo sucedido en el grupo control, pues allí no hubo situación-problema ni diseño de situación didáctica. El modus operandi de la clase fue el tradicional asunto que demostró que los estudiantes escuchan y hacen la actividad que les indica el profesor pero no entran en relación con el saber, debido, entre otras causas, a la ausencia de una estrategia didáctica situada en el orden de lo cognitivo. El trabajo en grupo no hizo parte de la estrategia ni tampoco la exposición. Aun si estas estrategias hubieran estado presentes, como sucede en muchas clases tradicionales, los resultados muy seguramente darían cuenta de la reproducción del texto y el señalamiento de las partes de una fábula pero jamás la comprensión, comparación, construcción de un nuevo texto, tal como lo exige el pensamiento inferencial. Inferir el sentido de un texto exige un esfuerzo cognitivo de parte del individuo y no la simple repetición del contenido entregado

por el profesor. En este orden, las situaciones didácticas son más efectivas a la hora de movilizar el pensamiento inferencial en los estudiantes debido al diseño de la situación-problema, la situación de acción, de formulación y de validación.

En lo relacionado con el objetivo general podemos afirmar que este se cumplió en tanto se logró promover y potenciar el aprendizaje de la comprensión lectora a través del diseño e implementación de una Situación Didáctica. En los estudiantes del grupo experimental se observó la capacidad para movilizar el saber en el orden del pensamiento inferencial en los estudiantes del grado sexto, asunto que no se observó en el grupo control. En efecto, se pudo constatar que las situaciones didácticas movilizan el pensamiento inferencial y crítico del estudiante porque les permite que sean ellos mismos, a partir de sus saberes previos, quienes elijan las estrategias para resolver el problema al que se están enfrentando, compartir sus experiencias e intercambiar ideas con sus pares a través de un trabajo colaborativo.

Lo anterior dista mucho de lo que se obtiene cuando se implementa la clase tradicional conductista, en la cual el docente es el dueño del saber y el estudiante un receptor pasivo. Esto lo comprueba la indisciplina, poca concentración y dispersión observadas durante las sesiones en el grupo control, contrario a lo ocurrido con el grupo experimental quienes en todo momento se encontraron dispuestos a resolver el problema propuesto.

Los resultados de esta experiencia de implementación de una teoría de la enseñanza de la matemática en la enseñanza del lenguaje demuestran que se pueden mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En esto es clave la estructura la teoría, pues el medio didáctico, el contrato didáctico, las situaciones de acción,

formulación y validación son un recurso valioso para el aprendizaje de los saberes escolares. En este aspecto es necesario señalar lo siguiente: la teoría de las situaciones didácticas no sólo operan para el campo de la enseñanza de las matemáticas, ella también es un recurso didáctico fabuloso para la enseñanza del lenguaje. Es claro que esta teoría alude a los procesos mentales pues la acción implica observar el enigma que está inscrito en la situación-problema; la formulación es el reconocimiento del enigma y sus dificultades lo que obliga al estudiante a recurrir a estrategias para solucionarlo y la validación es el momento metacognitivo por medio del cual el estudiante es capaz de reconstruir el proceso mental realizado en la solución del problema.

Como aprendizaje personal de esta experiencia, puedo decir que conocí una teoría importante para el trabajo en el aula de clase. Pude lograr entender el proceso metodológico que ella establece y, al aplicarla en la enseñanza del pensamiento inferencial, entenderla en su amplitud. Así mismo, un aprendizaje importante fue la lectura de las fuentes bibliográficas asunto que no es fácil toda vez que no estamos formados para ello. También, logré organizar una experiencia de aula y poner a prueba una teoría. Seguramente muchos aspectos quedaron por fuera pero esto no excluye el gran logro de este ejercicio.

Hacia el futuro, sería importante que la institución reorientara sus estrategias didácticas y, en lo que a mi área respecta, tuviera en cuenta la potencia de las situaciones didácticas en la enseñanza del lenguaje. Desde esta experiencia de intervención en el aula, se abre un abanico de posibles trabajos pues de lo que se trata es de mejorar las prácticas de aula. La fortaleza de la teoría aplicada en este trabajo de grado no es otro que ayudarle a los profesores a organizar los procesos de enseñanza aprendizaje y

fortalecer el campo didáctico en las áreas del currículo. Seguramente, si se adoptara esta teoría en la institución se podrían tener mejores resultados en las pruebas Saber pero también en la formación que se les imparte a los estudiantes en la institución. Por todo esto, considero importante que se articule la Teoría de las situaciones Didácticas, tanto a los planes de aula como de área, para que sean desarrollados en el año lectivo, porque como se vio, aún falta que los estudiantes mejoren en la comprensión lectora en todos los niveles y logren desarrollar el pensamiento crítico que es el reto desde el área de Lenguaje en la institución.

## REFERENCIAS

- Astolfi. & evelay M., (1989) *La didactique des sciences*, Paris, Puf
- Bailly, D. (1987). A propos de la didactique, Révisât, *Les sciences de l'éducation Pour l'ère nouvelle*, n° 1-2.
- Bartolomé, o., & Fregona, d. (2003). El conteo en un problema de distribución: una génesis posible en la enseñanza de los números naturales. *Panizza, M.(comp.). Enseñar matemática en el Nivel Inicial y Primer Ciclo de EGB. Análisis y propuestas. Buenos Aires: Paidós.*
- Bolivar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas, *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 9, 2 <http://www.ugr.es/local/recfpro/Rev92ART6.pdf> consultado el 21 de mayo de 2016.
- Bronckart, J. (1989) *Langue française*, n° 82.
- Brousseau, G. (2007). *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas/Introduction to study the theory of didactic situations: Didactico/Didactic to Algebra Study* (Vol. 7). Libros del Zorzal.
- Camacho González, J. P., & Quintanilla Gatica, M. (2008). Resolución de problemas científicos desde la historia de la ciencia: retos y desafíos para promover competencias cognitivo lingüísticas en la química escolar. *Ciência & Educação (Bauru)*, 14(2), 197-212.
- Cassany, D., Pinyol, G. S., & Luna, M. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- Marmolejo, F., & Jiménez, A. (2006). Inferencias, modelos de situaciones y emociones en textos narrativos. El caso de los niños en edad preescolar. *Revista intercontinental de psicología y educación*, Vol. 8 pág. 93-138.
- Coll, C. (1991): *Psicología y Currículum*, Barcelona: Paidós
- Coll, C. (1986) *Psicología genética y aprendizajes escolares*, España, Siglo XXI, segunda edición.
- Cook, T. D., & Reichardt, C. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata.
- Chavarría, J. (2006). Teoría de las situaciones didácticas. *Cuadernos de investigación y formación en educación matemática* , 2.

- Chervel, A. (1991) Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. "Revista de Educación". N° 295 (I), mayo-agosto. (Pp.98-123).
- Chevallard, Y. (1991) La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires. Aique.
- Dabane, M. (1987). Recherches en didactique du français, Grenoble.
- De educación, L. G. (1994). Ley 115 de 1994. *Constitución Política de Colombia*.
- Dunay, B & Reuter Y., (2008) La didactique du français : question d'enjeux et de méthodes, Revue Pratiques, N° 1371138, Junio.
- EL PAÍS.COM (2013) Expertos analizan por qué estudiantes en Colombia no tienen hábitos de lectura. <http://www.elpais.com.co/cal/expertos-analizan-por-que-estudiantes-en-colombia-no-tienen-habitos-de-lectura.html>
- Fernández Mayoralas, J., (2005) *El currículo desde dentro del aula, o alternativas a un tejido inexistente*. IBER, n° 46 (pp. 65-82).
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (1993). *How to design and evaluate research in education* (Vol. 7). New York: McGraw-Hill.
- Forgas Berdet, Esther.(1992). Un esbozo de tipologización: la fábula. Revista Contextos, X19-20, 1992, pp. 187-199)
- Gálvez, G. (1994): "La didáctica de las matemáticas", en Didáctica de Matemáticas. Aportes y reflexiones., C. Parra, I. Saiz (comp.), Buenos Aires, Paidós Educador.
- González, G. (2010). Prospectiva de las Didácticas Específicas, una rama de las Ciencias de la Educación para la eficacia en el aula. En revista, Perspectiva Educacional, Formación de Profesores, vol. 49, núm. 1, 2010, pp. 1-31 Pontificia Universidad Católica de Valparaíso Viña del Mar, Chile.
- González, F. (1990). La didáctica. Revista complutense de educación, vol. 1 (pp 31-54), Madrid.
- Guerrero, C., M. (2014). La Fábula: una propuesta para el fortalecimiento de la comprensión lectora de los estudiantes del ciclo dos de básica primaria de la institución educativa Gabriel García Márquez.
- Hernández, F. (1996). Psicología y educación. Revista cuadernos de Pedagogía, N° 253, Diciembre.

- Karmiloff, A. (1994). El desarrollo tomado en serio. En A. Karmiloff, Más allá de la modularidad. La ciencia cognitiva desde la perspectiva de desarrollo. Madrid: Alianza.
- Kerlinger, F. N. L., Howard, B., Pineda, L. E., & Mora Magaña, I. (2002). *Investigación del comportamiento*.
- Labinowicz, E. (1980). Introducción a Piaget. Editorial Addison.
- Leon, J. (2008). La comprensión del lenguaje: la producción de inferencias en la mente y el cerebro.
- López, O. (2004). *Constitución política de Colombia*. Plaza y Janes Editores Colombia S.A.
- Marmolejo, F., & Jiménez, A. (2006). Inferencias, modelos de situaciones y emociones en textos narrativos. El caso de los niños en edad preescolar. *Revista intercontinental de psicología y educación*, Vol. 8 pág. 93-138.
- Mcnamara, D. (2004) Aprender del texto: efectos de la estructura textual y las estrategias del lector. *Rev. Signos* v.37 n.55 pág. 19-30.
- MEN. (1994). *Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado el Noviembre de 2015, de Mineducación: [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf)
- MEN (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje.
- Meirieu, P. (1987). *Les devoirs à la maison*. Syros.
- Meirieu, P. (1991). *Apprendre... oui, mais comment*, Paris Puf
- Naranjo, E & Velazquez K., (2011) La comprensión lectora desde una concepción didáctico-cognitiva. Artículo de Dialnet.
- Ostoic, V. (2008). Las inferencias cognitivas y lingüísticas en pruebas de comprensión e interpretación auditivas: ocurrencia y funcionamiento. *Lenguas modernas*, Vol 32. Pág: 63-83.
- Panizza, M. (2007). *II Conceptos Básicos de la Teoría de Situaciones Didácticas*.
- Pérez, J. (1990). Inferencias causales y clasificación: su relación en niños de 4-7 años. *Infancia y aprendizaje*, Vol. 49 pág. 91-106.
- Perinat, A. (1998). *Psicología del desarrollo*. Barcelona: EDIUOC
- Perrenoud, P.(2007). DIEZ NUEVAS COMPETENCIAS PARA ENSEÑAR. INVITACIÓN AL VIAJE, Grañ, Colofón, México. *Tiempo de Educar*, 9(17), 153-159.

- Piaget, J. (1978). La equilibración de las estructuras cognitivas, Madrid, Siglo XXI
- PROYECTIVO C. (2015). Tesis de grado. Fabulas como instrumento de evaluación de la competencia inferencial.
- Ramirez A. (2011). La comprensión lectora de textos narrativos (fabulas). Universidad de la Amazonía.
- Reyes, Y. (2005). La lectura en la primera infancia. Bogotá: CERLARC
- Rubio, F. (2012). Nuevos paradigmas educativos: El enfoque por competencias en educación.
- Saldaña, D (2008). Teoría de la mente y lectura en las personas con trastornos del espectro autista: hipótesis para una relación compleja. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología 2008, Vol. 28, No. 2, 117-125
- Sandoval G. Margarita. La actualización de un género: la fábula según Augusto Monterroso. Dialogía Revista de Lingüística, literatura y cultura, 2016, pp.55-68. Consultado en Dialnet, 12 de junio de 2017
- Santiesteban, E. (2012). Didáctica de la lectura. *Retrieved*, 12(5), 2014.
- Solé, I. (1987). Las posibilidades de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y aprendizaje*, 10(39-40), 1-13.
- Sole, I. (1998). Estrategias de lectura. Editorial Graó. Barcelona.
- Tirapu, J., Pérez, G., Erekatxo, M., & Pelegrín, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de neurología*, Vol. 44. Pág: 479-489.
- Vergnaud, G. (2007). ¿en qué sentido la teoría de los campos conceptuales puede ayudarnos para facilitar aprendizaje significativo? *Investigações em Ensino de Ciências*, 12 (2).
- Vigostky, L. (1978) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, Barcelona, Crítica.
- Wertschs, J (1988). Vigotsky y la formación social de la mente. Cap. 3 Los orígenes sociales de las funciones psicológicas superiores. Paidós. Buenos aires
- Zambrano Leal , A. (2005) Didáctica pedagogía y saber. Bogotá, editorial Magisterio.
- Zambrano Leal, A. (2013) Las ciencias de la educación en Francia, instituciones, discursos y saberes. Bogotá, Magisterio.
- Zubiria, M (1993). Teoría de las seis lecturas: del preescolar a la universidad. Bogotá.


## ANEXOS

Anexos 1 Texto diagnóstico grupo experimental y grupo control. Fuente modelo educativo Formar. Comprensión lectora.

INSTITUCIÓN EDUCATIVA TÉCNICA INDUSTRIAL ESPAÑA  
HABILIDADES COMUNICATIVAS  
ESTUDIANTE: Miguel A. Valoyes Pulacios GRADO: 6-3  
Lea el siguiente texto. Hágalo de manera silenciosa. Intente leer fluidamente sin equivocarse. Luego, realice las actividades propuestas.

### EL LEÓN Y LA LIEBRE

Siempre que los habitantes de la selva se reunían, aparecía de pronto el León, echaba la zarpa a alguno y lo devoraba. Los pobres animales vivían temblando siempre por su vida.



En cierta ocasión se pusieron a conjeturar qué deberían hacer para acabar con aquel temor constante. Estuvieron deliberando largo rato y resolvieron pagar un tributo vitalicio al León y llevárselo ellos mismos, pidiéndole, en compensación, que no los aterrorizara todos los días. Las fieras anunciaron al León lo que habían decidido.

El León accedió, a condición de que el tributo se le entregara sin retraso, puntualmente, a la hora convenida.


- De lo contrario - dijo -, los mataré a todos.

Así, pues, los habitantes de la selva entregaban cada día al León a uno de los suyos. Hasta que le llegó el turno a la Liebre y los demás se dispusieron a llevarla ante el rey de la selva.

- Bueno - dijo la Liebre -, qué le vamos a hacer, me llegó el turno. Lo único que les pido es que me dejen ir sola. Voy a tratar de deshacerme del León, puede que me salve y los libre ustedes de esta penosa vida.

Los animales se echaron a reír:

- ¡Tan valiente que salió la ojeruda! A ver...por lo menos sálvese usted!



El león estaba muy hambriento, pero la liebre se hacía la tonta y caminaba despacio, premeditadamente.

El León esperaba a su víctima despidiendo chispas por los ojos y rechinando los dientes. Y se disponía ya a matar a todas las fieras, cuando vio que llegaba la Liebre.

Entonces, miró enfurecido a la liebre y le dijo:

- ¿Cómo se atreve a llegar tarde?

- Señor y soberano- musitó mansamente la Liebre-, me fue encomendado conducir aquí a otra Liebre, y cuando cumplía yo mi cometido, a mitad de camino nos atacó otro León, atrapó a la Liebre y se la llevó a un barranco muy profundo.

- ¡Cómo! Muéstreme dónde está! - rugió el León.

La Liebre lo condujo a un pozo y le dijo:

- Ahí está, señor mío, pero me da miedo mirar, es muy hondo y siento mareo. Tómeme entre sus zarpas y le muestro.

El León tomó entre sus garras a la Liebre y ambos se asomaron al pozo. En el agua apareció su reflejo: un león sostenía entre sus patas a una liebre y miraba de abajo hacia arriba.



Desesperado, creyendo ver a otra fiera que le arrebatara su comida, el León arrojó la Liebre a un lado y se tiró de cabeza al pozo para castigar a su rival y quitarle la presa; pero el pozo era muy profundo y el terrible señor de la selva murió ahogado.

Es imposible describir la alegría y el júbilo de los animales cuando conocieron la noticia. Hicieron una gran fiesta para celebrar la hazaña de la liebre y festejar la muerte de su verdugo. Todos quedaron eternamente agradecidos a la ingeniosa Liebre que los había librado de tan feroz y sanguinario enemigo.

Adaptación

*Anexos 2 Fábula. Dos ratones de clase diferente.*

*Había una vez un ratón campesino cuyo amigo era otro miembro de la corte al que en una ocasión invitó a comer a la campiña. Este solo lo podía ofrecer trigos y yerbajos por lo que su amigo el cortesano le dijo:*

*– Esta vida que llevas es como la de una hormiga, mientras que tengo muchísimos bienes. ¿Por qué no vienes conmigo y tomas todo lo que quieras?*

*Los dos ratones fueron camino a la corte y al llegar el cortesano le mostró miles de delicias a su amigo, higos, trigo, legumbres, queso, miel y frutas.*

*El ratón campesino al ver tanta comida bendecía una y otra vez a su amigo y maldecía su pobre vida. Cuando ya estaban preparados para comer, entró un hombre y los dos ratones muy asustados corrieron sin parar hacia el agujero para esconderse.*

*Pasado un rato regresaron en busca de higos secos y nuevamente otra persona llegó al lugar provocando gran temor en los pequeños roedores que volvieron a la rendija con mucho temor. Después de esto el ratón campesino le dijo a su amigo suspirando y dejando a un lado su hambre:*

*– Me marcho, adiós amigo mío, es verdad que tienes mucha comida y muy deliciosa; pero son tantos los peligros que tienes que afrontar para poder comerla. Sin embargo, yo podré vivir como una hormiga y solo comer cebada y trigo pero sin temor alguno.*

*Fuente: Chiquipedia.com*

Nombre: \_\_\_\_\_ Grado: \_\_\_\_\_

Actividad “Dos ratones de clase diferente”

1. ¿Qué opinas de la fábula dos ratones de clase diferente?
2. ¿Qué piensas de la actitud del ratón campesino al maldecir su propia vida?
3. ¿Qué crees que hubiera sucedido si el ratón campesino hubiese intentado de nuevo comer en la corte?
4. ¿Si te ofrecieran muchísimos bienes económicos sacrificarías tu vida tranquila por tener mucho más?
5. ¿Por qué el ratón cortesano cree que su amigo lleva la vida de una hormiga?
6. ¿Qué otro título podrías proponer al texto?
7. ¿Qué mensaje o moraleja te deja la fábula después de leerla?
8. ¿Qué sucede en el nudo del texto?
9. ¿Cómo te imaginas la corte donde vive el ratón cortesano?
10. ¿Te pareció correcta la actitud del ratón cortesano al invitar a su amigo a la corte?

Habiéndose enfermado el león, se tumbó en una cueva, diciéndole a la zorra, a la que estimaba mucho y con quien tenía muy buena amistad:– Si quieres ayudarme a curarme y que siga vivo, seduce con tu astucia al ciervo y tráelo aca, pues estoy antojado de sus carnes.

Salió la zorra a cumplir el cometido, y encontró al ciervo saltando feliz en la selva. Se le acercó saludándole amablemente y le dijo:

– Vengo a darte una excelente noticia. Como sabes, el león, nuestro rey, es mi vecino; pero resulta que ha enfermado y está muy grave. Me preguntaba qué animal podría sustituirlo como rey después de su muerte. Y me comentaba: “el jabalí no, pues no es muy inteligente; el oso es muy torpe; la pantera muy temperamental; el tigre es un fanfarrón; creo que el ciervo es el más digno de reinar, pues es esbelto, de larga vida, y temido por las serpientes por sus cuernos.” Pero para qué te cuento más, está decidido que serás el rey.

¿ Y que me darás por habértelo anunciado de primero ?

Contéstame, que tengo prisa y temo que me llame, pues yo soy su consejero. Pero si quieres oír a un experimentado, te aconsejo que me sigas y acompaños fielmente al león hasta su muerte.

Terminó de hablar la zorra, y el ciervo, lleno de vanidad con aquellas palabras, caminó decidido a la cueva sin sospechar lo que ocurriría.

Al verlo, el león se le abalanzó, pero sólo logró rasparle las orejas. El ciervo, asustado, huyó velozmente hacia el bosque. La zorra se golpeaba sus patas al ver perdida su partida. Y el león lanzaba fuertes gritos, estimulado por su hambre y la pena. Suplicó a la zorra que lo intentara de nuevo. Y dijo la zorra:

– Es algo penoso y difícil, pero lo intentaré.

Salió de la cueva y siguió las huellas del ciervo hasta encontrarlo reponiendo sus fuerzas.

Viéndola el ciervo, encolerizado y listo para atacarla, le dijo:

¡ Zorra miserable, no vengas a engañarme ! ¡ Si das un paso más, cuéntate como muerta ! Busca a otros que no sepan de tí, háblales bonito y súbales los humos prometiéndoles el trono, pero ya no más a mí.

Mas la astuta zorra le replicó:

– Pero señor ciervo, no seas tan flojo y cobarde. No desconfíes de nosotros que somos tus amigos. El león, al tomar tu oreja, sólo quería decirte en secreto sus consejos e instrucciones de cómo gobernar, y tú ni siquiera tienes paciencia para un simple arañazo de un viejo enfermo. Ahora está furioso contra tí y está pensando en hacer rey al intrépido lobo. ! Pobre !, ¡ todo lo que sufre por ser el amo ! Ven conmigo, que nada tienes que temer, pero eso sí, sé humilde como un cordero. Te juro por toda esta selva que no debes temer nada del león. Y en cuanto a mí, sólo pretendo servirte.

Y engañado de nuevo, salió el ciervo hacia la cueva. No había más que entrado, cuando ya el león vio plenamente saciado su antojo, procurando no dejar ni recuerdo del ciervo. Sin embargo cayó el corazón al suelo, y lo tomó la zorra a escondidas, como pago a sus gestiones. Y el león buscando el faltante corazón preguntó a la zorra por él. Le contestó la zorra:

– Ese ciervo ingenuo no tenía corazón, ni lo busques. ¿ Qué clase de corazón podría tener un ciervo que vino dos veces a la casa y a las garras del león ?

*Tomado de educapeques.com*

Preguntas de comprensión lectora: EL león, la zorra y el ciervo.

1. ¿Qué moraleja o mensaje te deja la fábula después de haberla leído?
2. ¿Por qué el ciervo cree que puede sustituir al león?
3. ¿Qué piensas de la actitud del ciervo al ser engañado de nuevo?
4. ¿Qué piensas que hubiese sucedido si el ciervo no se hubiese dejado engañar?
5. ¿Te parece correcto que la zorra haya seducido al ciervo para llevarlo a las garras del león?
6. ¿Qué le pidió el león a la zorra?
7. ¿Qué le cuenta la zorra al ciervo para llevarlo a la cueva del león?
8. ¿Qué hizo el león cuando el ciervo llegó a la cueva?
9. ¿Qué le cuenta la zorra al ciervo para convencerlo por segunda vez?
10. ¿Qué le ocurrió al avaricioso ciervo al final?

*Anexos 5 Texto en desorden. Dos ratones de clase diferente.*

Situación problema:

### ACTIVIDAD 1

Trabajo individual.

Material entregado a cada estudiante: Una copia de la fábula "Dos ratones de clases diferentes", la cual no tiene título, no presenta un orden lógico, y faltan algunas palabras.

En esta actividad cada estudiante hará la siguiente consigna:

1. Leer el texto y escribir que comprendió.

– Esta que llevas es como la de hormiga, mientras que yo tengo muchísimos bienes. ¿Por qué no conmigo y tomas todo lo que quieras?

– Me marchó, adiós amigo mío, verdad que mucha comida y muy deliciosa; pero tantos los peligros tienes que afrontar poder comerla. Sin embargo, yo podré vivir una hormiga solo comer cebada trigo pero temor alguno.

Pasado rato regresaron busca de higos secos nuevamente otra persona llegó lugar provocando gran temor los pequeños roedores volvieron rendija mucho temor. Después esto el ratón campesino dijo amigo suspirando y dejando lado hambre:

dos ratones fueron camino corte y llegar el cortesano mostró miles delicias amigo, higos, trigo, legumbres, queso, miel frutas.

Había una ratón campesino cuyo amigo otro miembro de la corte al que ocasión invitó comer campiña. Este solo podía ofrecer trigos yerbajos por lo que amigo el cortesano dijo:

ratón campesino ver tanta comida bendecía una su amigo maldecía su pobre vida. ya estaban preparados comer, entró hombre dos ratones asustados corrieron hacia agujero esconderse.

*Solución*  
yo casi no entendi nada porque el cuento no  
habo completo algunos trozos para mi casi no tenían  
tudo, le faltaban palabras y no tenía casi logico para mi.

Anexos 6 Rejilla texto actividad 2. Situación de acción.

Numero de Párrafo	TITULO PROPUESTO: <u>el campesino buen</u>
1	1 Esta <u>Lo</u> que llevas es como la de <u>la</u> hormiga, mientras que yo tengo muchísimos bienes. ¿Por qué no <u>llevas</u> conmigo y tomas todo lo que quieras?
5	Me marchó, adiós amigo mío, <u>de</u> verdad que <u>hay</u> mucha comida y muy deliciosa; pero <u>esta</u> tantos los peligros <u>los</u> bienes que afrontar <u>para</u> poder comerla. Sin embargo, yo podré vivir <u>sin</u> una hormiga <u>esta</u> solo comer cebada <u>el</u> trigo pero <u>tiene</u> temor alguno.
2	2 Pasado <u>un</u> rato regresaron <u>a</u> busca de higos secos <u>y</u> nuevamente otra persona llegó <u>al</u> lugar provocando gran temor <u>en</u> los pequeños roedores <u>y</u> volvieron <u>a</u> rendir <u>se</u> que tenía mucho temor. Después <u>de</u> esto el ratón campesino <u>les</u> dijo <u>estos</u> amigo suspirando y dejando <u>el</u> lado su hambre:
4	4 Los dos ratones fueron camino <u>al</u> corte y <u>al</u> llegar el cortesano <u>les</u> mostró miles <u>de</u> delicias <u>a</u> los amigo, higos, trigo, legumbres, queso, miel <u>y</u> frutas.
3	3 Había una <u>dos</u> ratón campesino cuyo amigo <u>era</u> otro miembro de la corte al que <u>en</u> la ocasión invitó <u>a</u> comer <u>las</u> campiña. Este solo <u>se</u> podía ofrecer trigos <u>y</u> yerbajos por lo que <u>el</u> amigo el cortesano <u>le</u> dijo:
6	<u>un</u> ratón campesino <u>de</u> ver tanta comida bendecía una <u>comenzo a agradecer a</u> su amigo <u>y</u> maldecía su pobre vida. <u>ellos</u> ya estaban preparados <u>para</u> comer, entró <u>al</u> hombre <u>y</u> los dos ratones <u>estaban</u> asustados corrieron <u>y</u> se escondieron hacia <u>un</u> agujero <u>o</u> esconderse.
Idea principal o enseñanza que deja el texto:	<u>que nunca hay que temerle a nada sin haberlo probado</u>