

**LOS ORGANIZADORES GRÁFICOS: ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE PARA
EL DESARROLLO DE HABILIDADES EN LA LECTURA CRÍTICA**

SANDRA LILIANA ALBA ROJAS

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA
BUCARAMANGA**

2017

**LOS ORGANIZADORES GRÁFICOS: ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE PARA
EL DESARROLLO DE HABILIDADES EN LA LECTURA CRÍTICA**

SANDRA LILIANA ALBA ROJAS

Trabajo de grado para optar el título de Magister en Pedagogía

Directora

ALBA INÉS CASTRO CABALLERO

Magíster en Educación

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

BUCARAMANGA

2017

CONTENIDO

	Pág.
INTRODUCCIÓN	15
1. PROBLEMA	18
1.1 PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	18
1.1.1 Pregunta general.	29
1.1.2 Preguntas directrices.	30
1.2 JUSTIFICACIÓN	30
1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	33
1.3.1 Objetivo General	33
1.3.2 Objetivos Específicos.....	34
2. MARCO TEÓRICO	35
2.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	35
2.1.1 Antecedentes internacionales.	36
2.1.2 Antecedentes nacionales.	43
2.1.3 Antecedentes locales.	52
2.2 MARCO CONCEPTUAL	59
2.2.1 La lectura: favorecedora de las habilidades de pensamiento.	59
2.2.2 Las estrategias de enseñanza y aprendizaje para la formación y desarrollo de habilidades en la lectura	69
2.2.3 Aprendizaje cooperativo.....	85

2.3 MARCO LEGAL	86
3. METODOLOGÍA	92
3.1 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA POBLACIÓN	92
3.2 ENFOQUE METODOLÓGICO.....	93
3.3 DISEÑO METODOLÓGICO.....	93
3.4 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	99
3.4.1 Técnicas de recolección de la información.	100
3.4.2 Instrumentos de registro y recolección de la información	105
4. DISEÑO Y ANÁLISIS DE LA PROPUESTA	108
4.1 FASE DE DIAGNÓSTICO.....	108
4.1.1 Análisis prueba diagnóstica	108
4.1.1.1 Nivel literal.	109
4.1.1.2 Nivel Inferencial. Por su parte, el nivel inferencial se describe así:.....	114
4.1.1.3 Nivel crítico. Ahora bien, en el nivel crítico los resultados se señalan a continuación:.....	118
4.1.2 Análisis de la información a maestros.....	122
4.1.3 Análisis documental	131
4.1.4. Observación de clase.....	135
4.1.5 Análisis de la fase de diagnóstico	137
4.2 DISEÑO DE LA PROPUESTA (SECUENCIA DIDÁCTICA)	142
4.2.1 Secuencia Didáctica	144
4.3 ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA PROPUESTA	167
4.3.1 Aproximación de los resultados de la propuesta desde la secuencia didáctica.....	167

4.3.2 Las actividades generadoras de conflicto cognitivo, punto de partida para una nueva experiencia de aprendizaje	170
4.3.3 Los organizadores gráficos: más allá de la representación de la información.	174
4.3.3.1 Texto narrativo (Secuencia Lineal).	175
4.3.3.2 Texto expositivo (Mapa Mental).	179
4.3.3.3 Texto argumentativo (Cuadro y Espina de Pescado).....	184
4.3.4 Otras estrategias de enseñanza en la construcción de aprendizajes compartidos	189
4.3.4.1 Trabajo cooperativo	189
4.3.4.2 Exposición oral.....	194
4.3.5 Mediación docente: interacción permanente en el proceso.	196
4.4 ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA.....	199
4.4.1 Cuestionario para la clasificación de tipología textual.....	200
4.4.2 Cuestionario de autoevaluación de aprendizajes.....	202
4.4.3 Rejilla evaluación del producto final.....	206
4.5 VALIDEZ INTERNA	212
4.6 CRITERIOS ÉTICOS PARA LA INVESTIGACIÓN	213
5. HALLAZGOS	214
6. CONCLUSIONES	219
7. RECOMENDACIONES.....	222
BIBLIOGRAFÍA.....	224
ANEXOS.....	236

LISTA DE CUADROS

	Pág.
Cuadro 1. Las cuatro dimensiones de la literacidad.	68
Cuadro 2. Estrategias de enseñanza.....	80
Cuadro 3. Sistema de competencias	82
Cuadro 4. Fases del proceso de investigación	97
Cuadro 5. Relación de técnicas e instrumentos de recolección de información	99
Cuadro 6. Análisis de la información de entrevistas a docentes (Pregunta 1)	123
Cuadro 7. Análisis de la información de entrevistas a docentes (Pregunta 2)	124
Cuadro 8. Análisis de la información de entrevistas a docentes (Pregunta 3)	125
Cuadro 9. Análisis de la información de entrevistas a docentes (Pregunta 4)	126
Cuadro 10. Análisis de la información de entrevistas a docentes (Pregunta 5) ...	127
Cuadro 11. Análisis de la información de entrevistas a docentes (Pregunta 6) ...	129
Cuadro 12. Análisis de la información de entrevistas a docentes (Pregunta 7) ...	130
Cuadro 13. Categorías emergentes del diagnóstico	140
Cuadro 14. Secuencia didáctica	144
Cuadro 15. Contenidos de la secuencia didáctica	148
Cuadro 16. Relación de las fases de la secuencia.	151
Cuadro 17. Sesiones de la secuencia didáctica.....	155
Cuadro 18. Análisis de dilemas.....	171
Cuadro 19. Análisis de la exposición Oral I	172
Cuadro 20. Clasificación del texto narrativo.....	175
Cuadro 21. Clasificación del texto expositivo.....	179
Cuadro 22. Resultados indicadores texto expositivo	182
Cuadro 23. Clasificación del texto argumentativo	184
Cuadro 24. Análisis y solución de situaciones con el diagrama Espina de Pez...	186
Cuadro 25. Clasificación trabajo cooperativo (origen de la cooperación)	190

Cuadro 26. Clasificación trabajo cooperativo (actitud de los participantes)	191
Cuadro 27. Clasificación trabajo cooperativo (logro de objetivos)	192
Cuadro 28. Clasificación trabajo cooperativo (características de cooperación) ...	193
Cuadro 29. Análisis de la exposición oral II	194
Cuadro 30. Categorización de la mediación docente.....	197
Cuadro 31. Instrumentos para la evaluación de la propuesta	200
Cuadro 32. Clasificación tipología textual II	201
Cuadro 33. Categorías autoevaluación del aprendizaje.	202
Cuadro 34. Rejilla evaluación del producto final	206
Cuadro 35. Lista de chequeo	209

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño en el departamento y del país en lenguaje, noveno grado, 2014.	21
Figura 2. Porcentaje de estudiantes de noveno grado según niveles de desempeño en lenguaje, IEPND, 2014.	24
Figura 3. Descripción general de los aprendizajes en la competencia Escritora. ..	25
Figura 4. Descripción general de los aprendizajes en la competencia Lectora.	26
Figura 5. Competencias comunicativas.	62
Figura 6. Elementos del Pensamiento Crítico.	74
Figura 7. Adaptación modelo del proceso de investigación-acción de Elliot	96
Figura 8. Pregunta 1. Nivel literal.	109
Figura 9. Pregunta 2. Nivel literal.	110
Figura 10. Pregunta 3. Nivel literal.	111
Figura 11. Pregunta 4. Nivel literal.	112
Figura 12. Resumen resultados del nivel literal.	113
Figura 13. Pregunta 5. Nivel inferencial.	115
Figura 14. Pregunta 6. Nivel inferencial.	115
Figura 15. Pregunta 7. Nivel inferencial.	116
Figura 16. Resumen resultados del nivel inferencial.	117
Figura 17. Pregunta 8. Nivel crítico.	118
Figura 18. Pregunta 9. Nivel crítico.	119
Figura 19. Pregunta 10. Nivel crítico.	120
Figura 20. Resumen resultados del nivel crítico.	121
Figura 21. Actores del proceso en la recolección de la información en la etapa de diagnóstico.	137

Figura 22. Fuentes e instrumentos de recolección de información en la etapa diagnóstica.....	138
Figura 23. Fases de la Secuencia Didáctica.....	154
Figura 24. Categorías según resultados de la intervención.....	170
Figura 25. Categorías según resultados de la evaluación.	199

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Prueba de lectura y escritura.....	236
Anexo B. Entrevista estructurada para docentes de una institución educativa pública	242
Anexo C. Rejilla evaluación plan de clase	244
Anexo D. Rejilla evaluación plan de área	246
Anexo E. Formato diario de campo.....	247
Anexo F. Consolidado Tipología Textual II	250
Anexo G. Cuestionario evaluación del proceso de aprendizaje	252
Anexo H. Registro fotográfico de la propuesta de intervención	253
Anexo I. Requerimientos Éticos	256

RESUMEN

TÍTULO: LOS ORGANIZADORES GRÁFICOS: ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES EN LA LECTURA CRÍTICA*

AUTORA: SANDRA LILIANA ALBA ROJAS**

PALABRAS CLAVE: LECTURA, ORGANIZADORES GRÁFICOS, HABILIDADES, MEDIACIÓN, TRABAJO COOPERATIVO.

DESCRIPCIÓN:

Esta investigación, desde un enfoque cualitativo y un diseño metodológico bajo la investigación-acción y dadas las dificultades que desde diferentes perspectivas se observaron en la comprensión lectora, planteó como objetivo principal determinar de qué manera la producción y lectura de organizadores gráficos promueven el desarrollo de habilidades para la lectura crítica en los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Pozo Nutrias Dos.

El soporte teórico estuvo fundamentado en los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje del Ministerio de Educación Nacional y en autores como Josette Jolibert, David Cooper, Frank Smith, Daniel Cassany, David Rumelthar, Frida Díaz-Barriga, Antonio Ontoria, Pablo Romero, Juan Pozo, Isabel Solé, Lev Vigotsky, Reuven Feuerstein, David Johnson y Robert Johnson, entre otros.

Las etapas del estudio se enfocaron inicialmente en un diagnóstico donde se analizaron los resultados de la prueba de lectura a estudiantes, las entrevistas a docentes de básica secundaria y el análisis documental del plan de área de Lengua Castellana, el plan de aula de Español y Literatura y el registro de diario de campo a partir de una observación de clase. La información arrojada permitió el diseño e implementación de una secuencia didáctica con la lectura y producción de organizadores gráficos y el trabajo cooperativo. Posteriormente, con el análisis de los datos en la intervención y evaluación, se muestran los resultados de la propuesta y junto a ellos, los hallazgos y las conclusiones de la investigación. De acuerdo a lo arrojado en el proceso, es posible desde las configuraciones didácticas, la mediación docente y el trabajo cooperativo, cambiar prácticas pedagógicas de aula en contextos y con propósitos específicos en favor del proceso de comprensión en los estudiantes.

*Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía. Directora Mg. Alba Inés Castro Caballero.

ABSTRACT

TITLE: GRAPHIC ORGANIZERS: LEARNING STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF SKILLS IN CRITICAL READING*

AUTHOR: SANDRA LILIANA ALBA ROJAS**

KEYWORDS: READING, GRAPHIC ORGANIZERS, SKILLS, MEDIATION, COOPERATIVE WORK.

DESCRIPTION:

This research from a qualitative approach and a methodological design under action research and given the difficulties that from different perspectives were observed in the reading comprehension, raised as main objective to determine how the production and reading of graphic organizers promote the development of abilities for critical reading in the eighth-grade students of the Educational Institution Pozo Otters Two.

The theoretical support was based on the Curriculum Guidelines of Spanish Language, Basic Standards of Language Competence of the Ministry of National Education and authors such as Josette Jolibert, David Cooper, Frank Smith, Daniel Cassany, David Rumelthar, Frida Díaz-Barriga, Antonio Ontoria , Pablo Romero, Juan Pozo, Isabel Solé, Lev Vigotsky, Reuven Feuerstein, David Johnson and Robert Johnson, among others.

The stages of the study initially focused on a diagnosis where the results of the reading test were analyzed to students, the interviews with secondary school teachers and the documentary analysis of the area plan of Spanish Language, the classroom plan of Spanish and Literature and the field journal record from a class observation. The information provided allowed the design and implementation of a didactic sequence with the reading and production of graphic organizers and cooperative work. Subsequently, with the analysis of the data in the intervention and evaluation, the results of the proposal are shown and together with them, the findings and conclusions of the research. According to what is thrown in the process, it is possible from didactic configurations, teacher mediation and cooperative work, to change classroom pedagogical practices in contexts and with specific purposes in favor of the process of understanding in students.

* Project of grade

** Faculty of Human Sciences. School of Education. Master in Pedagogy. Directora Mg. Alba Inés Castro Caballero.

INTRODUCCIÓN

El concepto de comprensión de un texto engloba múltiples habilidades. Cooper¹ ofrece una definición basada en la idea de que el lector interactúa con el texto y relaciona las ideas del mismo con sus experiencias previas para así elaborar el significado. Parte de este proceso exige que el lector entienda cómo ha organizado el autor sus ideas; es decir, cómo ha estructurado su texto de manera tal que pueda ser comprendido por el lector. Cooper afirma, en este sentido, que existen evidencias en las que los lectores utilizan sus esquemas para tal propósito, los cuales corresponden a las categorías del conocimiento que van configurándose en su mente a partir de las experiencias. A medida que el lector elabora nuevos conocimientos, va relacionando la información nueva con la que ya ha almacenado; esto significa que los esquemas no son estáticos: se amplían constantemente. Para esta investigación se parte de este constructo, puesto que, frente a los resultados dados en un primer momento, se requiere de un programa de intervención que apunte a ese propósito, la comprensión lectora desde el desarrollo de habilidades como experiencia de aprendizaje. La escuela así lo necesita, a través de procesos investigativos y prácticas pedagógicas, acciones hacia la reflexión y la transformación de procesos de enseñanza acordes a las necesidades del contexto escolar.

El presente documento expone el proceso realizado en la investigación titulada “Los organizadores gráficos: estrategia de aprendizaje para el desarrollo de habilidades en la lectura crítica”. Para tal efecto, señala y organiza la información en los siguientes capítulos:

¹ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Visor, 1998. p. 21.

El primer capítulo denominado “Problema” muestra el problema de investigación bajo algunas preguntas directrices y cuya base se refleja en los resultados de las pruebas SABER 2014 del grado noveno en el área de lenguaje, el Índice Sintético de Calidad Educativa a partir de los resultados de las pruebas SABER 2014 y el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI). De igual forma, presenta la justificación junto con los objetivos: general y específicos.

El segundo capítulo “Marco Teórico” describe los antecedentes de investigación según revisión de trabajos previos relacionados con la propuesta, a nivel internacional, nacional y local. Los de carácter internacional son estudios sobre literacidad crítica, estrategias cognitivas orientadas a los procesos de inferencia en el desarrollo de la lectura, la comprensión textual y el desarrollo de habilidades en las macrorreglas para la construcción de significados. Los antecedentes nacionales están enfocados en los organizadores gráficos dentro del aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista como propuesta didáctica, el mapa mental como estrategia para la construcción del conocimiento, el desarrollo de habilidades en el pensamiento crítico la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión de textos. En los estudios locales, se mencionan investigaciones sobre pensamiento crítico desde una propuesta pedagógica, las prácticas de comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos, el desarrollo de la argumentación a través de una secuencia didáctica y un último estudio sobre esta competencia pero con el empleo de la lectura de historietas. El marco conceptual se apoya en los planteamientos del Ministerio de Educación Nacional, la conceptualización sobre lectura, las habilidades de pensamiento, los organizadores gráficos como estrategia de enseñanza, el aprendizaje mediado y el trabajo cooperativo. Se describen en el Marco Legal, los referentes según la Constitución Política de Colombia, la Ley General de Educación, los Lineamientos curriculares de lengua castellana y el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE).

En el tercer capítulo “Metodología” se da a conocer la contextualización de la población, el enfoque cualitativo y el diseño metodológico desde la investigación-acción; se indica, además, el proceso de recolección de la información donde se mencionan las técnicas e los instrumentos utilizados en el estudio.

Con respecto al cuarto capítulo “Diseño de la Propuesta”, se hace hincapié en la fase de diagnóstico y el análisis de la información desde la triangulación. Se expone el diseño de la secuencia didáctica y su respectiva evaluación. Finalmente, se muestran los resultados, la validez interna y los criterios éticos para la investigación. Por último, en los capítulos restantes, se mencionan los hallazgos, se establecen las conclusiones y se plantean las recomendaciones; todos ellos en torno a los resultados y al análisis realizado, de acuerdo a la pregunta de investigación y a los objetivos planteados.

1. PROBLEMA

1.1 PLANTEAMIENTO Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Los resultados de las diferentes evaluaciones nacionales e internacionales aplicadas en Colombia durante los últimos años muestran que los estudiantes presentan serias dificultades a la hora de poner en práctica procesos de escritura y lectura, ya que los desempeños se encuentran en un nivel mínimo y pocos son los porcentajes de estudiantes que alcanzan un nivel avanzado o superior, especialmente en la comprensión lectora.

En pruebas de referenciación internacional concernientes a la evaluación de la calidad, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha deseado conocer el impacto de las políticas de educación con respecto a otros países, para ello ha participado en pruebas tales como: Programme for International Student Assessment (PISA), Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE) y Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). De acuerdo a los resultados de las áreas académicas y competencias evaluadas desde 2006², Colombia solo ha alcanzado niveles medios y bajos de desempeño; son evidentes las dificultades en la comprensión de textos y la solución de problemas complejos que requieren un juicio crítico y un saber teórico específico.

A nivel nacional, esta realidad no dista de los resultados en pruebas internacionales. Por tanto, para la contextualización de la realidad problemática de este estudio, se señala el posicionamiento del área de Lenguaje en noveno grado a nivel nacional y

² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Las distintas pruebas. [En línea] Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107522.html>

departamental (Santander) y posteriormente para el caso que nos ocupa, de la Institución Educativa Pozo Nutrias Dos (IEPND) del Municipio San Vicente de Chucurí, en las pruebas SABER³ del año 2014. Cabe señalar que dichas pruebas tienen como propósito principal, contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de competencias básicas. Para el grado noveno, indican el estado de las competencias en matemáticas y lenguaje del año en mención.

Ahora bien, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -Icfes-, entidad encargada de promover y evaluar la educación colombiana a través de las pruebas SABER⁴, plantea cuatro niveles de desempeño en las pruebas de Lenguaje de 9º, descritos así:

En el nivel *insuficiente*, el estudiante no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba.

En el nivel *mínimo*, el estudiante promedio de este nivel, ante textos informativos, explicativos o narrativos cortos, comprende y explica los elementos de su estructura cohesiva, a nivel de oraciones y entre párrafos, y alcanza una comprensión global del (o de los) contenido (s). Ante situaciones de comunicación habitual, pública o formal, el estudiante prevé la escritura de un texto, su forma de organización y la estructuración de la información, conservando la unidad temática, atendiendo a la pertinencia con el propósito y a las características de los interlocutores. Aplica las convenciones básicas de la comunicación escrita para corregir los enunciados de un texto.

³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Pruebas Saber 3º, 5º y 9º 2014. [En línea] Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-244735.html>

⁴ ICFES. Descripción de los niveles de desempeño. <http://portal.icfes.s3.amazonaws.com/datos/guiasCognitivo/Definicion%20Niveles%20de%20Desempeño.pdf>

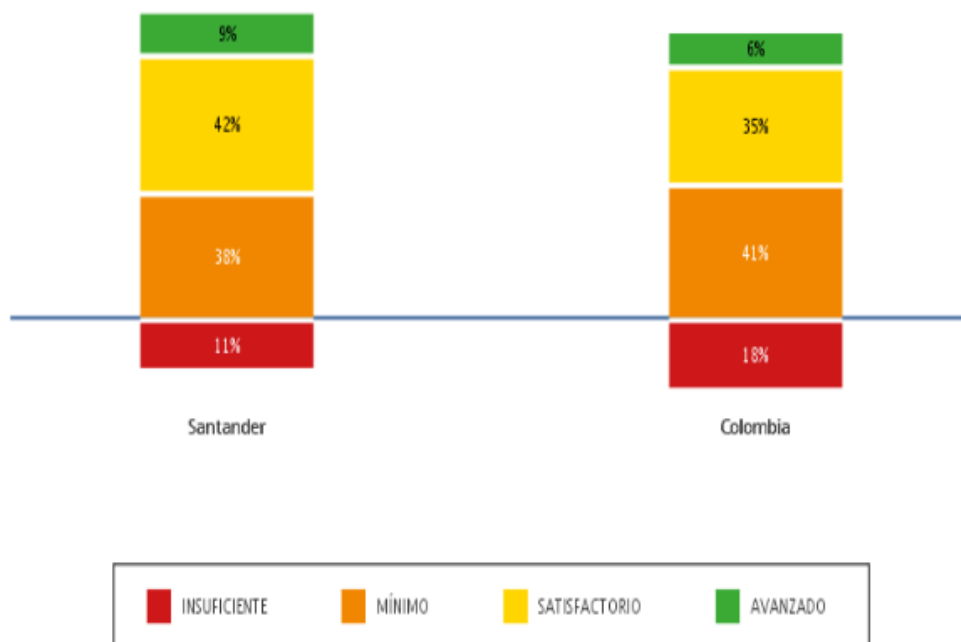
En cuanto al nivel *satisfactorio*, además de lograr lo definido en el nivel precedente, ante textos narrativos, informativos, argumentativos y líricos de complejidad media, el estudiante promedio de este nivel responde a una lectura global amplia de los contenidos para inferir, deducir y categorizar información, tanto local como global. Ante situaciones de comunicación específicas, poco habituales y que requieren de alguna formalidad, el estudiante evalúa la pertinencia de escritos, atendiendo al propósito, contenido y contexto. Comprende y usa los mecanismos y estrategias de argumentación y explicación para cumplir con propósitos específicos.

En el nivel *avanzado*, además de lograr lo definido en los dos niveles precedentes, sobre textos narrativos, argumentativos, informativos y líricos de complejidad media, el estudiante promedio de este nivel responde a una comprensión más elaborada de lo que lee, haciendo uso de conocimientos no habituales y especializados para juzgar, valorar y explicar contenidos, funciones y relaciones presentes en el texto. Comprende la estructura cohesiva de los textos, lo que le permite planear, revisar y corregir escritos, empleando las reglas de la gramática, usos del lenguaje y pertinencia social de los textos.

Con estos referentes, atañe ahora señalar los resultados nacionales y departamentales en la prueba de lenguaje 9º para el año 2014⁵, dados a conocer en 2015.

⁵ ICFES, Publicación de resultados Saber 3º, 5º, 9º (2015). [En línea] Disponible en <http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.aspx>

Figura 1. Comparación de porcentajes según niveles de desempeño en el departamento y del país en lenguaje, noveno grado, 2014.



Fuente: ICFES

Como se muestra, a nivel nacional los desempeños en los que se presenta mayor porcentaje son el mínimo y satisfactorio. En el departamento de Santander existen similitudes en la prevalencia de estos niveles. Es así que los estudiantes no alcanzan competencias referidas a una comprensión elaborada de lo leído, no se usan los conocimientos especializados para juzgar, valorar y explicar contenidos, funciones y relaciones presentes en el texto. Existen dificultades al comprender la estructura cohesiva de los textos y en el empleo de las reglas gramaticales, los usos del lenguaje y la pertinencia social de los textos.

Para el caso de la Institución Educativa Pozo Nutrias Dos, se tuvo en cuenta los resultados de las pruebas SABER 9º del año 2014⁶ frente a otros establecimientos

⁶ ICFES. Reporte de resultados pruebas SABER 9º 2014. [En línea] disponible en: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.aspx>

educativos en las competencias asociadas al lenguaje: comunicativa escritora y comunicativa lectora y los componentes asociados a esta área. Además, se analizaron los niveles de desempeño de lenguaje: insuficiente, mínimo, satisfactorio y avanzado.

En comparación con los establecimientos que presentan un puntaje promedio en el área del lenguaje y grado evaluado, la institución educativa obtuvo un desempeño débil en la competencia comunicativa lectora y un desempeño fuerte en la competencia comunicativa escritora. Según la guía de los Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014⁷ basada en los Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje del MEN, la primera competencia explora la forma como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos. Se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos. La segunda competencia por su parte, se refiere a la producción de textos escritos, de manera que atiendan a los siguientes requerimientos: (a) responder a las necesidades comunicativas, es decir, si se requiere relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema; (b) cumplir procedimientos sistemáticos para su elaboración; y (c) utilizar los conocimientos de la persona que escribe acerca de los temas tratados, así como el funcionamiento de la lengua en las diversas situaciones comunicativas.

Con respecto a los componentes de lenguaje, la Institución Educativa se posiciona frente a los demás establecimientos escolares según el área y grado evaluado, de la siguiente manera: fuerte en el componente Semántico, débil en el componente Sintáctico y similar en el componente Pragmático.

⁷ ICFES. Guía de los Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014.

Ante los anteriores posicionamientos, los estudiantes presentan mayores dificultades en la competencia lectora y en los componentes del lenguaje sintáctico y pragmático. Esto indica que este común denominador requiere el diseño e implementación de programas de desarrollo de habilidades en la comprensión lectora.

Otro aspecto que concierne, son los niveles de desempeño alcanzados por los estudiantes en las pruebas SABER 9º de 2014 para el establecimiento educativo.

Como se muestra en la figura 2, se mantiene la línea en la que los porcentajes son mayores en los niveles mínimo y satisfactorio, con un porcentaje a considerar en el nivel insuficiente (11%) y un muy bajo porcentaje en el nivel avanzado (5%). El ideal y lo que se esperaría para cualquier institución educativa, es que éste último se destacara frente a los demás.

Para la descripción general de las competencias en la prueba de Lenguaje⁸, los resultados se indican teniendo en cuenta los colores de los diferentes segmentos representados así:

Rojo: preguntas que no contestaron correctamente más del 70% de los estudiantes del establecimiento educativo.

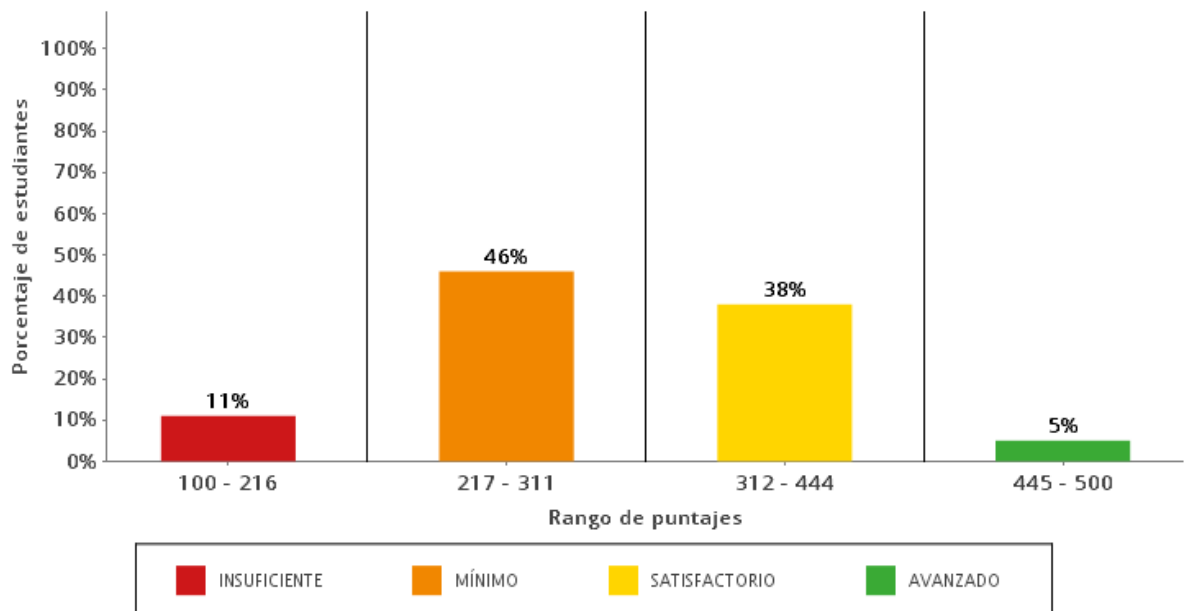
Naranja: preguntas que no contestaron correctamente entre el 40% y el 70% de los estudiantes del establecimiento educativo.

Amarillo: preguntas que no contestaron correctamente entre el 20% y el 40% de los estudiantes del establecimiento educativo.

⁸ ICFES. Pruebas SABER 3º, 5º y 9º. Informe por colegio, Institución Educativa Pozo Nutrias Dos, 2014. p. 3.

Verde: preguntas que no contestaron correctamente menos del 20% de los estudiantes del establecimiento educativo.

Figura 2. Porcentaje de estudiantes de noveno grado según niveles de desempeño en lenguaje, IEPND, 2014.

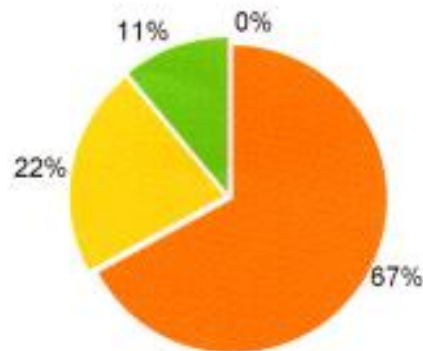


Fuente: ICFES.

La figura 2 muestra los resultados en cuanto a los aprendizajes de la competencia Escritora⁹. Los mayores porcentajes se presentan en naranja, lo que indica que entre el 40% y 70% de los estudiantes no contestaron correctamente las preguntas en la prueba de Lenguaje en dicha competencia.

⁹ Ibid, p. 31.

Figura 3. Descripción general de los aprendizajes en la competencia Escritora.



Fuente: ICFES.

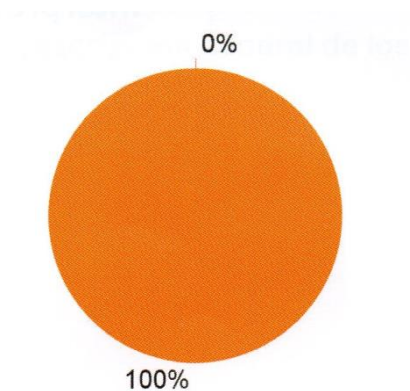
Del segmento naranja (67%), se desprenden las dificultades presentadas en esta competencia: el 59% de los estudiantes no emplearon mecanismos adecuados de uso y control de estrategias discursivas, para adecuar el texto a la situación de comunicación. En este mismo porcentaje se observó la dificultad de los estudiantes para establecer las estrategias discursivas pertinentes y adecuadas al propósito de producción de un texto, en una situación de comunicación. Por su parte, el 56% no dio cuenta de las ideas, tópicos o líneas de desarrollo que debe seguir un texto, de acuerdo al tema propuesto en la situación de comunicación; y en menor medida, en un 45% se presentaron falencias en el uso y control de la lengua y de la gramática textual que permiten regular la coherencia y cohesión del texto, en una situación de comunicación particular. Con un margen de un punto, los estudiantes no previeron temas, contenidos, ideas o enunciados, para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas.

Del segmento amarillo (22%), el 38% de los estudiantes no prevé un plan textual, organización de ideas, tipo textual y estrategias discursivas atendiendo a las necesidades de la producción, en un contexto comunicativo particular. El 31% no selecciona líneas de consulta atendiendo a las características del tema y el propósito del escrito.

El segmento verde (11%) muestra que el 19% de los estudiantes no comprenden los mecanismos de uso y control que permiten regular el desarrollo de un tema en un texto, dada la situación de comunicación particular.

Ahora bien, en lo que a la competencia Lectora¹⁰ se refiere, el 100% indica que entre el 40% y 70% de los estudiantes no contestaron correctamente las preguntas.

Figura 4. Descripción general de los aprendizajes en la competencia Lectora.



Fuente: ICFES.

De este 100%, el 56% de los estudiantes no evaluó la información explícita o implícita de la situación de comunicación; el 53% tuvo dificultades al recuperar la información explícita en el contenido del texto y el 50% no lo hizo en cuanto a la información implícita de la organización, tejido y componentes de los textos, ni tampoco evaluó estrategias explícitas o implícitas de organización, tejido y componentes de los textos. Asimismo, el 49% de la población evaluada mostró dificultades al relacionar, identificar y deducir información para construir el sentido global del texto. El 47% de los estudiantes no relaciona textos y moviliza saberes para ampliar referentes y contenidos ideológicos. El 45% no reconoce elementos

¹⁰ Ibid, p. 33.

implícitos de la situación comunicativa del texto y el 42% no identifica información de la estructura explícita del texto.

Según lo anterior, los estudiantes presentaron falencias en la competencia comunicativa-lectora en cuanto a la comprensión de la información explícita e implícita en los textos, el establecimiento de relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos.

En consecuencia, el porcentaje de estudiantes que no contestaron correctamente los ítems correspondientes a las competencias en la prueba de Lenguaje con respecto al establecimiento educativo fue de 44% en la competencia Escritora, indicando que está un punto por debajo de la Entidad Territorial Certificada (45%) y tres puntos por debajo del nivel nacional (47%). En la competencia Lectora, la institución presentó un 50%, solo a dos puntos por encima de la entidad territorial certificada (48%) y un punto superior a nivel nacional (49%).

Estos porcentajes dejaron ver la necesidad de la construcción de un pensamiento crítico desde el aula de clase y que el trabajo pedagógico del docente condujera a varias transformaciones que favorecieran el desarrollo de competencias en los estudiantes tal como lo plantea Klooster, citado por Cassany¹¹, quien considera que dicho pensamiento debe estar encaminado al fortalecimiento de la responsabilidad en las ideas propias, argumentaciones razonadas, con tesis, pruebas y el intercambio libre de opiniones al comparar, contrastar y comparar ideas con otros. Para el MEN¹², resulta importante la necesidad que desde el área del lenguaje se activen procesos dentro de los que se encuentran la construcción de sistemas de

¹¹ CASSANY, Daniel. *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, 2006. p. 70.

¹² MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. *Estándares básicos de Competencias del Lenguaje*, 2006. p. 30.

significación; la interpretación y producción de textos; los procesos culturales y estéticos asociados al lenguaje como la literatura; los principios de interacción y procesos culturales implicados en la ética de la comunicación y los procesos de desarrollo del pensamiento.

Por su parte, el Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE)¹³ es la herramienta que permite evaluar de 1 a 10 el proceso educativo de los colegios, con el fin de poder determinar los planes y acciones que se deberán llevar a cabo para lograr el mejoramiento y excelencia educativa de Colombia. Consta de cuatro componentes: progreso (qué tanto ha mejorado la institución educativa en relación con el año anterior), desempeño (puntaje promedio que los estudiantes obtuvieron en las Pruebas Saber para Matemáticas y Lenguaje), eficiencia (proporción de alumnos que aprueban el año escolar y pasan al año siguiente) y ambiente escolar (evaluación de las condiciones propicias para el aprendizaje en el aula de clase). La calificación dada para la Institución Educativa Pozo Nutrias Dos en el año 2014, según reporte de 2015, fue de 4,4 para primaria y 5,5 para secundaria sobre 10 puntos, indicando que no se posicionó en un puntaje mínimo satisfactorio. Esto deja ver que la Institución Educativa en general, debe proponer y llevar a cabo acciones que mejoren estos puntajes, especialmente en cuanto al desempeño se refiere. La propuesta de intervención, que más adelante se describe, junto con el proceso investigativo busca generar espacios e implementar estrategias de enseñanza para que las dificultades sean superadas gradualmente y los indicadores estén más próximos a la excelencia educativa.

Por otro lado, para el año 2015, se observaron muy pocos avances en el plano académico de la Institución Educativa, especialmente en aspectos como el diseño pedagógico curricular, las prácticas pedagógicas, la gestión de aula y el seguimiento

¹³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Índice Sintético de Calidad. [En línea]. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-349835_quees.pdf

académico; estos no alcanzan el máximo nivel de mejoramiento continuo; de acuerdo con la Guía 34 del MEN (2008)¹⁴ la mayoría de los criterios se postularon dentro de lo valorado como existente(1), lo cual se define dentro de aquello que se caracteriza por un desarrollo incipiente, parcial o desordenado y lo pertinente(2), puesto que en algunos casos, hay principios de planeación y articulación de los esfuerzos y acciones del establecimiento para cumplir sus metas y objetivos. Es decir, se definieron parcialmente cuáles son las iniciativas didácticas empleadas y éstas fueron usadas individualmente por los docentes. En cuanto al estilo pedagógico, en la institución se presentaron esfuerzos colectivos por trabajar con estrategias alternativas a la clase magistral. Sin embargo, no se planearon ni ejecutaron actividades según la demanda educativa. Esto deriva lo formulado en el PMI (Plan de Mejoramiento Institucional)¹⁵ según la Guía 34, sugiriendo posibilidades en las que los docentes entre otros cambios, creen la posibilidad de contextualizar, actualizar e implementar nuevas estrategias y prácticas pedagógicas, evaluando periódicamente la coherencia y articulación del enfoque metodológico con el Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Por lo anterior, el docente está comprometido a modificar su práctica, con la finalidad de transformar la escuela en un espacio propicio para el aprendizaje. De allí entonces, partió la inquietud de realizar un estudio e implementar formas de aprendizaje para el desarrollo de habilidades lingüísticas de manera reflexiva, cognitiva y a la vez como medio de interacción.

1.1.1 Pregunta general. ¿De qué manera la producción y lectura de organizadores gráficos promueven el desarrollo de habilidades para la lectura crítica en los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Pozo Nutrias Dos?

¹⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Guía No. 34 para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al Plan de Mejoramiento, 2008.

¹⁵ INSTITUCIÓN EDUCATIVA POZO NUTRIAS DOS. Plan de Mejoramiento Institucional, San Vicente de Chucurí, 2015.

1.1.2 Preguntas directrices. ¿Cuáles son las dificultades en las habilidades para la lectura crítica que presentan los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Pozo Nutrias Dos?

¿Qué estrategias para la comprensión lectora de sus estudiantes emplean los docentes de básica secundaria de la Institución Educativa Pozo Nutrias Dos?

¿Qué características tiene una secuencia didáctica para la producción y lectura de organizadores gráficos hacia en el desarrollo de habilidades en la lectura crítica en la población objeto de estudio?

¿Cuáles son los efectos que produce la utilización de organizadores gráficos en las habilidades para lectura crítica en los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Pozo Nutrias Dos?

1.2 JUSTIFICACIÓN

Si bien es cierto que los seres humanos nacen con unas potencialidades, también lo es que algunas habilidades para comprender y, sobre todo para comprender lo que lee, se van a desarrollar de acuerdo con la situación de aprendizaje a la que se exponga, al contexto cultural social de las experiencias vividas, y, muy especialmente, al deseo y la motivación de hacerlo. En este proyecto, la intención de favorecer los procesos de comprensión lectora se enmarcaron dentro de las perspectivas teórico-prácticas de la educación, una de ellas analizadas por Serafini, citado por Cassany¹⁶, quien considera la pertinencia de la capacidad crítica y que desde el aula, la lectura de textos debe estar enfocada en la búsqueda de

¹⁶ CASSANY, Daniel. Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006. p. 79.

significados posibles y la toma de conciencia sobre cómo se posicionan el autor y el lector, la importancia del proceso de evaluar la autenticidad y la validez del texto, y de formular una opinión sobre él.

Durante el proceso de interpretación de la realidad problemática de la Institución Educativa Pozo Nutrias Dos, se observó la necesidad de crear habilidades en la lectura, puesto que el desarrollo de los niveles de comprensión lectora fue limitado. Ante los resultados insuficientes en las pruebas de SABER 9º de 2014 se pudieron confirmar dificultades en la interpretación, realización de inferencias, análisis crítico y argumentativo de esta competencia. Por tal motivo, se tuvo un interés especial al diseñar y aplicar estrategias desde el aula donde se involucraran técnicas para una aproximación crítica a la lectura.

Es así que, a través del presente estudio, se consideró relevante atender a las necesidades de enseñanza y formación de habilidades de comprensión en los estudiantes de octavo grado de básica secundaria de la Institución, ya que constituyen la pauta para nuevos conocimientos en otros ámbitos a nivel personal y social.

Por consiguiente, la puesta en escena de una propuesta pedagógica fundamentada para el área del lenguaje y guiada por el maestro, tuvo la pretensión de diseñar y aplicar estrategias didácticas, que incluyeran el uso de esquemas mentales para el desarrollo de competencias lingüísticas, los cuales, según Cooper¹⁷ al denominarlos también organizadores visuales, permiten la activación de esquemas de que se dispone en un tema particular y en el avance de otros, y por ende, en la comprensión textual como propósito del trabajo de esta investigación.

¹⁷ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Visor, 1998. p. 126.

Dicha propuesta se muestra como una alternativa que enriquece el trabajo en la enseñanza y el aprendizaje, práctica abordada con relación a los contenidos académicos y a la puesta en marcha de nuevas metodologías y pedagogías acordes con las necesidades tal como lo establece el MEN, en especial los concernientes al área de Lengua Castellana. Todo ello a partir de la potenciación de la lectura crítica situada en contextos específicos de comunicación, a la integración de la actividad evaluativa formativa y al conjunto de conocimientos cognitivos, procedimentales y actitudinales con una nueva mirada a algo tan propio del ser humano como es el lenguaje, de manera que se cuente con una posible herramienta que constituya una forma significativa y proactiva del aprendizaje inicialmente para la población objeto de estudio.

Frente a las condiciones dadas sobre el estado de la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Pozo Nutrias Dos, surgió la necesidad de crear situaciones y estrategias didácticas de enseñanza acordes a estándares y a la formación de lectores con habilidades propias de esta competencia del lenguaje. Cooper¹⁸ considera que su enseñanza ha de apoyarse en un enfoque procedural, y es preciso incorporar a los programas de lectura varios de los procesos que configuran la comprensión desde la elaboración de significados en la interacción con los textos.

Los resultados prácticos que se esperaron en este estudio estuvieron enfocados en la apropiación de estrategias de aprendizaje relacionadas con la producción y lectura de los organizadores gráficos para los diferentes niveles de comprensión lectora, junto con el trabajo cooperativo surgido en actividades de aula, el favorecimiento de la metacognición y la mediación escolar. Estos mecanismos impulsan su aplicación en las demás situaciones de aprendizaje y apuestan a la disminución de dificultades en la competencia lectora y escritora desde las

¹⁸ Ibid, p. 35.

necesidades educativas, los procedimientos de elaboración, el uso de conocimientos, el análisis de la información explícita e implícita de los textos y el uso de estrategias en la construcción de sentido.

La intervención pretendió además, fomentar los procesos de investigación y la generación de conocimiento con interés académico para entender y explicar las situaciones surgidas en el aula. A partir de allí, se buscó continuar con el análisis de problemáticas en la comprensión lectora con fundamento en la literatura y en investigaciones previas. Las prácticas pedagógicas adecuadas, constituyeron un elemento esencial para el proceso de enseñanza.

El impacto social de esta propuesta se reflejó durante y al finalizar la intervención a partir de reflexiones hacia el reconocimiento y manejo de conflictos de forma preventiva y formativa en espacios convivencia. El diálogo y la concertación hicieron parte de ese proceso. La exposición del Manual de Convivencia de la Institución Educativa a la comunidad, realizada en la primera asamblea de padres de familia, fomentó su conocimiento y funcionalidad bajo los derechos y deberes que allí se plasman. De igual manera, el análisis y organización de la información que los estudiantes realizaron (de un texto que carecía de importancia principalmente por su desconocimiento), llevaron a descubrir una herramienta que guía procedimientos, permite asumir posiciones y presenta alternativas de solución en dificultades de convivencia escolar.

1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1 Objetivo General. Determinar de qué manera la producción y lectura de organizadores gráficos promueven el desarrollo de habilidades para la lectura crítica en los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Pozo Nutrias Dos.

1.3.2 Objetivos Específicos.

- Identificar las dificultades en las habilidades para la lectura crítica que presentan los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Pozo Nutrias Dos.
- Determinar las estrategias que emplean los docentes de básica secundaria para la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Pozo Nutrias Dos.
- Describir las características que tiene una secuencia didáctica en la producción y lectura de organizadores gráficos como estrategia de aprendizaje para el desarrollo de habilidades en la lectura crítica.
- Evaluar los efectos que produce la utilización de organizadores gráficos en el desarrollo de habilidades para lectura crítica en los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Pozo Nutrias Dos.

2. MARCO TEÓRICO

Los marcos de referencia contienen tres apartados: antecedentes, marco conceptual y marco legal. El primero, mostrará los estudios a nivel internacional, nacional y local, realizados sobre la lectura, las habilidades de pensamiento y los organizadores gráficos; el segundo, mencionará los postulados de diferentes autores y referentes teóricos que sustentan la propuesta; y finalmente, se describirán los principales aportes de la Constitución Política, la Ley General de Educación, los lineamientos generales, estándares básicos de Lengua Castellana y el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), asociados a la educación y a la lectura.

2.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN

El abordaje de la lectura tiene en cuenta diferentes aspectos y su estudio ha sido considerado por numerosos autores; la bibliografía consultada para esta investigación se planteó con la perspectiva de los procesos que intervinieran en su construcción desde una aproximación crítica. Una vez realizada la consulta de proyectos de investigación, se obtuvieron algunos documentos que resultaron relevantes para la presente propuesta y que sirvieron de soporte para la misma.

A continuación, se ofrecen como antecedentes las investigaciones en cuyo trabajo de campo se han tomado estrategias aprendizaje tanto para la comprensión lectora como para la utilización de organizadores gráficos, mostrando alguna relación con el nivel literal, inferencial o crítico; también se plantean correspondencias de la lectura, el desarrollo de habilidades en esta competencia pertinentes al presente estudio y la secuencia didáctica como herramienta en el proceso de enseñanza.

2.1.1 Antecedentes internacionales.

Título: Desarrollo de la literacidad crítica en Internet en estudiantes mexicanos de Bachillerato¹⁹
Autor: María Alejandra Gasca Fernández
Año: 2010
Lugar: Universidad Nacional Autónoma de México

Objetivo: Conocer cuáles son las habilidades de búsqueda y selección de información de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades en la materia de Taller de Lectura, Redacción e iniciación a la Investigación Documental I y III (TLRIID), en textos publicados en internet.

Este trabajo de tipo cualitativo, consistió en un estudio de caso instrumental donde se analizaron las estrategias que emplearon los estudiantes para la planeación y búsqueda de información; los criterios que usan para revisar el rigor, credibilidad y fiabilidad de las páginas web que consultan, así como la calidad de los textos elegidos; y finalmente, su interpretación sobre el tema. Este estudio planteó como objetivo general, conocer cuáles son las habilidades de búsqueda y selección de información de los alumnos del Colegio de Ciencias y Humanidades en la materia de Taller de Lectura, Redacción e Iniciación a la Investigación Documental I y III (TLRIID), en textos publicados en internet; a través del análisis de las páginas web y del contenido de las fuentes, como parte de la promoción para desarrollar la literacidad crítica. Lo anterior, a través de una instrucción guiada por parte del docente y con base en los postulados teóricos que plantea el enfoque comunicativo como propuesta disciplinaria y didáctica. Se consideraron los siguientes factores: la

¹⁹ GASCA, María Alejandra. Desarrollo de la literacidad crítica en Internet en estudiantes mexicanos de Bachillerato. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2010. [en línea] [citado 10 de marzo de 2016] Disponible en: http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/desarrollo_de_la_literacidad_critica_en_internet_en_estudiantes_mexicanos_de_bachillerato.pdf

competencia electrónica, la lectura en internet, las características de un lector crítico y las competencias que requieren los alumnos para desarrollar la literacidad crítica.

La investigación se realizó a través de cuatro fases: 1. Planeación y estrategias de trabajo. 2. Ejecución y búsqueda de información en internet. 3. Valoración del rigor, credibilidad y fiabilidad de las páginas web y de los documentos seleccionados. 4. Valoración del contenido y calidad de los documentos.

Los resultados indicaron que los alumnos muestran una competencia gramatical y semántica, pues decodifican el sistema escrito y construyen significados; sin embargo, no manifestaron la competencia pragmática ni la crítica, ya que no asumen el rol de usuario comunicativo del texto ni de crítico o analista del mismo. Es así que, aunque no desarrollan una literacidad crítica de manera integral, sí logran un avance en la recuperación de información de textos en internet, donde el apoyo del docente es esencial para guiar dicha búsqueda.

La pertinencia del trabajo radicó en la caracterización de habilidades en los estudiantes más allá de la recuperación literal de la información al leer, puesto que los niveles inferencial y crítico no se consolidan en contextos de búsqueda en la red. Se concluye la importancia del docente en dirigir todos los procesos en los diferentes momentos del abordaje de textos.

Título: Estrategias cognitivas orientadas a los procesos de inferencia en el desarrollo de la lectura de alumnos del V y VI ciclos de Educación Básica Regular²⁰

Autor: Miguel Gerardo Inga Arias

²⁰ INGA, Miguel. Estrategias cognitivas orientadas a los procesos de inferencia en el desarrollo de la lectura de alumnos del V y VI ciclos de Educación Básica Regular. Perú: Investigación Educativa Vol. 15, N° 28, 57 – 72. 2011. [En línea] [citado 15 de marzo de 2016] Disponible en: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/5399>

Año: 2011

Lugar: Perú

Objetivo: Proponer módulos de lecturas con sus respectivas estrategias inferenciales.

Este estudio resultó pertinente puesto que lo enfoca en una propuesta para responder a una sólida lectura comprensiva. En concordancia con ello, los objetivos específicos planteados fueron los siguientes: a) Consolidar el valor de las estrategias como los procedimientos pertinentes para el procesamiento de información, aspecto fundamental para la comprensión y producción de textos. b) Aplicar estrategias inferenciales en textos seleccionados para alumnos del V y VI ciclos de Educación Básica Regular. c) Proponer módulos de lecturas con estrategias cognitivas orientadas a los procesos de inferencia para mejorar la comprensión de la lectura. Esto pretendía que estudiantes de los grupos de experimentación luego de la aplicación de los módulos propuestos, logaran un mayor desarrollo de sus capacidades comunicativas y lingüísticas, lo cual se evidenciaría en una adecuada comprensión lectora. Se elaboró una prueba de entrada, luego, se seleccionaron lecturas y estrategias y, finalmente, se preparó una prueba de salida; todo ello para ser aplicado tanto al grupo de control como al experimental. Al utilizar los instrumentos y estrategias elaborados para el trabajo de investigación, así como de la elaboración de los análisis necesarios, se encontró que los estudiantes del grupo experimental tuvieron un comportamiento más eficiente en la comprensión lectora con relación a los del grupo de control. Luego de la aplicación de las estrategias de carácter inferencial con las lecturas seleccionadas de los módulos de los alumnos, se evidenció con mayor claridad el papel crucial de las deducciones, inferencias y extrapolaciones para alcanzar niveles de lectura comprensiva y crítica.

Las capacidades del lenguaje desarrolladas en la investigación anterior permiten ver el significado de actividades con una intencionalidad en los niveles inferencial y crítico, necesarias para la comprensión lectora. Su relación con las habilidades a trabajar, indica el valor que tiene el implementar estrategias para el procesamiento de la información en la lectura, tal como lo indica el objetivo de la investigación desarrollada.

Título: El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria²¹
Autores: Irma Patricia Madero Suárez y Luis Felipe Gómez López
Año: 2013
Lugar: México

Objetivo: Describir el proceso lector de los alumnos de tercero de secundaria

Este estudio también presentó objetivos específicos tales como ahondar en la relación entre las creencias en torno a la lectura en tres modalidades –de autoeficacia lectora, de valor de la lectura como tarea y epistemológica, con los tres tipos de estrategias lectoras: cognoscitivas, metacognitivas y de administración de recursos– con el fin de encontrar posibles relaciones que pudieran explicar las rutas diversas que siguen; y, conocer qué estrategias de comprensión lectora utilizan los alumnos que están a punto de terminar su educación básica y cuál es la ruta lectora seguida.

²¹ MADERO, Irma Patricia y GÓMEZ, Luis Felipe. El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. Revista mexicana de investigación educativa, vol. 18, núm. 56, enero-marzo, 2013, p. 113-139. [En línea]. Disponible en: [file:///D:/Users/Usuario/Documents/1.%20Maestr%C3%ADa%20UIS/2017%20An%C3%A1lisis%20de%20datos/Antecedentes%20MARCO%20TE%3%93RICO/Comprensi%C3%B3n%20lectora%20en%20M%C3%A9xico.pdf]

Se estableció un método mixto secuencial cuantitativo y cualitativo para contestar la pregunta central de la investigación: ¿qué proceso siguen los alumnos de tercero de secundaria cuando leen un texto con el propósito de comprenderlo? El método mixto sirvió, en un primer momento cuantitativo, para establecer el nivel de comprensión lectora de los alumnos. Con esa información se formaron algunos subgrupos, de los cuales se eligieron a los alumnos con los que se continuó trabajando en una siguiente etapa cualitativa. En ésta, a través de una entrevista y la observación de tareas lectoras, se profundizó en la indagación sobre las características del proceso lector.

Los datos recabados en la fase cualitativa evidenciaron que no todos los alumnos siguen el mismo camino, por lo que se presenta un modelo que muestra las diferentes rutas seguidas y se identifica un conjunto de factores que intervienen en la elección de la ruta lectora, entre ellos el pensamiento metacognitivo y las creencias acerca de la lectura. Hay una relación entre los tres elementos analizados: creencias, estrategias y rutas lectoras. Entonces, el centro del proceso lector parece estar en el uso de estrategias metacognitivas que permiten fijar la meta de la actividad y monitorear el proceso. También se indica que la falta de estrategias metacognitivas estuvo asociada a las creencias de que al decodificar se comprende y de que si el significado no aparece en la mente del lector entonces éste no es capaz de comprender el texto.

En esta investigación se llegó a la conclusión de que los alumnos siguen tres rutas principales cuando leen un texto con la intención de comprenderlo: la cristalizada, la estratégica y la de la no comprensión. En la ruta cristalizada, el alumno echa mano de sus conocimientos previos y habilidades automatizadas, por lo que puede hacer una lectura fluida, sin esfuerzo consciente y con una buena comprensión. En la ruta estratégica, los alumnos no comprenden el texto inicialmente, evalúan el proceso y notan la falla en la comprensión y a partir de la idea de que pueden hacer algo por entender, utilizan una o varias estrategias que les permiten comprender la

lectura, aunque les lleve más tiempo y esfuerzo. La ruta de la no comprensión, por su parte, tiene dos modalidades: la primera ocurre cuando el alumno tiene mala comprensión, no detecta el problema, continúa leyendo y termina sin comprender; en la segunda también tiene una mala comprensión, se da cuenta de ello, pero sigue leyendo como si comprendiera y termina sin haber construido el sentido de la lectura.

Esta investigación permite ver que las estrategias utilizadas al leer, son especialmente las referidas a la cognición y a la metacognición, incorporando información desde los esquemas mentales. Las estrategias cognitivas referidas en el informe, incluyen procesos de organización, transformación, elaboración, memorización, práctica o transferencia de información mientras que las metacognitivas se utilizan para planear, monitorear y evaluar el proceso lector. Los referentes teóricos abordados señalan las dificultades que pueden presentar los lectores y las estrategias empleadas para tal fin.

Título: Comprensión lectora. Noción de lectura y uso de macrorreglas²².

Autores: Ana María Montes-Salas, Yadira Rangel-Bórquez, José Antonio Reyes-Angulo.

Año: 2014

Lugar: Universidad Autónoma Indígena de México

Objetivo general: Conocer el proceso de maduración en la noción de lectura y analizar el desarrollo de habilidades en el uso de las macrorreglas en la comprensión lectora al avanzar en los grados consecutivos en el nivel medio superior en los estudiantes de la Escuela Preparatoria Navolato.

²² MONTES-SALAS, Ana María; RANGEL, Yadira y REYES-ANGULO, José. Comprensión lectora. Noción de lectura y uso de macrorreglas. [En línea]. Disponible en: <file:///D:/Users/Usuario/Documents/1.%20Maestr%C3%ADa%20UIS/2017%20An%C3%A1lisis%20de%20datos/Antecedentes%20MARCO%20TE%3%93RICO/Noci%C3%B3n%20de%20lectura.%20Internal.pdf>

Objetivos específicos: describir cómo los alumnos expresan la noción de lectura, explicar el uso de macrorreglas para lograr la construcción de significados y describir el proceso de comprensión que viven los alumnos en esta experiencia.

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo empleando el método fenomenológico con el fin de describir y analizar las experiencias de aprendizaje por medio de la comprensión lectora que han vivido los alumnos de la Escuela preparatoria Navolato tanto de 1º como de 3º; en relación al concepto de lectura y el uso de macrorreglas en comprensión lectora, de acuerdo a los lineamientos teóricos que van indicando los autores.

La pregunta planteada a los estudiantes de primer y tercer grado se basó en el concepto de lectura. Se procuró que los alumnos pensaran en sus respuestas y las ampliaran con base a sus vivencias como lectores. Los criterios que se siguieron para analizar el uso de macrorreglas se retomaron de los planteamientos teóricos de Díaz Barriga y Cooper quienes exponen que el tema responde a la pregunta ¿De qué trató el texto? Los alumnos de primer grado expresaron un pensamiento tautológico* o bien desarrollaron una idea muy confusa que no comunica nada, al intentar definir lectura. En los alumnos de tercer grado no se halló este problema. Los alumnos de tercer grado siempre logran comunicar ideas estructuradas de manera lógica y coherente.

Otro rasgo señala que los alumnos que usaron las macrorreglas, evidencian haber activado los recursos mentales necesarios para el macroprocesamiento. De acuerdo a Van Dijk, los alumnos que emplearon las macrorreglas llevaron a cabo operaciones cognitivas para lograr la comprensión del texto. Estas son la supresión, la selección, generalización e integración o construcción.

* Forma de pensamiento circular que no permite avanzar y que además gira en torno a un concepto central que mantiene un estatus ambiguo y redundante. (CASSASUS, John. La escuela y la desigualdad. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2003, p. 66).

Se concluye que el concepto de lectura de los alumnos en el primer grado expresa deficiencias en las ideas que integran este tema. Pero a medida que transitan en los grados subsecuentes enriquecen su noción de lectura. Se observaron mejoras tanto en la expresión del concepto lectura y se evoluciona en cuanto al uso de las macrorreglas a partir del primer hasta el tercer. Sin embargo, no alcanzan el nivel en amplitud y profundidad, de acuerdo a lo que exponen los teóricos sobre lectura y comprensión.

Conforme a la propuesta descrita, el estudio hace un análisis sobre lo que comprende el proceso de lectura, no solo desde los resultados con los sujetos de análisis sino desde las referencias conceptuales. Presenta la importancia de la práctica pedagógica para el desarrollo de las competencias comunicativas, esto coadyuva al desarrollo de habilidades en los estudiantes para enfrentar problemas de manera colaborativa y competente.

2.1.2 Antecedentes nacionales.

Título: El mapa mental, un organizador gráfico como estrategia didáctica para la construcción del conocimiento²³

Autor: Juan Manuel Muñoz, Antonio Ontoria y Ana Molina.

Año: 2011

Lugar: Bogotá, Colombia.

Objetivo: Registrar el impacto de los mapas mentales como organizadores gráficos en la construcción del conocimiento.

²³ MUÑOZ, Juan Manuel; ONTORIA, Antonio y MOLINA, Ana. El mapa mental, un organizador gráfico como estrategia didáctica para la construcción del conocimiento. Revista Internacional de Investigación en Educación, 3 (6), 343-361. 2011. [En línea] Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3544/2648>

La investigación realizada con 140 estudiantes universitarios de segundo curso de titulación de Magisterio, con la especialidad de Educación Primaria, señala como síntesis que el mapa mental, además de contribuir al desarrollo total de la persona, conecta con el enfoque multisensorial, constituyendo así un organizador gráfico para la construcción del pensamiento. Se refuerza este hecho al comprobar el progreso en la realización del estudio y, en consecuencia, surgen expectativas de un mejor aprendizaje y nuevas creencias sobre las posibilidades relacionadas con su rendimiento.

El proceso de investigación se enmarca dentro de la metodología cualitativa. Ante el desconocimiento total del mapa mental por parte del alumnado, la decisión fue dedicar las primeras clases del curso a aprender su construcción técnica, junto a los mapas conceptuales. Posteriormente, se empezaron a trabajar los temas del programa de la asignatura con el mapa mental, al mismo tiempo que se adquiría el dominio técnico. Este plan fue desarrollado durante el primer cuatrimestre para conseguir un nivel de dominio técnico positivo. En el segundo cuatrimestre, se continuó trabajando el resto de los temas del programa con el mapa mental y se alternó con el mapa conceptual. Se incorporó la elaboración del mapa mental consensuado o grupal para combinarlo con el mapa individual y la facilitación del uso del programa MindManager para la construcción informática.

Dentro de los resultados se encontró la eficacia de la utilización del mapa mental; con la superación, la estimulación y la autoestima, se refuerza la utilización de este organizador gráfico en el ámbito del aprendizaje. Hay una progresiva tendencia al cambio en la forma de estudiar, ya que el mapa mental ayuda a esquematizar y es útil para interiorizar más fácilmente los conceptos claves del tema con influencia positiva en la experiencia. La familiarización y/o dominio de la técnica tienen una influencia activa y positiva en otros aspectos de la experiencia de aprendizaje, dentro de las que se encuentran: la creación y refuerzo de una actitud mental hacia el cambio y, por tanto, a la apertura de nuevas ideas, técnicas, estrategias; y, con

ello, al desarrollo de la flexibilidad mental y la promoción de nuevas expectativas del aprendizaje, muy vinculadas a la aceptación del cambio como actitud vital y la satisfacción personal por la experiencia vivida y por los resultados obtenidos.

Dentro de las conclusiones se establece que el uso sistemático del mapa mental en el aula como estrategia de aprendizaje grupal fomenta la socialización de los conocimientos; elaborar estructuras cognitivas implica adentrarse en el proceso de pensar, con el consiguiente ejercicio y desarrollo de las capacidades mentales; la interacción grupal que se produce en la negociación de los significados supone una gran aportación a las estructuras cognitivas individuales; La situación de grupo supone la potenciación y asunción de valores democráticos como el respeto a las ideas de los componentes, la solidaridad, la tolerancia, la empatía, etc.

Cabe recalcar que desde el título de la investigación y durante el desarrollo de la propuesta sobresale el mapa mental como método de aprendizaje, también empleado en esta investigación, específicamente para el desarrollo de habilidades de recopilación, clasificación, ordenación, relación, conexión, entre otras, propias también de la lectura. Además, se dan espacios para el trabajo cooperativo como estrategia de enseñanza.

Título: Las habilidades de pensamiento crítico asociadas a la escritura digital en ambientes de aprendizaje apoyados por herramientas de la web 2.0²⁴.
Autor: Gerzon Yair Calle Álvarez
Año: 2012
Lugar: Universidad de Antioquia, Medellín.

²⁴ CALLE, Gerzon. Las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital en ambientes de aprendizaje apoyados por herramientas de la web 2.0. [En línea] Disponible en: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7443/1/GerzonCalle_2012_pensamientocritico.pdf

Objetivo: Analizar el desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico durante la producción de textos digitales bajo ambientes de aprendizaje apoyados en herramientas de la web 2.0, para contribuir a la comprensión de los procesos escriturales apoyados por las tecnologías de la información y la comunicación en la educación media.

Objetivos específicos: Fortalecer las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura de textos digitales, bajo ambientes de aprendizaje apoyados por herramientas de la web 2.0 en estudiantes de educación media; evaluar las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura de textos digitales que se desarrollan en entornos de aprendizaje utilizando herramientas de la web 2.0; valorar el ambiente de aprendizaje apoyado por herramientas de la web 2.0 para el desarrollo de procesos de escritura digital a través del nivel de satisfacción de los estudiantes; diseñar lineamientos teóricos y didácticos para la construcción de ambientes de aprendizaje apoyados por TIC que fortalezcan las habilidades del pensamiento crítico.

El enfoque asumido en el estudio fue mixto debido a que la pregunta de investigación involucra elementos cuantitativos, al identificar cómo operan las habilidades del pensamiento crítico durante la escritura, y cualitativos, asociados a la valoración y el desarrollo del ambiente de aprendizaje. Este carácter mixto también se debe a que dentro del planteamiento del problema se determinaron unas habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura, para valorarlas durante la implementación del ambiente de aprendizaje, igualmente se indagó otras emergentes. Igualmente, se buscó observar procesos en un ambiente natural, tratando de alcanzar una comprensión de los fenómenos que se tejen alrededor de la relación entre el pensamiento crítico, la escritura digital y el ambiente de aprendizaje.

Las fases del proceso investigativo se desarrollaron así:

Fase 1. Revisión del proyecto de investigación desde los referentes de la Institución. Se hizo una revisión con los profesores para identificar como la propuesta puede mejorarse a la luz del Proyecto Educativo Institucional. Para esta fase se aplicó una guía de entrevista.

Fase 2. Diseño del ambiente de aprendizaje e instrumentos. Se tuvo en cuenta las entrevistas realizadas a los profesores y estudiantes, el contexto escolar y los propósitos de la investigación.

Fase 3. Desarrollo del ambiente de aprendizaje, observación y pruebas. Se llevaron a cabo los procesos de observación y aplicación de los siguientes instrumentos: escala de habilidades de pensamiento crítico asociada a la producción de textos digitales, escala de observación de las habilidades del pensamiento asociados a la escritura, encuesta de satisfacción y entrevista semi-pautada.

Fase 4. Análisis de la información, interpretación y validación de datos.

Dentro de las conclusiones se menciona que el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento crítico se convierte en una herramienta para formar ciudadanos competentes que respondan a las necesidades actuales de un mundo en constante transformación. El crear ambientes de aprendizaje apoyados por TIC y que tengan dentro sus objetivos el desarrollar y fortalecer las habilidades del pensamiento crítico, permitirán que los estudiantes reconozcan su papel dentro de la sociedad, ellos estarán en capacidad de construir su opinión, argumentar, plantear sus conclusiones, crear hipótesis sobre la realidad de sus comunidades y, a partir de allí, crear procesos de mejoramiento y transformación positiva de sus entorno. Las habilidades del pensamiento crítico se reflejan en las acciones de estudiantes, especialmente en aquellas orientadas a la comprensión, construcción y divulgación

de las ideas. El pensar críticamente no se desarrolla o se fortalece solo incluyendo indicadores de desempeño en los planes de áreas de las instituciones educativas. Es necesario que los estudiantes ejerciten sus habilidades y para ello se deben de materializar en acciones.

Las consideraciones para el estudio en habilidades de la lectura crítica se asemejan con el expuesto anteriormente sobre pensamiento crítico, en cuanto a la necesidad de que los profesores actualicen los ambientes de aprendizaje y comprendan su papel de orientadores en el proceso de aprendizaje de los estudiantes y a las relaciones que se plantean entre lenguaje y pensamiento para la formación de ciudadanos críticos capaces de argumentar, tomar decisiones, evaluar las situaciones y autorregularse con el dominio de las habilidades comunicativas: leer, escribir, hablar y escuchar. Estas habilidades representan fundamentos para la lectura crítica.

Título: Los organizadores gráficos: un aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista como propuesta didáctica para la enseñanza de los conceptos de la química abordados en la educación media secundaria²⁵

Autor: René Osvaldo Arango Gómez

Año: 2014

Lugar: Medellín, Colombia

Objetivo: Implementar los organizadores gráficos como un aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista y cognitiva como propuesta didáctica para la enseñanza de los conceptos de la química abordados en la educación media secundaria.

²⁵ ARANGO, René. Los organizadores gráficos: un aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista como propuesta didáctica para la enseñanza de los conceptos de la química abordados en la educación media secundaria. Universidad Nacional de Colombia, 2014.

Objetivos específicos:

Teorizar el proceso metacognitivo que aplico en mi práctica docente con estudiantes de educación media de bachillerato, formular estrategias didácticas mediante el uso de esquemas para los conceptos de la química, comparar la operatividad de los organizadores gráficos y su relación con el aprendizaje significativo, presentar evidencias de tipo cualitativo tras evaluar la efectividad de los organizadores esquemáticos en contraste con métodos tradicionales al aplicarlos en los mismos conceptos y temas de la química y afianzar la utilización de los organizadores gráficos en los diferentes niveles educativos y áreas del conocimiento, mediante la teorización y la práctica docente, evidenciando ventajas, usos, porqués y para qué desde la perspectiva del aprendizaje significativo.

Desde el resumen del documento se describieron las experiencias de aula en la enseñanza de la química en educación media de bachillerato, teniendo como estrategia cognitiva los esquemas, las tablas y otros organizadores gráficos; se teorizaron en postulados constructivistas que para la pedagogía, aportan autores como Gowin, Ausubel, Piaget, Kelly, Vigotsky, Miller, Paivio, Johnson-Laird, Vergnaud, Novak y otros. Los organizadores gráficos se presentan como un material significativo que aporta al proceso cognitivo del estudiante.

La propuesta buscó las ventajas a partir de un análisis cualitativo con estudios de caso para generar, como el autor lo llama “un puente cognitivo” entre los saberes previos del estudiante y los nuevos conocimientos. Se diseñó una comparación entre grupos de estudiantes de la asignatura de química de educación media de bachillerato, del mismo grado con y sin la aplicación de los esquemas, teniendo en cuenta que el tema y los conceptos que posteriormente se evaluaron, fueron los mismos; al finalizar el estudio se evidenció el alto grado de análisis y comprensión en el trabajo realizado por los estudiantes.

Las conclusiones se enfocan en la mejora notable de la comprensión lectora de los estudiantes. Al analizar las respuestas de los alumnos, cuando se utilizan los operadores visuales entran en concordancia con la literatura señalada. Los que usan los organizadores gráficos muestran logros en las áreas de contenido, incluyendo a los alumnos con problemas de aprendizaje. Se observa el favorecimiento de las habilidades tales como desarrollar y organizar ideas, captar relaciones y categorizar conceptos.

En este estudio principalmente se mostraron los organizadores gráficos para la promoción de habilidades cognitivas, y aunque se emplearon para el área de química, su relación con el presente documento radicó en la función que este tipo de herramientas representa al favorecimiento de procesos de pensamiento desde la organización de la información e interrelación de conceptos.

Título: Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos²⁶
Autor(as): Evelyn Guerra Morales y Carmen Forero Baena
Año: 2015
Lugar: Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia.

Objetivo: Desarrollar la comprensión lectora de textos académicos aplicando estrategias cognitivas y metacognitivas antes, durante y después de la lectura.

Para esta investigación se aplicó el paradigma mixto. Se recogieron datos cualitativos, para lo cual se emplearon fichas de observación, en las que se describieron las acciones realizadas por el grupo objeto de estudio. La primera actividad hizo referencia a la observación realizada al grupo experimental aplicada

²⁶ GUERRA, Evelyn y FORERO, Carmen. Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos. En: Redalyc. [En línea] (enero-junio, 2015). Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85339658004>

a la prueba diagnóstica. Luego, durante el proceso de intervención didáctica se abordaron unidades referidas al proceso lector. Bajo el concepto de lectura y las teorías que lo explican, se aspiró al logro de las siguientes competencias: “emplea código, signos, símbolos, reglas de forma completa, individual, social e histórica construyendo sentido al interactuar con el texto”. Las estrategias cognitivas utilizadas durante la intervención le facilitó al grupo experimental, la transferencia de información y la identificación de los espacios y situaciones en los cuales se puedan aplicar los aprendizajes. También la síntesis de lo leído en organizadores gráficos como forma de representar y relacionar el conocimiento. De igual manera, les permite ordenar, planificar las acciones, almacenar y recuperar información.

Los datos se recogieron a través de un cuestionario, que precisó si los estudiantes empleaban las estrategias propuestas por Solé (1998) y a partir de la intervención didáctica se concluye que el 76% y 86% de los estudiantes modificaron su comportamiento lector, fueron capaces de comprender textos académicos aplicando las estrategias de lectura propuestas por Solé. Analizados los resultados obtenidos, se comprueba la eficacia de las estrategias de lectura.

El ejercicio investigativo contribuyó al desarrollo de procesos metacognitivos, por cuanto lograron monitorear y controlar a voluntad sus procesos de pensamiento y el conocimiento alcanzado, así como su recuperación. Las estrategias cognitivas utilizadas durante la intervención le facilitó al grupo experimental, la transferencia de información y la identificación de los espacios y situaciones en los cuales se puedan aplicar los aprendizajes.

Las conclusiones apuntan a la evaluación general del proceso, el grupo experimental después de realizada la intervención didáctica, demostró mejoramiento en la aplicación de las estrategias cognitivas y metacognitivas en la prelectura, lectura y poslectura. Los estudiantes no solo respondieron a las preguntas literales sino que hicieron transferencia de lo leído y exploraron la calidad

del texto, y además, aprendieron a conceptualizar las estrategias cognitivas y metacognitivas. Se resalta la regulación de los procesos cognitivos como la planificación previa de la ejecución de actividades, las cuales permitieron revisar, verificar, rectificar las estrategias y contrastar resultados, confrontándolos con los propósitos fijados por los lectores del grupo en mención.

Resulta pertinente la implementación de esta intervención didáctica para mejorar los procesos de lectura. Las consideraciones cognitivas y metacognitivas muestran cambios en las estructuras mentales de los estudiantes junto con las estrategias de aprendizajes empleadas.

2.1.3 Antecedentes locales.

Título: Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico²⁷.
Autor: Luis Alfredo Mantilla Forero
Año: 2009
Lugar: Bucaramanga, Universidad Industrial de Santander.

Objetivo: Diseñar una propuesta pedagógica para hacer de las clases de lengua castellana, en la Educación Media Vocacional, un espacio propicio para la generación de pensamiento crítico.

El análisis de la investigación fue cualitativo basado en técnica de recolección de datos tales como el cuestionario, la observación participante y el análisis de textos. A partir de ellas se pudieron lograr datos diagnósticos que permitieron evaluar el

²⁷ MANTILLA, Luis Alfredo. Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio genreador de pensamiento crítico, Universidad Industrial de Santander, 2009.

estado y capacidad de pensamiento crítico de veinte estudiantes del grado décimo de un colegio de Floridablanca, Santander.

El estudio se fijó con base en elementos teóricos sobre pedagogía y didáctica de la enseñanza de la lengua materna. También se utilizó una propuesta de corte lingüístico siguiendo el trabajo de Teun A. Van Dijk sobre el análisis crítico del discurso. Luego se aplicó al grupo y se llevaron los correspondientes registros. Una vez terminada la puesta en marcha de la propuesta, se procedió a la evaluación del trabajo realizado por los estudiantes. Se tuvieron en cuenta los resultados obtenidos por el grupo a través de la presentación de los trabajos escritos durante el desarrollo de dichas actividades. Además, se valoraron las transformaciones en el discurso del docente.

Las conclusiones apuntan hacia cuatro elementos. El primero referido al impacto causado en los estudiantes. El nivel de pensamiento crítico no fue muy alto pero un gran grupo de los participantes mejoró su capacidad, así como su actitud frente a la clase. La propuesta también marcó un derrotero a partir de autores como Van Dijk, Boisver, Wodak, Meyer, entre otros. Los resultados tanto anímicos, como de los textos y el trabajo en clase se vieron en gran parte de los investigados. En cuanto a la propuesta, la gran mayoría de los estudiantes mejoraron los niveles con respecto a los que estaban cuando se inició el proceso.

Los niveles de pensamiento se reflejan en las habilidades de la lectura crítica, desde lo literal, inferencial-argumentativo y crítico-intertextual. Los diferentes tipos de textos utilizados para el desarrollo de la propuesta, especialmente de tipo argumentativo, junto con los criterios de evaluación, enmarcan el estudio y de esta manera, la pertinencia para la investigación descrita más adelante, además porque señala las habilidades que para cada nivel lograron los estudiantes.

Título: Prácticas de comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos en clase de lengua castellana en la básica secundaria y media.

Autor: María del Pilar Vargas Daza

Año: 2013

Lugar: Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga

Objetivo: Determinar las prácticas de comprensión e interpretación de otros sistemas simbólicos que se llevan a cabo en las clases de lengua castellana de la básica secundaria y media en un colegio en convenio para la práctica docente de la Universidad Industrial de Santander.

Objetivos específicos: Precisar qué tipos de textos llevan al aula los maestros de lengua castellana, identificar los conceptos de otros sistemas simbólicos que manejan los maestros, especificar cuáles sistemas simbólicos trabajan los maestros en sus clases de lengua castellana, describir las actividades que el docente realiza para la interpretación de otros sistemas simbólicos y establecer qué estrategias de lectura para otros sistemas simbólicos utiliza el maestro.

Esta investigación fue de tipo cualitativo y se desarrolló a partir el diseño de investigación etnográfica. Las fases de investigación de este trabajo se desarrollaron según el modelo de Hammersley y Atkinson dentro de las que se incluyen los problemas preliminares, desarrollo del problema de investigación, ingreso en el ambiente, muestreo y proceso de recolección de la información. Los participantes fueron los cuatro maestros titulares de la asignatura de Lengua Castellana.

El trabajo de investigación se convirtió en un acercamiento a la realidad de los procesos de formación que se proponen cotidianamente desde las aulas de clases. En el estudio se pudo determinar que los docentes no tienen las herramientas

conceptuales suficientes para brindar a los estudiantes la información necesaria al hacer una lectura apropiada de otros sistemas simbólicos. Gran parte de las estrategias didácticas que los maestros usan, se basan en imaginarios y en aproximaciones intuitivas que han surgido de experiencias a través de los años, pero que carecen de una fundamentación teórica y racionalización. Estos imaginarios de los maestros sin un abordaje crítico llevan a que los estudiantes hayan sido preparados de manera muy precaria en la interpretación de otros sistemas simbólicos. Los textos visuales se reducen a una condición instrumental de motivación o representación de ideas pero que, para su interpretación e importancia, se basa en el código verbal²⁸.

La caracterización de las intenciones comunicativas que persiguen los sistemas simbólicos desde el nivel intertextual e intratextual, son pertinentes con este trabajo de investigación en el sentido que para la producción y lectura de organizadores gráficos, también resulta factible la significación de las imágenes que se requieran emplear con una finalidad específica y desde un contexto particular.

Título: Acceso equitativo al conocimiento y desarrollo de la argumentación: una experiencia didáctica en la clase de lengua castellana²⁹.

Autor: Dayana Zuta Acuña.

Año: 2014

Lugar: Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga.

Objetivo: determinar una propuesta didáctica que permita a estudiantes de undécimo grado de una institución educativa oficial del municipio de San Juan de Girón, el acceso equitativo al conocimiento y el desarrollo de la argumentación.

²⁸ VARGAS, María del Pilar. Prácticas de comprensión e interpretación de otros sistemas simbólico en clase de lengua castellana en la básica secundaria y media, Universidad Industrial de Santander, 2013.

²⁹ ZUTA, Dayana. Acceso equitativo al conocimiento y desarrollo de la argumentación: una experiencia didáctica en la clase de lengua castellana, Universidad Industrial de Santander, 2014.

Objetivos específicos: establecer qué relación encuentran los maestros de secundaria de lengua castellana, estudiantes, padres de familia y directivos entre lectura y acceso al conocimiento; describir qué estrategias de comprensión de lectura emplean los maestros de lengua castellana; identificar cuáles son las principales dificultades que presentan los estudiantes para la producción de argumentación; identificar qué estrategias permiten el acceso equitativo al conocimiento y el desarrollo de la argumentación; determinar una secuencia didáctica que permita fortalecer las habilidades de comprensión de textos con el fin de llegar al acceso equitativo del conocimiento y el desarrollo de la argumentación para estudiantes de 11^o en clase de lengua castellana.

El enfoque metodológico de la propuesta fue de tipo cualitativo a partir de la investigación-acción como diseño metodológico. La población objeto de estudio fue de 20 estudiantes del grado 10^o para el 2013 y al término de la investigación, del grado 11^o para el 2014, de un colegio urbano del municipio de Girón, Santander. La investigación se dio inicio con la aplicación de entrevistas, cuestionarios, análisis documental y el test de gustos e intereses. A raíz de los resultados arrojados, se diseñó e implementó una secuencia didáctica, se incluyó el seguimiento de los procesos que se generaron de forma oral o escrita.

A partir de los resultados del proceso de análisis de datos, la autora refiere dentro de las conclusiones: la implementación de propuestas pedagógicas enfocadas a la escritura de textos argumentativos, de acuerdo con los intereses de los estudiantes, propician el nivel de compromiso y motivación del estudiantado; los estudiantes logran mejorar la competencia lectora, puesto que trabajaron diversos textos que involucraban los tres niveles de lectura (nivel literal, inferencial y crítico-intertextual) además de hacer uso de las TIC como herramienta pedagógica y tecnológica; se evidenciaron resultados positivos en cuanto a la producción escrita que responde a las necesidades específicas de la comunicación; la investigación permitió comprobar que el trabajo pedagógico, a partir de la secuencia didáctica, favorece el

trabajo cooperativo en el grupo; la falta de prácticas pedagógicas influyen directamente en el bajo rendimiento escolar, ya que esto surge como consecuencia de la falta de motivación, tareas tradicionales, pues todas estas prácticas repetitivas ya no tiene el mismo efecto de dispositivos de control disciplinario que tenían en antaño.

Existen varios elementos a resaltar en el estudio anterior y que compete a la investigación de la que se tratará en los siguientes apartados, entre ellos, el trabajo de los tres niveles de lectura para llegar a habilidades de argumentación, la importancia del trabajo cooperativo como estrategia de interacción y aprendizaje, el uso de la secuencia didáctica para el logro de los objetivos trazados y por último, la oportunidad de ofrecer prácticas pedagógicas adecuadas a los estudiantes, influye en su desempeño y competencias.

Título: Lectura de historietas: apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural³⁰.
Autor: Yannit Irene Armenta Castellanos.
Año: 2016
Lugar: Universidad Industrial de Santander, Bucaramanga

Objetivo: Objetivo general: determinar de qué manera la lectura de historietas fortalece el proceso de desarrollo de la argumentación en los estudiantes de grado 9 de la “Institución Educativa El Pórtico” sede D - Cantabara del Municipio de Aratoca –Santander.

Objetivos específicos: Determinar las dificultades que tienen los estudiantes de noveno para argumentar; identificar las estrategias de lectura que emplean los

³⁰ ARMENTA, Yannit. Lectura de historietas: apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, 2016.

maestros para el desarrollo de la competencia argumentativa; establecer las características que deben contener las historietas para contribuir al proceso de desarrollo de la argumentación con los estudiantes de noveno y definir las características que debe tener una propuesta para la lectura de historietas que contribuya en la construcción de argumentos.

La investigación se realizó desde un enfoque cualitativo y la investigación-acción como diseño metodológico. Los participantes en el proceso investigativo fueron inicialmente once estudiantes pero 10 quienes concluyeron el proceso con edades entre los 13 y 14 años, bajo la modalidad de trabajo Escuela Nueva-Postprimaria.

El diseño de la propuesta presentó tres fases. La primera, relacionada con el diagnóstico desde un grupo focal con los estudiantes sobre el proceso de argumentación, una prueba de lectura y una entrevista semiestructurada a docentes. La segunda, describe el diseño y ejecución de la propuesta bajo la formulación de nueve talleres investigativos distribuidos así: taller 1: contextualización; taller 2: intertextualidad; taller 3: superestructura de la historieta; taller 4: superestructura del texto argumentativo; taller 5 al 9: lectura y argumentación. Por último, la fase de evaluación o reflexión de la propuesta desde el grupo focal y la rejilla de valoración.

Las principales conclusiones del estudio se fundamentaron en que el proceso de lectura requiere que los estudiantes descubran al autor, al mismo lector, el texto y su contexto. El diseño e implementación de una propuesta lectora es la clave para lograr un aprendizaje significativo con experiencias de vida de los aprendices. Se plantea también a la argumentación como una posibilidad y oportunidad de participación activa en la sociedad del conocimiento. Las estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje deben direccionar las experiencias de clases de los maestros puesto que son un puente entre el saber y el educando. Los

desempeños de los educando se transforman a medida que en que sus experiencias de aprendizajes, los jóvenes aprendan a aprender.

Para las competencias de la argumentación se debieron atender otras habilidades previas. La investigación menciona desde varios teóricos, aquellas relacionadas con ciertas claves contextuales para entender el texto y relacionarlo con experiencias previas, entre muchas otras abordadas a lo largo del documento. En estas últimas se encuentran las inferencias, la lectura crítica y la regulación. Por tanto, resulta adecuado para tomar ideas básicas para el estudio a describir más adelante ya que su enfoque es la lectura crítica.

2.2 MARCO CONCEPTUAL

Esta propuesta de investigación se apoyó en los planteamientos del MEN, así como en los autores: Josette Jolibert, David Cooper, Frank Smith, Daniel Cassany, David Rumelthar, Frida Díaz-Barriga, Carlos Lomas, Antonio Ontoria, Pablo Romero, Juan Pozo, Isabel Solé, Lev Vigotsky y Reuven Feuerstein, entre otros, en lo concerniente a lectura crítica, los organizadores visuales y el aprendizaje, respectivamente.

2.2.1 La lectura: favorecedora de las habilidades de pensamiento. La lectura incide los procesos de aprendizaje y son múltiples los factores que se dan para el alcance de competencias y habilidades. La contextualización con que inicia este segmento se refiere al lenguaje y al concepto de leer desde varias posiciones pero especialmente, los referidos a la propuesta de investigación.

Según los lineamientos curriculares de lengua castellana planteados por el MEN, el lenguaje³¹ tiene una orientación hacia la construcción de la significación a través de los múltiples códigos y formas de simbolizar; significación que se da en complejos procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos y a la lengua como el mundo y la cultura. En ese documento se considera que leer³² es un proceso de construcción de significados a partir de la interacción entre el texto, el contexto y el lector y al significado; a diferencia de lo que sostenía el modelo perceptivo motriz de la lectura, no está sólo en el texto, tampoco en el contexto ni en el lector, sino en la interacción de los tres factores, que son los que, juntos, determinan la comprensión.

Luego de esta concepción, el planteamiento de Jolibert que da sobre la actividad de leer resulta pertinente puesto que atribuye un sentido al lenguaje escrito, es interrogarlo como tal, a partir de una expectativa real (necesidad-placer) en una verdadera situación de vida. A su vez, “interrogar un texto es formular hipótesis sobre su sentido a partir de los índices que se detectan y desarrollar toda una estrategia de lectura, que no tiene nada que ver con una decodificación lineal y regular; y que varía de un lector a otro, y de un objeto de investigación a otro”³³. Dicha descripción se enfoca a no remitirse simplemente al reconocimiento de signos sino a otras destrezas que van de lo explícito de los textos hacia las posibilidades de construcción de sentidos, representaciones y operaciones más complejas bajo estrategias específicas.

Ahora bien, para Lerner citado por el MEN, la comprensión³⁴ es un proceso interactivo en el cual el lector ha de construir una representación organizada y coherente del contenido del texto, relacionando la información del pasaje con los

³¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de lengua castellana, 1998. p. 24.

³² Ibid, p. 47.

³³ JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de textos. 7ma. edición. Chile: Dolmen, 1997. p. 26, 27.

³⁴ Ibid, p. 47.

esquemas relativos al conocimiento previo de los niños, bien sean los esquemas relativos al conocimiento específico del contenido del texto (esquema de “ser vivo”, de “suelo” de “medios de transporte” etc.), o bien aquellos otros esquemas acerca de la organización general de los textos informativos (textos que “comparan” cosas, objetos; textos que “clasifican” o “enumeran” cosas, etc.). Es así que en la medida que los estudiantes se apropian de estos esquemas de conocimiento, pueden adoptar estrategias para organizar y estructurar la información, logrando una representación coherente, ordenada y jerárquica, posibilitando el aprendizaje a partir del texto. Aterrizando esto un poco más al título de la propuesta, se tienen en cuenta varios elementos que se rescatan, entre ellos, los esquemas desde el conocimiento, la organización y estructuración de la información a partir de mecanismos y procedimientos para el aprendizaje.

La lectura correcta supone entonces, la comprensión de los distintos elementos que conforman un texto, y esto se lleva a cabo mediante su análisis. De esta forma, la perfecta comprensión de un texto corresponde a la lectura crítica. “Se considera que el buen lector es un lector crítico, ya que después de captar la información primaria, determina una serie de elementos que le permiten formar un juicio propio acerca de la lectura analizada”³⁵.

Bajo esos puntos de vista, se da paso al término de competencia comunicativa, la cual incluye las habilidades que desde el contexto escolar pueden forjarse. Lomas³⁶ la define como un conjunto de conocimientos (socio) lingüísticos y de habilidades textuales y comunicativas que se van adquiriendo a lo largo del proceso de socialización de las personas (dentro y fuera de la escuela). Para lograr competencias en la lectura, el MEN³⁷ tiene en cuenta lo establecido por Dell Hymes,

³⁵ GARCIA, Dora. Taller de lectura y redacción. México: Noriega, 2002. p. 58.

³⁶ LOMAS, Carlos. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Barcelona: Paidós, 1999.

³⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de lengua castellana, 1998. p. 28

referidas al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y sociales e históricamente situados. Se toma esta concepción puesto que guardan relaciones con las habilidades en capacidades, intencionalidades, saberes y sentidos en el proceso lector.

Figura 5. Competencias comunicativas.



El desarrollo de estas competencias junto con las capacidades cognitivas que el estudiante posee, es el eje sobre el que debe basarse el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Como se verá se tiene en cuenta el texto, el contexto, la experiencia, la significación, la intencionalidad discursiva, entre otras.

Las principales competencias comunicativas³⁸ que guían al desarrollo de la propuesta y que se referencian principalmente son:

³⁸ CANALE y SWAIN, citado por el MEN. Lineamientos curriculares de lengua castellana, 1998. p. 28.

Una competencia *gramatical* o *sintáctica* referida a las reglas sintácticas, morfológicas, fonológicas y fonéticas que rigen la producción de los enunciados lingüísticos.

Una competencia *textual* referida a los mecanismos que garantizan coherencia y cohesión a los enunciados (nivel micro) y a los textos (nivel macro). Está asociada, también, con el aspecto estructural del discurso, jerarquías semánticas de los enunciados, uso de conectores, por ejemplo; y con la posibilidad de reconocer y seleccionar según las prioridades e intencionalidades discursivas, diferentes tipos de textos.

Una competencia *semántica* referida a la capacidad de reconocer y usar los significados y el léxico de manera pertinente según las exigencias del contexto de comunicación. Aspectos como el reconocimiento de campos semánticos, tecnicismos o idiolectos particulares, hacen parte de esta competencia; lo mismo que el seguimiento de un eje o hilo temático en la producción discursiva.

Una competencia *pragmática* o socio-cultural referida al reconocimiento y al uso de reglas contextuales de la comunicación. Aspectos como el reconocimiento de intencionalidades y variables del contexto como el componente ideológico y político que está detrás de los enunciados forman parte de esta competencia.

Una competencia *enciclopédica* referida a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.

Una competencia *literaria* entendida como la capacidad de poner en juego, en los procesos de lectura y escritura, un saber literario surgido de la experiencia de lectura

y análisis de las obras mismas, y del conocimiento directo de un número significativo de éstas.

Una vez definidas las competencias, se indican los procesos³⁹ útiles para la comprensión, el análisis y la producción de tipología textual desde las estructuras, los componentes y los elementos trascendentes para el nivel crítico de lectura.

Procesos referidos al nivel *intratextual* que tienen que ver con estructuras semánticas y sintácticas, presencia de microestructuras y macroestructuras; lo mismo que el manejo de léxicos particulares y de estrategias que garantizan coherencia y cohesión a los mismos: cuantificadores (adverbios de cantidad), conectores (conjunciones, frases conectivas), pronominalización (anáforas, catáforas), marcas temporales (tiempos verbales, adverbios), marcas espaciales (adverbios). Algunos de estos elementos se enfatizan según el tipo de texto.

Procesos referidos al nivel *intertextual* que tienen que ver con la posibilidad de reconocer las relaciones existentes entre el texto y otros textos: presencia de diferentes voces en el texto, referencias a épocas y culturas diversas, citas literales, referencias indirectas, formas tomadas de otras épocas o de otros autores.

Procesos referidos al nivel *extratextual*, en el orden de lo pragmático, que tienen que ver con la reconstrucción del contexto o situación de comunicación en que se producen o aparecen los textos; con el componente ideológico y político que subyace a los mismos, con el uso social que se hace de los mismos, “la comprensión textual se basa en la comprensión contextual, los componentes cognitivos, morales y expresivos del acervo cultural de saber a partir del que el autor y sus contemporáneos construyeron sus interpretaciones, pueden alumbrar el sentido del texto”, poniéndose en juego, especialmente, la competencia pragmática.

³⁹ *Ibíd.* p. 36.

En consonancia con los aspectos que hasta ahora se han mencionado (lenguaje, lectura, competencias comunicativas y procesos) resulta apropiado caracterizar los diferentes niveles de la lectura establecidos desde los lineamientos curriculares de lengua castellana⁴⁰, siendo estos:

Nivel A: nivel literal

Se trata del “reconocimiento del primer nivel de significado del mensaje”, según Eco, y se realiza cuando el lector parafrasea, glosa o resume lo que lee. Se activan aquí las macro-reglas, enunciadas por Van Dijk, necesarias en toda comprensión de texto, y que consisten en generalizar, seleccionar, omitir e integrar la información fundamental.

Nivel B: nivel inferencial

El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, espacialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto. En la inferencia se hallan los procedimientos propios de la presuposición (o hipocodificación).

Nivel C: nivel crítico-intertextual

Hay un momento de la lectura en donde todo lector se posiciona críticamente, entendiendo por ello la emisión de juicios respecto a lo leído. Se trata de lo que Eco identifica como lo propio de la abducción creativa, mediante la cual el sujeto lector

⁴⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de lengua castellana, 1998. p. 74, 75.

activa sus saberes para conjeturar y evaluar aquello que dice el texto e indagar por el modo como lo dice. Tales movimientos del pensamiento conducen a identificar intenciones ideológicas de los textos y de los autores y, en consecuencia, a actualizar las representaciones ideológicas de quien lee.

De esta manera, las competencias comunicativas y los niveles de la lectura ya descritos, señalan las habilidades que un buen lector debe poseer, puesto que traen consigo procesos de comprensión y análisis de estructuras, relaciones y contextos.

Teniendo en cuenta este fundamento, Smith⁴¹ indica que los niños constantemente aprenden nuevas interrelaciones entre las categorías, desarrollando su habilidad para darle sentido al lenguaje y al mundo. La comprensión de la manera en que se integran las palabras en el lenguaje significativo hace posible la predicción, y, por lo tanto, la comprensión. Se demuestra que estas interrelaciones, las reglas sintácticas y semánticas del lenguaje, tampoco son enseñadas. Pero un niño puede aprender nuevas interrelaciones mediante el mismo proceso de prueba de hipótesis, señalando que la comprensión es la base para que un niño aprenda a leer, pero la lectura, en cambio, contribuye al desarrollo de la habilidad de comprensión de un niño, permitiendo la elaboración de la compleja estructura de categorías, listas de rasgos, y las interrelaciones que constituyen la teoría del mundo de cada niño.

Varias son las teorías que asumen la lectura con un carácter estratégico dejando a un lado las concepciones que la señalan como un proceso automático. Los propósitos, los recursos que desde el aula de clase se utilicen, las estrategias didácticas y por ende, las experiencias a las que los estudiantes se enfrenten, deben contribuir a la interacción entre el lector y el texto cuando se asumen espacios para la comprensión lectora. El mundo del autor, del lector y del texto hacen parte del horizonte en el desarrollo de competencias de dicho proceso. Para contextualizar

⁴¹ SMITH, Frank. *Comprensión de la Lectura*. México D.F.: Trillas, 1983. p. 107

esta posición se hace referencia a Cassany⁴² y su aporte sobre literacidad crítica. Este autor cita a Kanpol, quien especifica la necesidad de un empoderamiento individual como análisis de la cultura de la escuela junto con sus particularidades y Klooster deja ver el pensamiento crítico con rasgos no desde la simplicidad, sino más allá, con una integralidad que indica: individualidad, información, problemas a resolver, argumentaciones razonadas y características sociales. Cassanny⁴³ presenta una serie de concepciones sobre la lectura. Parte de una perspectiva humanístico-liberal, donde leer lo presenta como un procedimiento para acceder al conocimiento empírico del mundo. Indica que el objetivo de aprender a leer críticamente es adquirir las destrezas cognitivas que permitan detectar las intenciones del autor, extraer el contenido que aporta un texto y verificar si es correcto o no. Así, su referencia de lo crítico alude al desarrollo de habilidades para tal fin.

En suma a este planteamiento, Cassany también relaciona una perspectiva contemporánea donde leer no es solo procesos de transmisión de datos sino también prácticas que reproducen la organización del poder. El discurso construye las representaciones establecidas sobre la realidad (concepciones, imaginarios, opiniones). De esta posición se rescata principalmente la construcción de representaciones puesto que como el autor indica, permite una conciencia crítica de la lectura. Según este parámetro, propone “un mapa de recursos”, donde se muestran cuatro dimensiones de la literacidad. De ellas se extraen preguntas orientadoras que contienen factores importantes al momento de pensar en estrategias de interpretación y análisis textual, tal como lo relaciona el cuadro que a continuación se expone.

⁴² CASSANY, Daniel. *Tras las líneas*. Barcelona: Anagrama, 2006. p. 65-77.

⁴³ *Ibíd.* p. 81-84.

Cuadro 1. Las cuatro dimensiones de la literacidad.

Recursos del código	Recursos del significado
<p>El aprendiz asume el rol de procesador o desmontador (<i>breaker</i>) del código, con la <i>competencia gramatical</i>. Se pone énfasis en la descodificación y la codificación del sistema escrito: el alfabeto, los símbolos, las convenciones de la escritura. Incluye reconocer las palabras, la ortografía, la puntuación, el formato de los diferentes discursos, etc.</p> <p>Preguntas orientativas: ¿Cómo rompo o desmonto el texto? ¿cómo funciona?, ¿con qué estructuras, unidades, componentes (alfabeto, ortografía, palabras, estructuras convencionales, etc.)?, ¿cómo se usa cada recurso?</p>	<p>El aprendiz asume el rol de constructor de significados, con la <i>competencia semántica</i>. Se pone énfasis en la comprensión y la producción de significados. Incluye la activación del conocimiento previo, la construcción literal e inferencial de conceptos y procesos, la comparación del texto con otros ejemplos de discurso, etcétera.</p> <p>¿Qué significa para mí?, ¿cómo se construye el texto su significado?, ¿cuántos significados hay?, ¿cómo conectan las ideas entre sí?, ¿qué dice explícitamente el texto y qué sugiere cada contexto particular?</p>
Recursos pragmáticos	Recursos críticos
<p>El aprendiz asume el rol de usuario comunicativo del texto, con la <i>competencia pragmática</i>. Se pone énfasis en la comprensión de los propósitos del discurso y en la capacidad de usar los textos con diferentes funciones en variados entornos culturales y sociales. Incluye el uso de cada género textual apropiado a cada propósito y contexto, el reconocimiento de sus diferencias, etc.</p> <p>¿Qué hago con el texto? ¿Cómo se utiliza el texto aquí y ahora?, ¿qué relaciones hay entre su uso y su construcción?, ¿cómo se refleja mi imagen y la del lector en el texto, con qué recursos?</p>	<p>El aprendiz asume el rol de crítico o analista del texto, con la <i>competencia crítica</i>. Se pone énfasis en el hecho de que el texto representa un punto de vista parcial, no es neutro e influencia al lector. Incluye la identificación de valores, actitudes, opiniones e ideologías, y la construcción de alternativas.</p> <p>¿Cómo me influencia el texto? ¿Quién escribe y lee el texto?, ¿qué pretende que yo haga?, ¿qué voces y estereotipos usa?, ¿cuáles mi opinión al respecto?, ¿cómo se relaciona mi texto con textos previos, opuestos, afines, etcétera?</p>

Fuente: Cassany (2006).

2.2.2 Las estrategias de enseñanza y aprendizaje para la formación y desarrollo de habilidades en la lectura. Según lo expuesto en los lineamientos curriculares de lengua castellana, el nivel del desarrollo cognitivo se basa “en la capacidad del sujeto para asimilar, lo que significa aplicar los esquemas disponibles para resolver los problemas que se le presentan al sujeto y adquirir más informaciones, y acomodar, o sea modificar los esquemas cuando ellos no son suficientes para resolver los problemas, o comprender las nuevas informaciones”⁴⁴.

La propuesta para el desarrollo de habilidades se alcanza teniendo en cuenta el conocimiento e identificación de la información, y además, por la comprensión y la aplicación del conocimiento en situaciones concretas de comunicación. Estos espacios permiten al individuo expresarse, organizar la información, crear o modificar esquemas mentales; para ello, hace uso de habilidades de orden superior, definidas por Lipman como “el conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas, que propician un adecuado procesamiento de la información, enfocadas tanto a la información a procesar en sí, como también a las estructuras, procesos y estrategias que están siendo empleadas al procesarla.”⁴⁵

Las distintas maneras del ser humano para organizar la información refiere el dominio de las funciones cerebrales superiores. Según Vigotsky⁴⁶ son consideradas en este grupo: el pensamiento, el lenguaje y el aprendizaje.

Adicionalmente, realiza su planteamiento teniendo en cuenta otras funciones psíquicas del ser humano: memoria, atención voluntaria, razonamiento, solución de problemas, resultantes de la influencia cultural en el aprendizaje. De igual modo,

⁴⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de lengua castellana, 1998. p. 49.

⁴⁵ USCÁTEGUI, Antonio. Importancia de desarrollar habilidades de pensamiento superior. Universidad de los Andes. Mérida: 2003.

⁴⁶ UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO. Lev Vygotsky: sus aportes para el siglo XXI. Caracas: 1997.

señala que todo aprendizaje en la escuela siempre tiene una historia previa, todo niño ya ha tenido experiencias antes de entrar en la fase escolar, por tanto, aprendizaje y desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño. Refiere dos niveles evolutivos: el nivel evolutivo real, que comprende el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, supone aquellas actividades que los niños pueden realizar por sí solos y que son indicativas de sus capacidades mentales. Por otro lado, si se le ofrece ayuda o se le muestra cómo resolver un problema y lo soluciona, es decir, si el niño no logra una solución independientemente del problema, sino que llega a ella con la ayuda de otros, constituye su nivel de desarrollo potencial. Lo que los niños pueden hacer con ayuda de “otros”, en cierto sentido, es más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos. Se demostró que la capacidad de los niños, de idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de un maestro variaba en gran medida, e igualmente el subsiguiente curso de su aprendizaje sería distinto. Esta diferencia es la que denominó Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), considerado como la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. El nivel real de desarrollo revela la resolución independiente de un problema, define las funciones que ya han madurado. La ZDP define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración.⁴⁷

El aporte que hace Vigotsky es pertinente en las estrategias de enseñanza. La mediación que puede incluir el docente en sus prácticas y la motivación para que los estudiantes las usen en diferentes situaciones, representan aportes también en el proceso lector y en la modificación de esquemas.

⁴⁷ CARRERA, Beatriz; MAZZARELLA, Clemen. Vygotsky: enfoque sociocultural Educere, vol. 5, núm. 13, abril-junio, 2001, pp. 41-44. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. p. 4.

Ahora bien, de acuerdo a lo expuesto en la teoría de Vigotsky ya se pone a consideración la mediación del aprendizaje por Feuerstein quien plantea en su teoría de la Modificabilidad Cognoscitiva Estructural (MCE) fundamentos y alternativas para comprender los procesos a tener en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Desde su teoría menciona que la inteligencia no es estática, sino dinámica; está en movimiento, en desarrollo y es modificable. Desde este planteamiento se produce su intervención, mediante una metodología determinada, MLE (Mediated Learning Experience) o EAM (Experiencia del Aprendizaje Mediado). La EAM es un tipo de interacción entre el organismo del sujeto y el mundo que lo rodea. Ciertos estímulos son interceptados por un mediador, quien los selecciona, organiza, reordena, agrupa y estructura en función de una meta específica. A través de la EAM, el mediador posibilita la incorporación de una gama de estrategias cognitivas y procesos, pre-requisito para un buen funcionamiento cognitivo. El mediador enriquece la interacción entre el medio y el sujeto, estimulándolo con experiencias que no pertenecen a su mundo inmediato. El modelo de Mediación del Aprendizaje transforma el paradigma conductista por un paradigma social en donde el nuevo conocimiento se logra a través de un mediador (fórmula: estímulo - mediador humano – organismo - mediador humano - respuesta). El mediador humano se interpone entre el estudiante (organismo) filtrando los estímulos que recibe y tratando de interpretarlos y valorarlos con él.

El implicar estos fundamentos con la estrategia que aquí se propone, sugiere entender la importancia de procesos mentales que necesariamente se requieren para el aprendizaje.

Feuerstein también señala que si las operaciones mentales se unen coherentemente van configurando la estructura mental; es un proceso dinámico puesto que unas operaciones dan paso a las otras; las más elementales, a las más complejas; las más concretas, a las más abstractas. Estos procesos mencionados

van ligados a gran parte de las habilidades que desde la lectura se pretenden favorecer.

Pensamiento divergente. Tiene fuerte relación con la creatividad. Está contrapuesto al convergente. Se trata de establecer relaciones nuevas sobre lo que ya se conoce, de forma que se llegue a soluciones nuevas, originales. Está en función de la flexibilidad.

Identificación. Reconocimiento de la realidad por medio de sus rasgos característicos.

Diferenciación. Reconocimiento de la realidad por sus características, pero distinguiendo las relevantes y las irrelevantes, en cada momento.

Representación mental. Interiorización de las características de un objeto. Representación de los rasgos esenciales que permiten definir un objeto.

Transformación mental. Operación mental que permite transformar, modificar las características de los objetos para producir representaciones de un mayor nivel de complejidad o abstracción.

Comparación. Búsqueda de semejanzas y diferencias entre objetos o hechos, de acuerdo con sus características.

Clasificación. Agrupación de objetos de acuerdo con sus atributos comunes. Los criterios de agrupación son variables.

Codificación – Descodificación. Operación mental que permite establecer símbolos (codificación) o interpretarlos (descodificación) de forma clara y precisa, sin ambigüedades.

Proyección de relaciones virtuales. Capacidad para ver y establecer relaciones entre estímulos externos; relaciones que no existen en la realidad, sino sólo potencialmente.

Análisis–Síntesis. Descomposición de la realidad (todo) en sus elementos constitutivos o partes (análisis). Unión de las partes para formar un todo: el mismo u otro nuevo (síntesis).

Inferencia lógica. Operación mental para realizar deducciones a partir de unas informaciones previas.

Razonamiento analógico. Se establece una proporción, dados tres términos, se determina el cuarto por deducción de la semejanza.

Razonamiento hipotético. Operación por medio de la cual se puede predecir hechos a partir de los ya conocidos y de las leyes que los relacionan.

Razonamiento transitivo. Capacidad para ordenar, comparar y describir una relación de forma que se llegue a una conclusión.

Razonamiento silogístico. Operación mental que, a través de unas determinadas leyes, se llega a la verdad lógica, aunque no sea la verdad real.

Razonamiento lógico. Este pensamiento lógico formal consiste en la representación de acciones posibles; la organización del pensamiento que llega a la verdad lógica, gracias a otras formas de pensamiento (inferencial, hipotético, transitivo, silogístico).

Ahora, al hacer hincapié en el aprendizaje, cabe anotar los estudios que se han encargado de conectar el pensamiento crítico con el ámbito de la educación; dentro de los procesos de enseñanza no se puede desconocer el papel que desempeña

en el desarrollo de las estrategias y habilidades para la lectura. Atendiendo a esto, Paul y Elder⁴⁸, definen al pensamiento crítico como “el proceso mediante el cual una persona analiza y evalúa su propio proceso de pensamiento con el objetivo de mejorarlo. De este modo, el pensamiento se somete a estándares y criterios intelectuales de tono metacognitivo: el pensamiento crítico es autodirigido, autorregulado, autodisciplinado y autocorregido”.

Figura 6. Elementos del Pensamiento Crítico.



Fuente: PAUL, Richard y ELDER, Linda. La mini-guía para el Pensamiento crítico, conceptos y herramientas. Fundación para el pensamiento crítico. 2003. [En línea] Disponible en: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>.

Estos elementos del pensamiento determinan la importancia de la producción y uso de los organizadores visuales o esquemas mentales, no solo para los presaberes sino para la ejecución y resultados en los procesos de aprendizaje.

⁴⁸ PAUL, Richard y ELDER, Linda. La mini-guía para el Pensamiento crítico, conceptos y herramientas. Fundación para el pensamiento crítico. 2003. [En línea] Disponible en: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

Rumelhart citado por Pozo⁴⁹, considera que “un esquema es una estructura de datos para representar conceptos genéricos almacenados en la memoria”. La teoría de los esquemas puede considerarse como una teoría de la representación y utilización de los conceptos almacenados en la memoria. La naturaleza flexible de los esquemas les permite ser utilizados tanto de modo declarativo como procedural. Esto es posible porque los esquemas son “paquetes de conocimientos en los que, además del propio conocimiento hay información sobre cómo debe usarse ese conocimiento”.

En cuanto a la enseñanza de la comprensión lectora, Baumann citado por Solé⁵⁰, menciona cinco etapas para la instrucción directa y las define de esta manera:

1. *Introducción*. Explicar a los estudiantes los objetivos de lo que van a trabajar y en qué les van a ser útiles para la lectura.
2. *Ejemplo*. Como continuación de la introducción, se ejemplifica la estrategia que se vaya a trabajar mediante un texto, lo que ayuda a los alumnos a entender lo que van a aprender.
3. *Enseñanza directa*. El profesor muestra, explica y describe la habilidad de que se trate, dirigiendo la actividad. Los alumnos responden a las preguntas y elaboran la comprensión del texto, pero es el profesor quien está a cargo de la enseñanza.
4. *Aplicación dirigida por el profesor*. Los alumnos deben poner en práctica la habilidad aprendida bajo el control y la supervisión del profesor. Este puede realizar un seguimiento de los alumnos y, si es necesario, volver a enseñar.

⁴⁹ POZO, Juan. Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata, 2006. p. 136, 137.

⁵⁰ SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Barcelona: Graó, 1998, p. 11

5. *Práctica individual.* El alumno debe utilizar independientemente la habilidad con material nuevo. El método de instrucción directa reposa en un paradigma de investigación educativo que recibe el nombre de «proceso/producto», porque las prescripciones que de él se desprenden asumen que se establece una relación causal entre el proceso de la enseñanza (lo que hace el profesor) y su producto (entendido en términos de los resultados que consiguen los alumnos).

Los procesos internos propios de estos últimos (la actualización de conocimiento previo, el establecimiento de relaciones con la nueva información, la atribución de significados, en definitiva) que constituyen el eje en una óptica constructivista, no son tomados en consideración de una forma explícita. Se espera que, si el profesor enseña unas determinadas técnicas o estrategias utilizando el modelo de instrucción directa, los alumnos las aprenderán. Dado que además el modelo se presenta como una secuencia ordenada de pasos lógicos, la tentación de ser riguroso en la aplicación y de considerar que con dicho rigor se asegura automáticamente la adquisición por parte de los alumnos parece casi inevitable.

Por otro lado, Cooper lo presenta como una construcción de los procesos y habilidades de comprensión, definiendo el modelado como “el acto de mostrar o demostrar a los alumnos cómo utilizar una determinada habilidad o proceso de cómo razonar a través de este proceso”. Por tanto, resulta importante incorporar la instrucción directa al abarcar tres componentes específicos: enseñanza, práctica y aplicación. El modelado es un componente del segmento de enseñanza. En el marco de trabajo de instrucción directa, la enseñanza incluye cuatro partes distintas pero relacionadas entre sí:

1. Hacer saber a los alumnos lo que van a aprender y ayudarles a relacionarlo con su experiencia previa.
2. Promover la práctica guiada en el uso de la habilidad, proceso y estrategia; y

3. Resumir lo aprendido y verbalizar el cómo y cuándo utilizarlo⁵¹.

Para Cooper, dos estrategias muy semejantes que los profesores pueden utilizar para que el alumno active sus conocimientos previos, y sepa captar por adelantado las ideas y relaciones contenidas en el texto, son la elaboración de redes y mapeo semántico. Ambas técnicas sirven para que el lector active los esquemas de que dispone en relación con un tema particular y le permiten desarrollar un esquema específico de un texto que se dispone a leer. Una de las ventajas fundamentales de tales estrategias es que le posibilitan establecer relaciones entre múltiples ideas, lo cual resulta de crucial importancia al desarrollar el esquema o marco de referencia apropiado al comprender un texto. El grado de concreción de ambas técnicas es mayor que el de la discusión o las actividades generadoras de información previa porque presentan al lector una imagen de cómo se hallan relacionadas las ideas. Las redes y mapas semánticos son dos tipos específicos de esquemas previos; a menudo se les denomina organizadores gráficos, puesto que muestran gráficamente a los alumnos cómo se relacionan las ideas⁵².

En cuanto al conocimiento almacenado en los esquemas, según Gutiérrez⁵³, los esquemas tienen que ver con distintos tipos de conocimiento. Por un lado, con conocimiento declarativo, es decir, con el almacén personal de conocimientos conformado a partir de experiencias previas. En este caso, existen:

Esquemas de *contenido o conceptuales*. Estos incluyen los conceptos del mundo en general: físico, cultural y social; de distintas áreas específicas de conocimiento; de nosotros mismos y también de las relaciones entre los diversos conceptos.

⁵¹ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Visor, 1998. p. 246

⁵² *Ibíd*, p.126

⁵³ GUTIÉRREZ, M. Citado por LÓPEZ, Stella. Los esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos. Universidad del Valle, 1997. p.43

Esquemas *formales o estructurales*. Incluyen las diversas estructuras textuales, de los distintos tipos de señalización utilizados y de las distintas formas en que la información es organizada y presentada en diferentes tipos de textos. Por otro lado, los esquemas tienen que ver también con conocimiento procedimental, es decir, con los pasos que se siguen para lograr metas determinadas.

Esquemas *estratégicos*. Referidos a las estrategias apropiadas para involucrarse activamente en el procesamiento de textos, especialmente cuando no hay familiaridad conceptual o estructural suficiente para procesar el texto. Estos esquemas permiten, además, saber cómo y cuándo usar las distintas estrategias y evaluar el texto en cuanto a su consistencia interna (congruencia con lo que el mismo texto dice) y externa (congruencia con el conocimiento en general). Busca también reinstaurar el sentido cuando, debido a una carga conceptual muy compleja, pueda verse bloqueada la comprensión.

En el procesamiento de texto se indica que los esquemas no solo incluyen conocimiento organizado estructuralmente, sino que, además, especifican las redes de interrelaciones entre sus constituyentes y también las indicaciones sobre cómo utilizar ese conocimiento. Es importante precisar que para manejar con propiedad los contenidos del texto no es suficiente con poseer el conocimiento o los esquemas adecuados, sino también saber activar esos esquemas y conocer cómo utilizarlos de manera eficiente. Para referirse a este aspecto debe existir un proceso interactivo de comprensión. Spiro y Garner⁵⁴ mencionan además que un lector con dificultades no posee el conocimiento previo adecuado con procesos superficiales mientras lee, sumado a la falta de esquemas adecuados. En consecuencia, este tipo de lector no logra comprender los contenidos del texto o llega a interpretaciones no adecuadas o incoherentes. Así pues, la comprensión como proceso de construcción de sentidos depende en gran medida de la existencia y el uso apropiado de los esquemas. La

⁵⁴ LÓPEZ, Gladys. Los esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos.

importancia de dichos esquemas no solo permite el procesamiento y la comprensión del texto durante el proceso lector, sino que, a la vez, es resultado su actualización con integraciones semánticas y su uso en situaciones superiores.

Desde los esquemas y la comprensión textual se enuncia el postulado de Sánchez⁵⁵ quien señala que la comprensión de textos es posible a partir de la identificación de su estructura organizativa, la cual sirve de guía para recomponer el orden de ideas o progresión temática del texto, un proceso similar, en un orden inverso, es pertinente para la escritura: el tema que se va a desarrollar, la intención del autor y los lectores potenciales determinan la estructura organizativa del texto. Sin embargo, establecer el orden de ideas no es suficiente, puesto que no todas las ideas son igualmente importantes. Así, que poder establecer el orden jerárquico de las ideas y las relaciones entre ellas, es decir, su macroestructura o representación semántica, como lo presenta Van Dijk es lo que permite construir el sentido global del texto⁵⁶.

Con relación al aprendizaje de esquemas, al empleo de estrategias en la comprensión lectora y la concepción de aprendizaje, Díaz-Barriga, plantea que

Un aprendizaje significativo requiere de estrategias de elaboración y organización para ayudar a integrar y relacionar el nuevo contenido con los contenidos previamente aprendidos. Lo que requiere son procedimientos de parafraseo, representación mental, identificación de palabras claves, elaboración de inferencias, analogías, redes semánticas, mapas conceptuales y uso de estructuras textuales. Las actividades del aula que se derivan pueden estar relacionadas con cosas o personas, o pueden estar encaminadas a producir algo, o simplemente a reconocer o representar una cosa o procedimiento.

⁵⁵ SÁNCHEZ, Jorge y OSORIO, Jhon Jaime. Lectura y escritura en la educación superior. Universidad de Medellín, 2006. p. 78.

⁵⁶ LÓPEZ, Gladys Stella y ARCINIEGAS, Esperanza. Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo. Universidad del Valle. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina Sede Colombia. 2004. p. 12,13.

También las actividades pueden manejar de manera directa una realidad o estar mediadas por signos o símbolos a través de lenguajes y medios figurativos. Cada una de estas dimensiones favorece, a la vez, una determinada forma de aprendizaje⁵⁷.

Díaz-Barriga⁵⁸, propone las siguientes estrategias de enseñanza más representativas, presentadas en forma sintetizada, su definición y su conceptualización. Las estrategias seleccionadas han demostrado, en diversas investigaciones su efectividad al ser introducidas como apoyos en textos académicos, así como en la dinámica de la enseñanza (exposición, negociación, discusión, etc.)

Cuadro 2. Estrategias de enseñanza

Estrategia	Definición
Objetivos	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del alumno. Generación de expectativas apropiadas en los alumnos.
Resumen	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito, enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.
Organizador previo	Información de tipo introductorio y contextual. Es elaborado con un nivel superior de abstracción, generalidad e inclusividad de la información que se aprenderá. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y previa.
Ilustración	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, etcétera).

⁵⁷ DÍAZ, Frida. Aprender en Contextos Escolarizados: enfoques innovadores de estudio y evaluación. Universidad Autónoma de México. México: Ediciones Díaz de Santos. p. 199.

⁵⁸ DÍAZ-BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista, México: McGraw-Hill, 2002. p. 142

Estrategia	Definición
Analogías	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo).
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
Pistas tipográficas y discursivas	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos a relevantes del contenido por aprender.
Mapas conceptuales y redes semánticas	Representaciones gráficas de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).
Uso de estructuras textuales	Organizaciones retóricas de un discurso oral o escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.

Fuente: DÍAZ-BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista, México: McGraw-Hill, 2002

En el cuadro mencionado se consideran especialmente el organizador previo, los mapas conceptuales y redes semánticas por ser representaciones gráficas para el conocimiento, sin desligar claro está, las demás estrategias de enseñanza que serán pertinentes para la producción y lectura de los organizadores gráficos en la propuesta.

De la misma manera, las estrategias las describen Romero y cols.⁵⁹ definidas en el sistema de competencias con diferentes herramientas:

⁵⁹ ROMERO, Pablo; RODRÍGUEZ, Mendoza y RAMÍREZ, Caro. Pensamiento hábil y creativo. Redipace 2003. p. 111.

Cuadro 3. Sistema de competencias

Sistema de competencias	Mediaciones de competencias	Tipos de pensamiento	Herramientas
Comprensión	Abstraer Observar Percibir Ordenar Jerarquizar Sintetizar Interpretar Codificar Decodificar Comprender	Pensamiento visual Pensamiento nocional Pensamiento técnico Pensamiento convergente	Mapa conceptual Cuadro sinóptico Red conceptual Mesa redonda Círculo hermenéutico
Expositivo	Organizar Administrar Representar Estructurar Sintetizar Aplicar Comunicar Exponer	Pensamiento verbal Pensamiento nocional Pensamiento técnico Pensamiento conceptual Pensamiento divergente	Panel Comunicar y argumentar información Seminario Alemán
Comparativo	Comparar Contrastar Confrontar Diferenciar Sistematizar	Pensamiento visual Pensamiento nocional Pensamiento analógico	Paralelo gráfico Mapa conceptual argumentativo. Foro
Analítico	Determinar Caracterizar Argumentar Explicar Confrontar Analizar Criticar Concluir	Pensamiento visual Pensamiento nocional Pensamiento convergente Pensamiento divergente Pensamiento crítico	La Uve de competencias La Uve de Gowin Debate Red de problemas Análisis de textos escritos.
Creativo	Proponer Idear Inferir Diseñar	Pensamiento visual Pensamiento nocional	Esquemas mentales Proyecto pedagógico

Sistema de competencias	Mediaciones de competencias	Tipos de pensamiento	Herramientas
	Crear	Pensamiento divergente Pensamiento creativo	El ensayo
Valorativo	Evaluar (heteroevaluación) Autoevaluar Coevaluar Volver para evaluar la evaluación (Metaevaluación)	Todos los procesos de pensamiento según lo que se esté evaluando.	Reflexiones sobre evaluación. Proyecto de vida.

Fuente: ROMERO, Pablo; RODRÍGUEZ, Mendoza y RAMÍREZ, Caro. Pensamiento hábil y creativo.

Redipace 2003

Con base en la anterior información, se describen las herramientas pedagógicas según los objetivos de la investigación y el propósito de su aplicación. La secuencia lineal, el mapa mental y la espina de pescado, se tendrán en cuenta para el desarrollo de habilidades en la lectura: extraer detalles aislados y coordinados, resumir y generalizar, establecer relaciones de causa-efecto, entre otras. Del mismo modo, dentro de la interpretación: inferir significados, identificar el propósito comunicativo del texto, deducir conclusiones, relacionar datos, predecir unas consecuencias e integrar las ideas en un esquema general.

Secuencia lineal

En este tipo de organizador gráfico se puede identificar una serie de enunciados o un conjunto de proposiciones que permiten comprender el avance en un texto, especialmente en el narrativo. Las palabras clave se señalan un orden de eventos o sucesos, por ejemplo, primero, luego, después, por último.

Mapa mental

Buzán⁶⁰ considera al mapa mental como un recurso que canaliza la creatividad, porque utiliza todas las habilidades relacionadas con ella, sobre todo, la imaginación, la asociación de ideas y la flexibilidad. Este organizador, inicia con el punto del que parten ramas y asociaciones que generan nuevas ramas de conexión, obteniendo como resultado una gran telaraña de ideas. Cada palabra e imagen puede llegar a convertirse en un subcentro de asociación, que puede multiplicarse en el proceso, hasta donde se quiera. Por esto, el mapa mental comprende espacio, tiempo y color. Buzán establece unas etapas del proceso del pensamiento creativo en la elaboración de los mapas mentales:

1. Mapa mental de la producción explosiva de ideas (imagen central estimulante, y de ella irradian todas las ideas que afloran a la mente. Ninguna idea es absurda, todas pueden ser claves.
2. Primera reconstrucción y revisión. Conviene reposar un poco el trabajo cerebral antes de iniciar la integración de las ideas generadas. Surgen agrupaciones para decidir las ideas ordenas básicas.
3. Incubación de ideas: en esta fase se tiene la actitud de apertura mental a nuevas ideas que se compartan con las que ya se poseen.
4. Segunda reconstrucción y revisión: Se construye un nuevo mapa mental de producción explosiva de ideas para consolidar más las ideas resultantes de la integración realizada hasta el momento.
5. Etapa final: se trata de tomar la decisión sobre la elaboración del mapa mental definitivo.

⁶⁰ BUZÁN, Tony. Citado por ONTORIA, Antonio. Aprender con mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar. Narcea. Madrid: 2006. p. 26-27

Espina de Pescado (causa-efecto)

Tomioka⁶¹ indica que el diagrama de espina de pescado, es un método en forma gráfica para analizar los problemas (efectos) y determinar las causas del problema que la origina. Es una herramienta efectiva para estudiar procesos y situaciones, y para desarrollar un plan de recolección de datos. Fue diseñado por Ishikawa Kaoru. Se considera que facilita el trabajo en grupo, su participación y discusión. Una vez analizadas las causas se enumeran por orden de prioridad y se trata de asociarlas a algunas de las espinas secundarias que salen de la espina dorsal o principal. Al final de la espina dorsal o principal, se dibuja el efecto del problema principal, motivo de la elaboración del diagrama, que hará visualizar el problema desde otras perspectivas.

2.2.3 Aprendizaje cooperativo. Una estrategia de enseñanza que se suma a estos referentes teóricos es el aprendizaje cooperativo. Se indica por ser base fundamental de la propuesta de intervención. Johnson y Johnson⁶² lo refiere al empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. Estos autores consideran que para que la cooperación funcione bien, existen cinco elementos que deberán ser explícitamente incorporados en cada clase:

La interdependencia positiva. El docente debe proponer una tarea clara y un objetivo grupal para que los estudiantes trabajen juntos.

- La responsabilidad individual y grupal para alcanzar los objetivos y ser capaces de evaluar.

⁶¹ TOMIOKA, Manuel. Gestión de sistemas educativos con calidad. 2014.

⁶² JOHNSON, David y JOHNSON, Roger. El aprendizaje cooperativo en el aula, Buenos Aires: Paidós, 1999. p. 5.

- La interacción estimuladora, preferentemente cara a cara. Se promueve el éxito de los demás donde se adquiere un compromiso personal unos a otros, así como en sus objetivos comunes.
- Enseñarles a los estudiantes algunas prácticas interpersonales y grupales imprescindibles.
- Por último, la evaluación grupal. Los miembros analizan en qué medida han alcanzado las metas y manteniendo relaciones de trabajo eficaces.

Las estrategias de enseñanza resultan más significativas si se plantean no solo de manera individual sino grupal. La propuesta incluye a la cooperación porque hace que en el análisis de la información también se empleen los procesos cognitivos y de evaluación, se planteen posiciones, se creen acuerdos y se establezcan conclusiones desde un nivel crítico con relación a los objetivos de aprendizaje.

2.3 MARCO LEGAL

En la realización de este estudio se atendió a las directrices desde la Constitución Política de Colombia, la Ley General de Educación, los lineamientos curriculares de lengua castellana y el Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE), ya que constituyen los entes y la normatividad reguladora de la Educación y del área de lengua castellana, especialmente en el ciclo de básica secundaria, pertinente para este estudio.

Constitución Política de Colombia

Después de hacer un mapeo de la Constitución Política de Colombia* de 1991 se observó la pertinencia de los artículos 44 y 67, por considerarse a la Educación como un derecho para el cumplimiento de formación en beneficio de la calidad educativa.

En Colombia, se garantiza el derecho a la educación para los niños en el artículo 44 de la Constitución y en su Artículo 67 se consagra el Derecho a la Educación, como un Derecho Fundamental Constitucional: “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, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (...) Corresponde al Estado regular y ejercer la suprema inspección y vigilancia de la educación con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y por la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos”.

Ley General de Educación

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia y la Ley 115 de 1994**, sección tercera, presenta los objetivos de la educación básica en el ciclo de secundaria en su artículo 22. El primer numeral alude a los cuatro grados subsiguientes de la educación básica que constituyen el ciclo de secundaria, los cuales parten del desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar

* Ley máxima y suprema de Colombia donde se especifican los principales derechos y deberes de sus participantes, y define la estructura y organización del Estado.

** Considerada como la Ley General de Educación, señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad.

correctamente mensajes completos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua. De la misma manera, en el numeral n se describe la utilización con sentido crítico de los distintos contenidos y formas de información y la búsqueda de nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.

La Ley 115 en las disposiciones preliminares y en su artículo 9 reza: “el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país”.

Para tal efecto, se consideran los referentes de calidad y como primera instancia, los estándares básicos de competencias del lenguaje y la pedagogía de la lengua castellana. Ésta última, centra su foco de atención e interés en el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, en el sentido de que estén en condiciones de identificar el contexto de comunicación en el que se encuentran y, en consecuencia, saber cuándo hablar, sobre qué, de qué manera hacerlo, cómo reconocer las intenciones que subyacen a todo discurso, cómo hacer evidentes los aspectos conflictivos de la comunicación, en fin, cómo actuar sobre el mundo e interactuar con los demás a partir de la lengua y, desde luego, del lenguaje. Se propende por un trabajo en lengua castellana que mantenga el propósito de superar los enfoques reduccionistas de corte estructural, normativo y formalista que restringen el desarrollo de competencias de los estudiantes, e impulsar así un enfoque que siga propiciando la potenciación de múltiples formas de comprensión y de producción discursivas desde una perspectiva holística, llevando a cabo un acercamiento a los fenómenos gramaticales en que se hacen evidentes: a) las necesidades cognitivas del estudiante; b) el estudio de la gramática desde las exigencias que plantee la construcción de discurso y, c) los aportes que la gramática ofrece para la concreción de los procesos de significación y de comunicación. En

segunda medida, los lineamientos curriculares de lengua castellana de lengua castellana establecidos por el MEN resaltan la importancia de fortalecer la construcción de la comunicación significativa verbal y no verbal, donde escuchar, hablar, leer y escribir toman sentido en los actos de comunicación. Los estándares han sido definidos por ciclos de grados y se han organizado a partir de cinco aspectos: producción de textos, comprensión de textos, literatura como abordaje de la perspectiva estética del lenguaje, otros sistemas simbólicos y ética de la comunicación.

Como se puede apreciar, el enfoque desde el MEN señala la importancia del desarrollo de competencias en los estudiantes partiendo de sus necesidades cognitivas.

Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana

Los conceptos de lectura desde los lineamientos curriculares de lengua castellana se detallaron en el marco conceptual; para este propósito se indica la necesidad de realizar un abordaje general de su contenido por constituir las orientaciones en el favorecimiento del desarrollo de habilidades del lenguaje.

Los lineamientos curriculares de lengua castellana explicitan los referentes teóricos, con el planteamiento de ideas básicas, para el apoyo a los docentes en sus definiciones referentes al desarrollo curricular dentro de los Proyectos Educativos Institucionales, enmarcados en conceptos clave, enfoques y orientaciones pertinentes para el desarrollo del lenguaje; se definen como un documento para el acercamiento a los planteamientos teóricos y pedagógicos que nutren la acción educativa sobre desarrollo curricular, conceptos de la lingüística del texto, de la psicología cognitiva, de la pragmática, de la semiótica y de la sociología del lenguaje; principalmente los trabajos desarrollados en estos campos en Colombia. Además, se referencian tanto las conceptualizaciones como los resultados de las

evaluaciones desarrolladas por el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación SNE en el campo del lenguaje⁶³.

Plan Nacional de Lectura y Escritura

El Ministerio de Educación Nacional, en el marco de su política de calidad educativa y a través del PNLE, trabaja para que todos los niños y jóvenes del país incorporen la lectura y la escritura de manera permanente en su vida escolar; para que tengan mejores resultados en sus aprendizajes, más oportunidades y facilidades al expresarse, comunicar sus ideas y comprender la realidad que los rodea⁶⁴.

Dentro de los objetivos que persigue el programa se pretende fomentar la incorporación de diversas estrategias a la gestión escolar y educativa para la consolidación de la escuela y de la biblioteca como escenarios de formación de lectores y escritores en nuevos espacios, tiempos y con diversos mediadores de lectura y escritura a través de diversas estrategias, con el fin de orientar y acompañar establecimientos educativos focalizados por el Plan Nacional de Lectura y Escritura para el fortalecimiento de la gestión que realizan en las áreas directiva, pedagógica, administrativa y financiera y de la comunidad, en la perspectiva de orientar la formulación y ejecución de Proyectos Institucionales de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO), su inclusión en el Plan de Mejoramiento Institucional (PMI) y como ejes transversales del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Por la política de calidad desde el Plan Decenal de Educación 2016, el enfoque ya descrito, permite tener una visión más profunda hacia el mejoramiento de los niveles de la lectura y la escritura, comprendiendo el comportamiento lector, la comprensión

⁶³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de lengua castellana, 1998. p. 4

⁶⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Plan nacional de lectura y escritura. 2016. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-325387.html>

lectora y la producción textual como procesos a desarrollar en los estudiantes de todos los ciclos en las diferentes instituciones del país, constituyendo así, la comprensión lectora, el principal objetivo de la presente investigación.

De acuerdo a la recopilación teórica que hace alusión a la lectura, el desarrollo de capacidades y habilidades en los estudiantes para su comprensión está asociado al uso de diferentes estrategias, al igual que la frecuencia y la diversidad de situaciones en los que se presenten o se produzcan. En este caso, los organizadores gráficos fueron el eje y los que permitieron este propósito por ayudar a activar conocimientos previos, seleccionar y organizar información relevante, inferir o predecir, desarrollar contenidos procedimentales, etc.

3. METODOLOGÍA

En este apartado se hace la contextualización de la población, se describe el enfoque y diseño metodológico y por último, se muestra el proceso de recolección y registro de la información.

3.1 CONTEXTUALIZACIÓN DE LA POBLACIÓN

Este estudio se llevó a cabo en la Institución Educativa Pozo Nutrias Dos, sede principal de la zona rural de San Vicente de Chucurí, de carácter oficial. Actualmente la sede cuenta con nueve docentes en el ciclo de Básica Secundaria y Media vocacional, para nueve grupos en una sola jornada académica. Además, hay una docente orientadora, una coordinadora, un secretario y el rector, como representante legal. La población con quien se realizó la investigación son 20 estudiantes de grado octavo-1, 12 hombres y 8 mujeres, con edades que oscilan entre los 12 y 15 años. La mayoría de ellos se encuentran en el estrato uno de Sisben. Esta población es flotante, puesto que gran parte de las familias trabajan en fincas que no son de su propiedad. Otros se dedican al comercio, algunos como empleados a contrato de una petrolera o de manera independiente.

Uno de los principales retos que debe enfrentar actualmente la comunidad educativa, además de los expuestos a lo largo de esta investigación, es la planta docente incompleta y la falta de aulas, puesto que se adecuaron algunos espacios para poder impartir las clases académicas, sumado a la limitación de escenarios deportivos. Dentro del aula se observan diferentes ritmos de aprendizaje, los estudiantes se muestran participativos, en su gran mayoría, ante las actividades. El

rendimiento académico en general del grupo se ubica en nivel básico y las prácticas pedagógicas se ejecutan dentro del enfoque tradicional.

3.2 ENFOQUE METODOLÓGICO

Este estudio se desarrolló teniendo en cuenta el enfoque cualitativo. Sandoval⁶⁵ menciona que dicho enfoque se alimenta continuamente, de y en, la confrontación permanente de las realidades intersubjetivas que surgen a través de la interacción del investigador con los actores de los procesos y realidades socio-culturales y personales objeto de análisis, así como del análisis de la documentación teórica, pertinente y disponible, generándose procesos de naturaleza multicíclica o de desarrollo en espiral atendiendo a un diseño semiestructurado y flexible. En este caso, se menciona que las hipótesis tienen un carácter emergente y no preestablecido, evolucionando dentro de una dinámica no lineal verificativa, lo que significa que cada hallazgo o descubrimiento, en relación con ellas, se convierte en el punto de partida de un nuevo ciclo investigativo dentro de un mismo proceso de investigación.

3.3 DISEÑO METODOLÓGICO

El diseño metodológico para este estudio fue la Investigación-acción, por promover la participación activa y de esta manera, entender la problemática presentada. Además, porque favorece la relación entre la teoría y la práctica, siendo una alternativa para observar, caracterizar y transformar las prácticas educativas, en este caso. Kemmis y McTaggart, definen la investigación-acción como “una forma

⁶⁵ SANDOVAL, Carlos. Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Investigación cualitativa. ICFES, 1996. p. 41.

de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de estas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar”⁶⁶.

La investigación–acción supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda. Permite entender el oficio docente, integrando la reflexión y el trabajo intelectual en el análisis de las experiencias que se realizan, como un elemento esencial de lo que constituye la propia actividad educativa.

Los problemas guían la acción, pero lo fundamental en la investigación–acción es la exploración reflexiva que el profesional hace de su práctica, no tanto por su contribución a la resolución de problemas, como por su capacidad para que cada profesional reflexione sobre su propia práctica, la planifique y sea capaz de introducir mejoras progresivas. En general, la investigación–acción cooperativa constituye una vía de reflexiones sistemática sobre la práctica con el fin de optimizar los procesos de enseñanza - aprendizaje⁶⁷.

La investigación-acción y el impacto a generar están acordes a la visión social en la que se fundamenta. Su propósito se adapta al ámbito educativo, definiéndose como “el estudio de una situación social con miras a mejorar la calidad de la acción dentro de ella”⁶⁸. En este caso, además de la actividad del docente para mejorar las situaciones y problemas, buscó optimizar las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje.

⁶⁶ ÁNGEL, Julia. La investigación-acción: un reto para el profesorado. España: Inde, 2000. p. 23.

⁶⁷ BAUSELA, Herreras. La docencia a través de la investigación–acción. Revista Iberoamericana de Educación. España. p. 1

⁶⁸ McKERNAN, James. Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Morata, 1999. p. 24

La investigación-acción también determina un carácter crítico y emancipador, puesto que representa una forma de estudio autorreflexivo emprendido por los participantes en situaciones sociales para mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su comprensión de estas prácticas y las situaciones en que se llevan a cabo, como lo plantea Carr y Kemmis⁶⁹. Mckernan⁷⁰ hace hincapié al considerar la investigación-acción como

El proceso de reflexión por el cual en un área-problema determinada, donde se desea mejorar la práctica o la comprensión personal, el profesional en ejercicio, lleva a cabo un estudio –en primer lugar, para definir con claridad el problema; en segundo lugar, para especificar un plan de acción- que incluye el examen de hipótesis por la aplicación de la acción al problema. Luego, se emprende una evaluación para comprobar y establecer la efectividad de la acción tomada. Por último, los participantes reflexionan, explican los progresos y comunican estos resultados a la comunidad de investigadores de la acción.

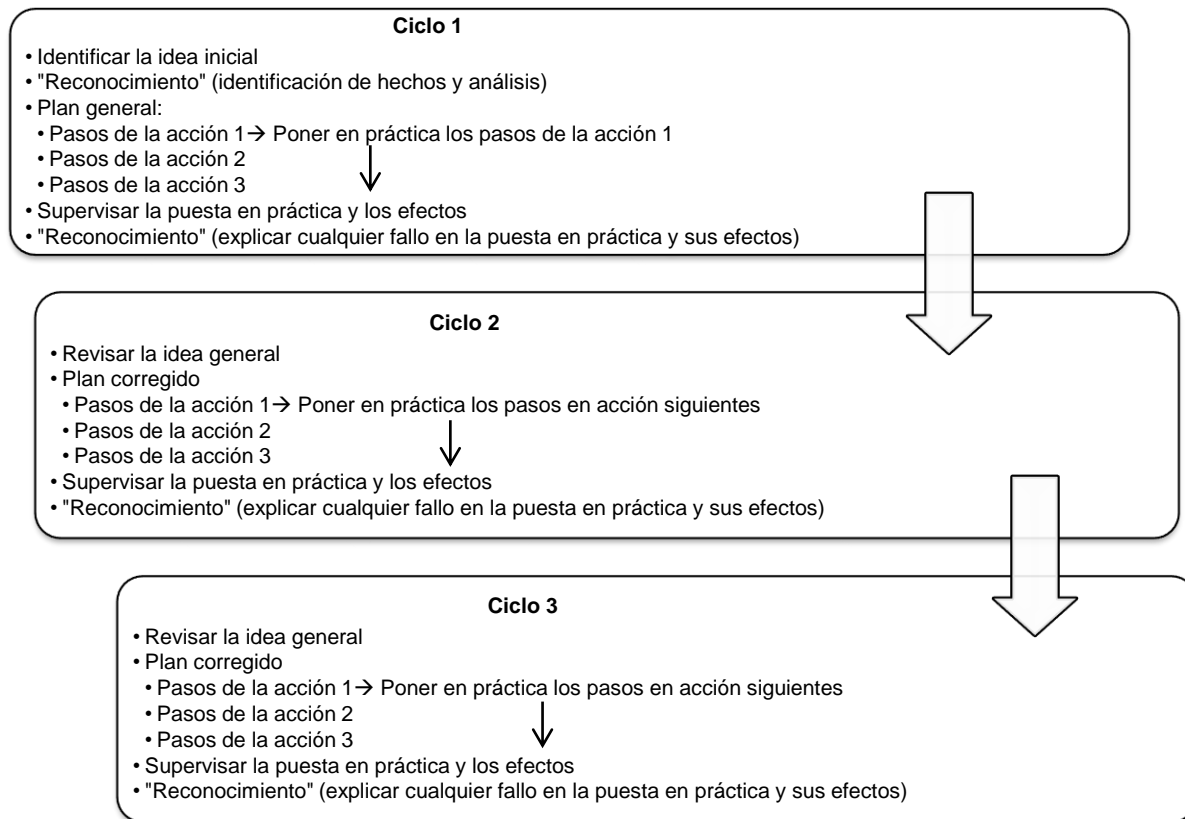
A partir de ello, el docente como observador participante debe necesariamente estar comprometido en la investigación, desde el proceso hasta los resultados que esto conlleve.

Ahora bien, a partir del modelo de Elliot se presenta el proceso de investigación-acción desde su intencionalidad, el mejorar la calidad de vida en una situación social, enmarcada en un tipo de investigación práctico-deliberativa (Figura 7).

⁶⁹ Ibid, p. 162

⁷⁰ Ibid, p. 25

Figura 7. Adaptación modelo del proceso de investigación-acción de Elliot.



Fuente: ELLIOT, J. Citado por Mckernan, James. Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Morata, 1999. p. 24

Kemmis y MacTaggart⁷¹ conciben el proceso como una serie de espirales reflexivas en las que se desarrolla el plan general, la acción, la observación de la acción y la reflexión sobre la acción, para después pasar a un plan nuevo y revisado, con acción y observación y más reflexión. Así, se establecen cuatro elementos: el plan general, la puesta en práctica de la acción, la observación de la acción y el elemento de evaluación crítica reflexiva necesario para revisar el plan o problema.

⁷¹ Ibid, p. 162.

Se plantea este modelo así:

Cuadro 4. Fases del proceso de investigación

	RECONSTRUCTIVO	CONSTRUCTIVO
DISCURSO (entre los participantes)	4. Reflexionar Retrospectivo sobre la observación (reconocimiento y evaluación)	1. Plan Prospectivo a la acción (acción construida)
PRÁCTICA (en el contexto social)	3. Observar Prospectivo para la reflexión (documentación)	2. Actuar Guía retrospectiva a partir de la planificación (acción estratégica deliberada y controlada)

Fuente: McTaggart y cols, 1982 (citado por Mckernan)

Fases del proceso de investigación

Según el modelo de Elliot ya descrito, las fases de la investigación se desarrollaron de esta manera:

Fase 1: Diagnóstico

Esta primera fase buscó dar respuesta al primer objetivo de la presente investigación de modo que se identificaran las dificultades y/o fortalezas de los estudiantes en la competencia lectora, llevando el registro en una rejilla de valoración de cada uno de los niveles literal, inferencial y crítico (ver anexo 1). Se realizó, además, la entrevista a docentes a través de un cuestionario semiestructurado y el análisis documental del plan de área de lengua castellana y los planeadores de clase (anexos 2, 3 y 4). También se hizo registro de una observación de clase en el grado 8-01 impartida por la docente investigadora.

Fase 2: Reflexión (Diseño de la propuesta)

A partir de los resultados dados en la primera fase, se desarrolló una secuencia didáctica que incluyera la lectura y producción de organizadores visuales. Las secuencias didácticas son, según Tobón y cols.⁷², “conjuntos articulados de actividades de aprendizaje y evaluación que, con la mediación de un docente, buscan el logro de determinadas metas educativas, considerando una serie de recursos”. En la práctica, implica mejoras sustanciales de los procesos de formación de los estudiantes, ya que la educación se vuelve menos fragmentada y se enfoca en metas. Por esto, el programa debió contener sus especificaciones de acuerdo a los propósitos a perseguir y a las dificultades presentadas.

Fase 3: Acción (Aplicación de la propuesta)

Se llevaron a cabo 17 sesiones didácticas, desarrollándose de manera individual y grupal, incluyendo la activación de los presaberes, asimilación de nuevos contenidos, su consolidación o retroalimentación. Para cada caso, existió la lectura o producción de un organizador visual. Además, se llevó un registro en el diario de campo.

Fase 4: Reflexión

En esta etapa se buscó indagar sobre los resultados conforme al cuarto objetivo, es decir, el efecto generado en las habilidades de la lectura crítica. Se realizó como primera instancia, el reconocimiento y la evaluación de este estudio del proceso. Para tal fin, se generó un producto en el que nuevamente se incluyeran las habilidades de los tres niveles de la lectura (literal, inferencial y crítico). Dichos

⁷² TOBÓN, Sergio; PIMIENTA, Julia y GARCÍA, Juan. Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de competencias. México: Pearson, 2010. p. 20.

resultados registrados, dieron paso al análisis de los datos en cada una de las categorías definidas.

3.4 PROCESO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

En este caso se presentarán las técnicas e instrumentos, el tratamiento para realizar el análisis y la interpretación de los datos de investigación. En el siguiente cuadro se relacionan las técnicas empleadas y los instrumentos aplicados de acuerdo a las fases y los objetivos propuestos.

Cuadro 5. Relación de las técnicas e instrumentos de recolección de información.

Fases	Objetivo	Técnica	Instrumento
1. Diagnóstico	Identificar las dificultades en las habilidades para la lectura crítica que presentan los estudiantes de octavo grado de la Institución Educativa Pozo Nutrias Dos.	Cuestionario	Prueba de entrada de lectura.
	Determinar las estrategias que emplean los docentes de básica secundaria para la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Pozo Nutrias Dos.	Entrevista estructurada Análisis documental Observación participante	Formato de la entrevista. Rejilla de evaluación del plan de clase y del plan de área del lenguaje. Diario de campo.
2 y 3. Reflexión y Acción	Describir las características que tiene una secuencia didáctica en la producción y lectura de organizadores	Taller investigativo	Protocolo de la secuencia didáctica.

Fases	Objetivo	Técnica	Instrumento
(Diseño y aplicación de la propuesta)	gráficos como estrategia de aprendizaje para el desarrollo de habilidades en la lectura crítica.	Observación participante	Planes de clase Diario de campo Listas de chequeo Grabación de video. Registro fotográfico y audio.
3. Reflexión (Evaluación con un producto final)	Evaluar los efectos que genera la utilización de organizadores visuales en el desarrollo de habilidades para lectura crítica en los estudiantes de octavo-1 de la Institución Educativa Pozo Nutrias Dos.	Cuestionario Análisis documental	Rejillas de evaluación del producto Lista de chequeo Grabación de video.

3.4.1 Técnicas de recolección de la información. Las técnicas de recolección de datos descritas, permitieron obtener la información necesaria para apoyar el cumplimiento de los objetivos del estudio.

En las técnicas de investigación, se tomó en cuenta la observación participante, definida por McKernan⁷³ como la práctica de hacer investigación tomando parte en la vida del grupo social o institución que se está investigando. El estudio se apoyó en medios tales como audios, fotografía y el video para complementar las técnicas de recogida de datos en entornos naturalistas. Esta investigación se enfocó hacia cada una de las sesiones de la secuencia didáctica desarrollada con los estudiantes de octavo-1.

⁷³ Ibid. p. 84.

Cuestionarios:

Para Kemmis y McTaggart⁷⁴ los cuestionarios ofrecen la posibilidad de preguntas escritas que requieren respuestas, de naturaleza abierta o cerrada. En este caso, para la prueba diagnóstica se aplicó un cuestionario a 20 estudiantes del grupo seleccionado, quienes se reunieron para responder una prueba escrita con preguntas en los tres niveles de la lectura (4 literales, 4 inferenciales, 2 críticas), de selección múltiple y de respuesta abierta. La actividad estuvo dirigida por la docente investigadora. Este primer momento constituyó una estrategia para el aporte de datos representando una valoración inicial del estado de la comprensión lectora de los estudiantes.

Entrevista estructurada:

La entrevista es otra técnica para el desarrollo de la propuesta ya que permite recoger información desde otros agentes partícipes del proceso, los docentes. Mackernan⁷⁵ alude su importancia al sondear las áreas de interés y representar una situación de contacto personal a través de preguntas que son pertinentes a algún problema de investigación. Se toma el tipo de entrevista estructurada puesto que se realizó una lista de preguntas específicas previstas, administradas de forma oral pero sin respuesta fija. En este caso, constituyó una técnica para la exploración del punto de vista individual de cuatro docentes de básica secundaria en las áreas de lengua castellana, ciencias sociales y filosofía y ciencias naturales de la sede A bachillerato. Se formularon siete preguntas de tipo abierto y su enfoque estuvo dirigido hacia el concepto que los maestros tenían sobre comprensión lectora, las fortalezas y dificultades que presentaban los estudiantes, los tipos de texto que se deberían trabajar en clase, las estrategias pedagógicas en la orientación de este

⁷⁴ McKERNAN, James. Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Morata, 1999. p. 145

⁷⁵ Ibid, p. 149.

proceso y el de evaluación; por último, los aspectos del diseño y planeación de las clases.

El taller investigativo:

Ghiso⁷⁶ considera al taller como dispositivo de investigaciones en diferentes ámbitos, condiciones, nichos, espaciotemporales, disposiciones; en ellos se dan o se obstaculizan los entrelazamientos, las articulaciones y las relaciones entre los elementos o líneas que lo componen.

El autor mencionado plantea que todo dispositivo es una práctica social intencionada. El taller es entonces un esfuerzo por conseguir intencionalmente construcciones conceptuales y cambios en los sujetos y sus prácticas. Esta intencionalidad puede estar expresa en objetivos donde se formulan los puntos de llegada con propósitos donde aflora la subjetividad, los deseos y las emociones: en aspiraciones donde lo previsto es enraizado en las emociones elementales y se expresa como la direccionalidad del proceso de investigación en diferentes procesos, recuperaciones y construcciones de conocimientos. Por último, al indagar sobre las intencionalidades se tuvo que hacerlo vinculando el contexto que permite establecer el papel y el punto de incidencia del quehacer de los sujetos.

Sandoval⁷⁷ por su parte lo considera como una estrategia de particular importancia en los proyectos de investigación acción participativa. Su fortaleza principal estriba en la posibilidad que brinda el abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo. Esto incluyó partir desde el diagnóstico de tales situaciones, hasta la definición y formulación de un plan específico de cambio o desarrollo, pasando por sus etapas

⁷⁶ GHISO, Alfredo. Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. Medellín: Mimeo, 1997. p. 5.

⁷⁷ SANDOVAL, Carlos. Investigación Cualitativa. Bogotá: ICFES, 1996. p. 153

intermedias, por la identificación y valoración de las alternativas más viables de acción.

Del taller investigativo se desglosó la secuencia didáctica dividida en 17 sesiones, las cuales hacen parte de cinco fases con su respectiva reflexión, cuyos participantes directos serán el grupo de estudiantes y la docente. Para esto, se hará utilizar la observación participante y los medios para la recolección de la información ya mencionados.

Observación participante:

Según menciona Mackernan⁷⁸, la observación participante se define como la práctica en la que el investigador tiene una meta doble: asumir el rol de un participante en un entorno a investigar, siendo un actor en la situación social y puede asimilar y comprender el comportamiento, estando comprometido con el estudio de su práctica. El registro escrito supone tanto la información objetiva como subjetiva que se derive del proceso.

La observación en este caso, se hizo por la interacción e inspección de las actividades de acuerdo a los objetivos planteados en las sesiones. Se analizaron e interpretaron las reacciones individuales y colectivas, así como la propia práctica docente en los diferentes escenarios de participación. Los productos y comportamientos de los sujetos involucrados así como las demás situaciones generadas de manera planeada o imprevista hicieron parte de dicho proceso.

⁷⁸ McKERNAN, James. Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Morata, 1999. p. 84.

Análisis documental:

Para el proceso investigativo se pusieron en marcha las cuatro etapas de análisis propuestas por Mckernan⁷⁹: procesar los datos o la definición de los conceptos, representar los datos (verificación de las frecuencias de los datos), interpretar los datos y presentación de los resultados. Se hizo de manera cíclica para la toma de medidas en pro del mejoramiento de la situación presentada y su control a través de la fundamentación de la investigación-acción para poner al descubierto los hechos de la investigación. Con esto, se tuvo la particularidad que el investigador no influyó en la situación, la interpretó a partir de las evidencias escritas⁸⁰.

Esta técnica se tomó en cuenta, puesto que se trata de un proceso integrador y sistémico que responde a ciertas necesidades, analizando las exigencias de cada una en su realización.

El análisis documental o de datos de la investigación-acción se inició con la interpretación del contexto de la investigación, en este caso el problema; posteriormente, se eligieron los métodos utilizados al recoger los datos con miras a desarrollar, poner en práctica y evaluar el plan de acción junto con su respectiva revisión, teniendo en cuenta los resultados arrojados en la prueba inicial de lectura y escritura, descrita en la primera etapa del diseño metodológico y los resultados en la reflexión de cada uno de los procesos. También constituyó un elemento para dar una visión del plan de área y de los planes de clase.

La pertinencia del análisis documental en este estudio, sirvió de apoyo para la interpretación de la información registrada por los docentes y los descritos en el PEI. Los textos observados fueron el plan de área y el planeador de clase (ver rejillas en

⁷⁹ Ibid, p. 241.

⁸⁰MCKERNAN. Op.cit., p. 170.

los anexos 3 y 4) ya que permitieron vislumbrar los procesos de enseñanza y las estrategias empleadas por los docentes en el desarrollo de habilidades en la lectura desde una concepción teórica.

3.4.2 Instrumentos de registro y recolección de la información

Diario de campo:

El diario de campo constituye una herramienta para esta investigación puesto que muestra las impresiones y procesos generados en el aula de clase. En este caso, los registros se hacen en cada sesión de aprendizaje según las etapas de diagnóstico y de implementación de la propuesta puesto que representa un instrumento para analizar los datos que durante las actividades se van a desarrollar junto con los propósitos que se persiguen. Para Mckernan⁸¹, el diario es un registro o compendio de datos que permiten alertar al docente sobre el pensamiento, los cambios en valores, el avance y la regresión para quienes aprenden, permitiendo almacenar información y fomentar la descripción, la interpretación, la reflexión y la evaluación. Se tomarán elementos de la matriz del diario: afecto y proceso. Según las metas o intenciones, se generan transacciones entre el profesor y los alumnos, que llevan a resultados de enseñanza y aprendizaje. Se definen además, dos tipos de afecto: elementos frustrantes y elementos positivos. Los primeros, hacen referencia a las barreras, problemas, limitaciones experimentadas en el aula y los últimos, los momentos de recompensa y avances positivos. De esta manera, se permitirá documentar mejor los acontecimientos significativos generados en las actividades desarrolladas (anexo 5).

⁸¹ Ibid, p. 105, 106.

Grabación de video:

La grabación y su posterior observación es una de las formas efectivas de obtener información de la actuación docente, creando posibilidades de análisis. La grabación de video se hará en diferentes momentos de la secuencia didáctica en los periodos de clase asignados para ello dentro de la jornada escolar. Este medio de recolección de información resulta imprescindible para apoyar el diario de campo. Tal como lo define Sherin, el video promueve el análisis de la enseñanza y suministra una perspectiva analítica que proporciona en tiempo y distancia, la autorregulación del proceso de enseñanza y el establecimiento de metas para el desarrollo formativo. La posibilidad de trabajar con las grabaciones repetidamente y de analizar varias veces una escena, favorece la toma de conciencia y el seguimiento temporal de cambios y transformaciones. Richards y Farrell explicitan las funcionalidades del vídeo para facilitar la autorregulación. En su opinión las grabaciones posibilitan que los profesores descubran aspectos de su práctica de las que no eran conscientes⁸².

Registro fotográfico y de audio:

Este tipo de registro ofreció posibilidades de apoyo en la recolección de la información. Los audios de las entrevistas a docentes y de las participaciones de los estudiantes durante el desarrollo de las sesiones constituyeron también un tipo de fuente de datos durante el diagnóstico, la intervención y la evaluación de la propuesta. Las fotografías por su parte, sirvieron de respaldo o apoyo de información existente y dentro del análisis de los datos.

⁸² HERMIDA, Asunción. Las grabaciones de clase como instrumento para facilitar la reflexión y la autonomía docente. Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas. Número 13, año 2013. [En línea] [citado 10 de marzo de 2016] Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/las-grabaciones-de-clase-como-instrumento-para-facilitar-la-reflexion-y-la-autonomia-docente>

Rejillas de evaluación y listas de chequeo:

Estos instrumentos permitieron registrar la existencia de elementos en plan de clase y en el plan de área de la fase diagnóstica y los desempeños de los estudiantes en el desarrollo de la propuesta; se incluyeron indicadores según objetivos de aprendizaje, tipos de textos abordados, características de las estrategias de aprendizaje y de los organizadores gráficos producidos, así como las habilidades presentes en el proceso. Sandoval⁸³ indica su pertinencia al momento de registrar la existencia o no de aspectos o elementos considerados a la luz de los parámetros y criterios de evaluación adoptados como claves en el cumplimiento de los objetivos de un proyecto o programa, o como requisito de funcionamiento de la organización o institución, objeto de la evaluación.

⁸³ SANDOVAL, Carlos. Investigación Cualitativa. Bogotá: ICFES, 1996. p. 140.

4. DISEÑO Y ANÁLISIS DE LA PROPUESTA

4.1 FASE DE DIAGNÓSTICO

Luego del análisis de la problemática efectuado en un primer momento, se procedió a realizar la prueba diagnóstica para determinar el nivel de lectura de los estudiantes de 8-1 de la Institución Educativa Pozo Nutrias según fortalezas y/o dificultades; además, se profundizó en la entrevista estructurada a docentes, se realizó el análisis documental donde se describieron el plan de área de lenguaje, el plan de aula y el análisis surgido por la observación de clase de la docente investigadora. Partiendo de ello, se acentuó la necesidad de implementar el uso y la lectura de los organizadores gráficos como estrategia para superar las deficiencias presentadas, especialmente en la competencia lectora.

A continuación, se muestran los resultados de acuerdo a la fase de diagnóstico y reflexión de las acciones. Los resultados se obtuvieron al aplicar el instrumento de la prueba que constó de ocho preguntas de selección múltiple y dos de pregunta abierta, a 20 estudiantes del grado 8-1, 12 de ellos hombres y 8 mujeres para determinar el nivel de lectura (literal, inferencial y crítico) con base en un texto argumentativo y bajo indicadores de las pruebas SABER para noveno grado en la competencia comunicativa-lectora.

4.1.1 Análisis prueba diagnóstica. La interpretación de los resultados de la prueba diagnóstica tuvo relación con las 10 preguntas distribuidas para los tres niveles, adaptada del banco de preguntas que dispone el ICFES sobre pruebas SABER. Las claves en cada una de las gráficas corresponden a la respuesta correcta en las preguntas de selección múltiple, el resto de porcentaje se refiere a los estudiantes

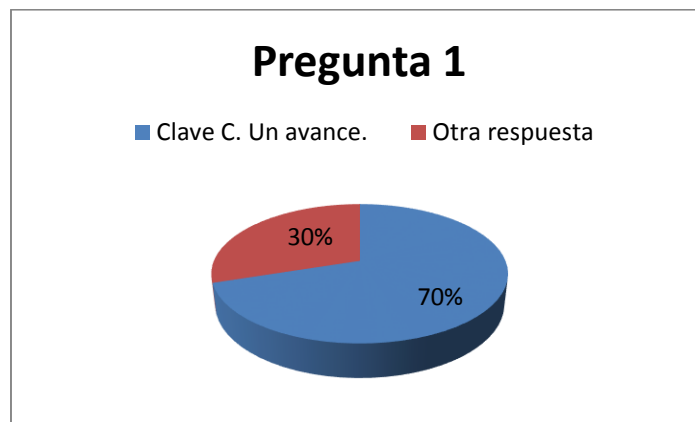
que contestaron de forma incorrecta a la pregunta. Posteriormente, se muestra un análisis en el que se resumen cada uno de los niveles de lectura.

4.1.1.1 Nivel literal.

Pregunta No. 1. Inicialmente, el autor del texto considera a la sociedad de la información:

- A. Un mecanismo de comunicación
- B. Ciencia ficción
- C. Un avance
- D. Nuestra sociedad

Figura 8. Pregunta 1. Nivel literal.

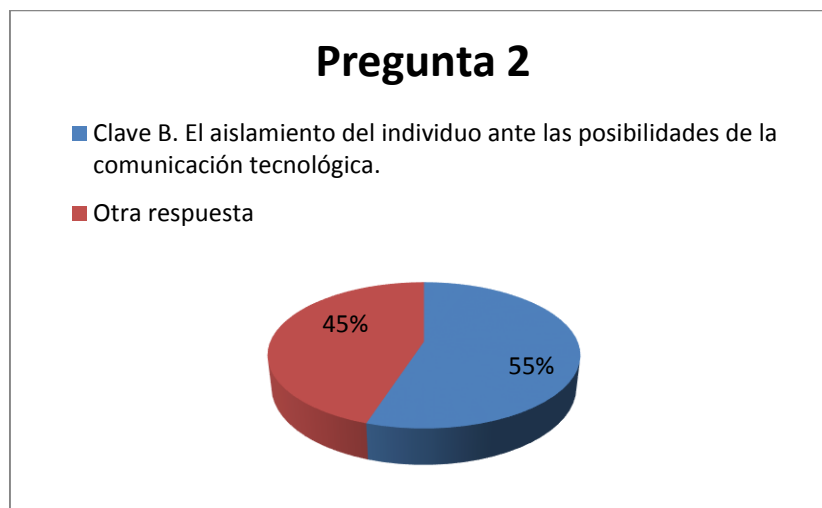


La figura 4 representa que el 70% de los estudiantes señalaron la respuesta correcta, puesto que la sociedad de la información es vista por el autor como un avance. Esta clave se relaciona con la capacidad del estudiante al recuperar información explícita en el contenido del texto. Aunque es un gran porcentaje, se observa que el 30% no lo hace, teniendo en cuenta que son estudiantes de octavo, en este grado se espera que el 100% hagan lectura literal, puesto que según los estándares básicos de competencias en el lenguaje para octavo y noveno grado se mencionan procesos en los niveles inferencial y crítico para la comprensión textual.

Pregunta No. 2 ¿Cuál es la idea central del texto?

1. La oportunidad de las redes para socializar
2. El aislamiento del individuo ante las posibilidades de la comunicación tecnológica
3. Las relaciones personales a través de todos los medios masivos de comunicación
4. Mencionar la cantidad de amigos en el Facebook

Figura 9. Pregunta 2. Nivel literal

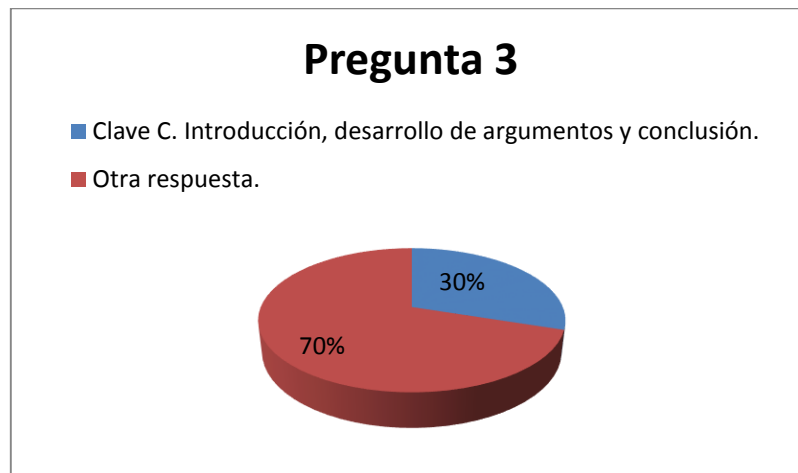


La pregunta hace referencia a la idea central del texto, la cual se podría extraer, especialmente al leer la conclusión del autor. El 55% de los estudiantes respondió de forma correcta y con un porcentaje muy estrecho, 45% de ellos, lo hizo de manera incorrecta. En este sentido, el componente semántico aludía a recuperar información implícita en el contenido del texto. Un grupo considerable de estudiantes aún presenta dificultades al identificar este tipo de información en el texto.

Pregunta 3. La secuencia que presenta el texto es:

- A. Introducción, argumentos y resumen.
- B. Introducción, desarrollo y conclusión.
- C. Introducción, desarrollo de argumentos y conclusión.
- D. Introducción, preguntas, respuestas y conclusión.

Figura 10. Pregunta 3. Nivel literal.

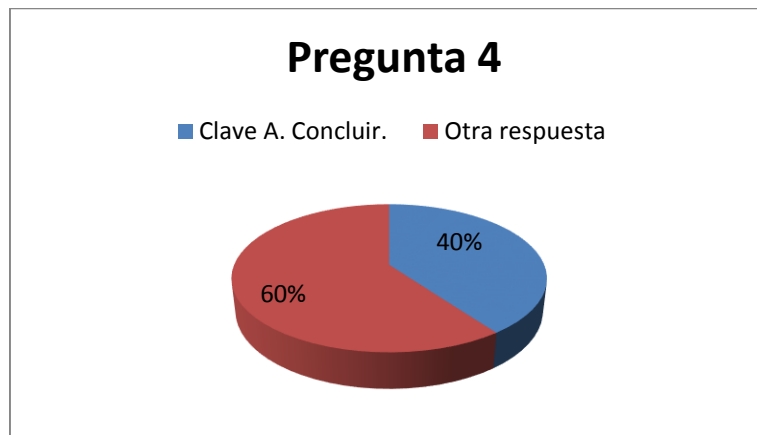


La figura 6 muestra que el 70% de los estudiantes no respondió de forma acertada, mientras que solo el 30% sí lo hizo. La estructura que persigue este tipo de textos, no se identifica por la introducción, desarrollo de argumentos y conclusión. Esta afirmación hace referencia al reconocimiento de estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee, según estándares básicos del MEN.

Pregunta 4. La función del último párrafo es:

- A. Concluir
- B. Resumir
- C. Explicar
- D. Argumentar

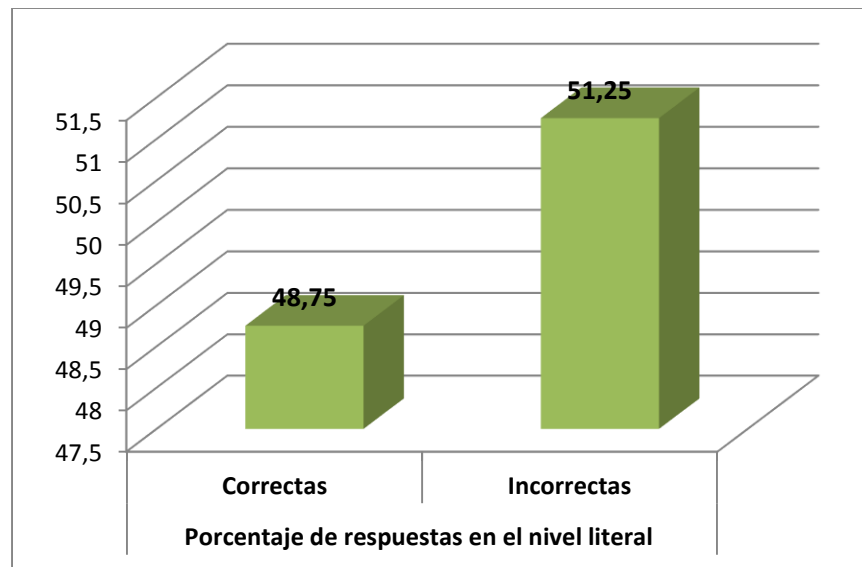
Figura 11. Pregunta 4. Nivel literal.



En esta pregunta se evidencia claramente que el 60% de los estudiantes no respondieron de forma correcta puesto que no señalaron la clave A. De acuerdo a esto, el 40% lo hizo de manera correcta. En esta pregunta se buscaba el análisis de estrategias, implícitas o explícitas, de organización, estructura y componentes de los textos. Esto indica que los estudiantes no alcanzan a interpretar textos, teniendo en cuenta el funcionamiento de la lengua en situaciones de comunicación según la competencia comunicativa-lectora descrita por el ICFES en las pruebas saber 9º.

De acuerdo a los resultados arrojados, el primer nivel de lectura se sintetiza a continuación.

Figura 12. Resumen resultados del nivel literal.



Como se muestra, tan solo el 48,8% responden correctamente a las preguntas de selección múltiple tipo prueba SABER formuladas según el texto, frente a un 51,3% de respuestas incorrectas.

En esta primera parte, a los estudiantes les cuesta en mayor proporción, reconocer estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que se leen y analizar estrategias, implícitas o explícitas, de organización, estructura y componentes de los textos.

En la comprensión literal, la mayoría de los estudiantes no logran realizar tareas como identificar la idea principal, lo que implica jerarquizar ideas y elegir las más generales, localizar las ideas secundarias y los detalles; seleccionar la información relevante que le permita, entre otras actividades de la vida cotidiana, explicar la finalidad de un gráfico, un cuadro, etc.⁸⁴

⁸⁴ PÉREZ ZORRILLA, Jesús. Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones.[en línea]. [España]: feb. 2005. Oct. 2016. Disponible en: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf

Este nivel requiere fortalecimiento con estrategias que vayan de la mano con los demás niveles para así llegar a crear en los estudiantes habilidades en las que se hace referencia no sólo al tema sino desde la perspectiva del enfoque semántico-comunicativo como lo establecen los lineamientos curriculares en lengua castellana⁸⁵.

4.1.1.2 Nivel Inferencial. Por su parte, el nivel inferencial se describe así:

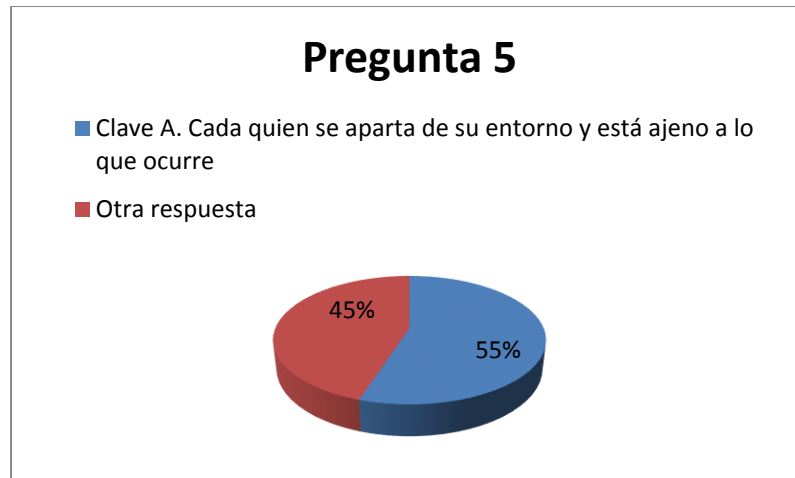
Pregunta 5. ¿Qué significa: “...tantas posibilidades están llevando a nuestra sociedad a que cada individuo se aísle en su madriguera”?

- A.** Cada quien se aparta de su entorno y está ajeno a lo que ocurre
- B.** Los vecinos no dialogan entre sí
- C.** El ser humano se aleja de las redes sociales
- D.** Los beneficios de la tecnología en el hogar

En la figura 13 se evidencia que para el 55% de los estudiantes la respuesta correcta fue la A; por el contrario, para el 45% fue otra respuesta. Este porcentaje de estudiantes deja ver la dificultad para caracterizar la situación de comunicación que subyace en un texto, según competencias en el lenguaje de noveno grado.

⁸⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de lengua castellana, 1998. p. 75.

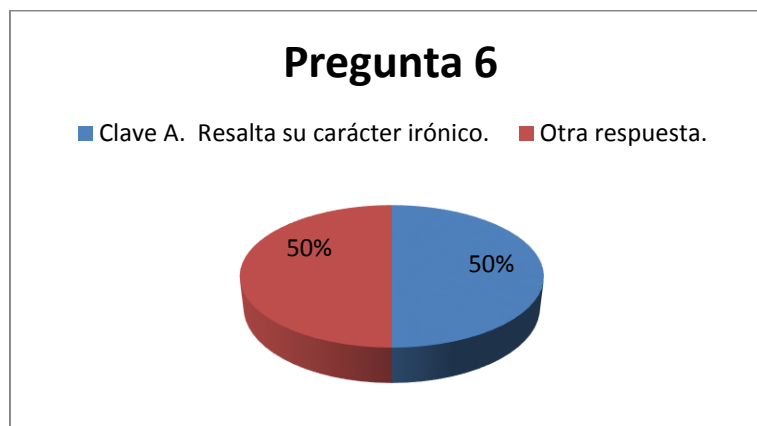
Figura 13. Pregunta 5. Nivel inferencial.



Pregunta 6. ¿Por qué la expresión “amigos” está entre comillas en el segundo párrafo del texto?

- A. Resalta su carácter irónico
- B. Enfatiza su significado
- C. Nombra a las personas cercanas al autor
- D. Distingue a los amigos de otros

Figura 14. Pregunta 6. Nivel inferencial.



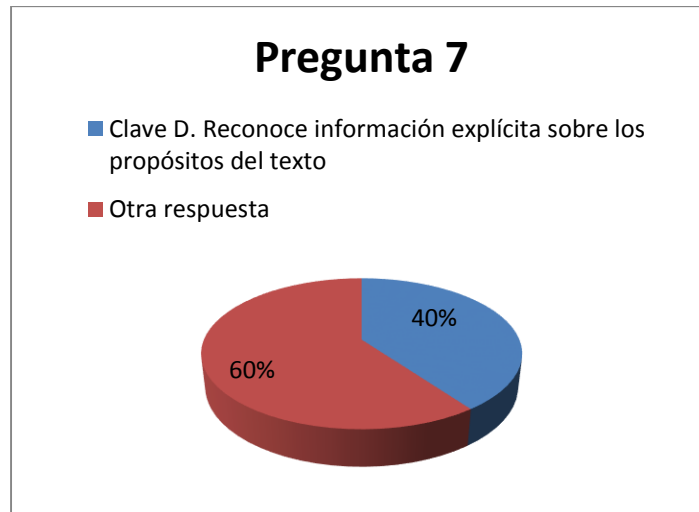
Tal como se indica, esta respuesta tuvo igual de aciertos y errores, en cuanto al porcentaje se refiere. El reconocimiento de la información implícita sobre los

propósitos del texto se realiza con dificultad en la mitad de los estudiantes del grupo. Por tanto, los estudiantes no alcanzan a inferir la información sobre la situación de comunicación que se presenta en el texto.

Pregunta 7. El autor del texto, Emilio González, escribió para:

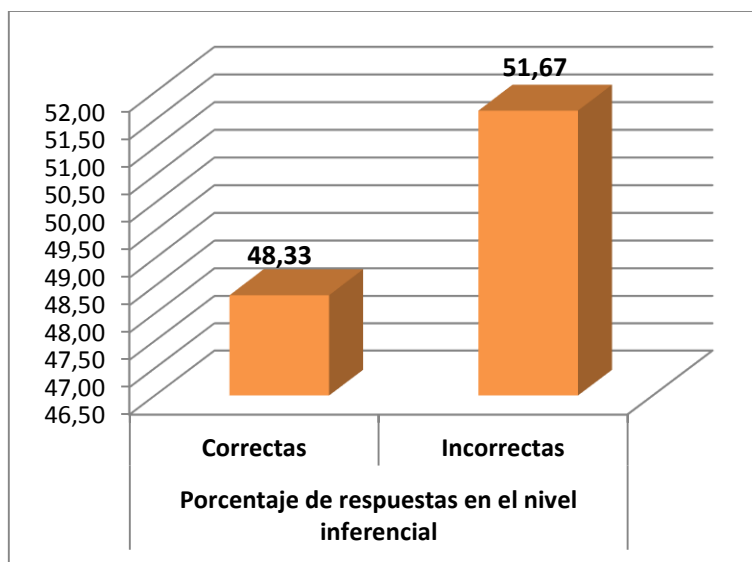
- A. Describir su amistad con algunas personas en el Facebook
- B. Informar sobre la importancia de los medios de comunicación
- C. Narrar las relaciones de los seres humanos en las redes
- D. Cuestionar la incidencia de las redes sociales en nuestras vidas.

Figura 15. Pregunta 7. Nivel inferencial.



Para esta pregunta, el 60% responde inadecuadamente, contrario al 40% que elige la clave D de forma acertada. Se puede deducir que el reconocimiento de información explícita sobre los propósitos del texto presenta falencias en una parte considerable de los estudiantes de acuerdo a los resultados de la prueba diagnóstica. En resumen, para este nivel inferencial, los datos arrojados se condensan así:

Figura 16. Resumen resultados del nivel inferencial.



En esta segunda parte del instrumento, los resultados muestran respuestas incorrectas con un porcentaje de 51,7 y otro de 48,3 con respecto a los aciertos presentados. Estas dificultades se dan específicamente al caracterizar la situación de comunicación que subyace en un texto y al reconocer información implícita y explícita sobre los propósitos del texto. De acuerdo con Cassany, Luna y Sanz “la inferencia es la habilidad de comprender algún aspecto determinado del texto a partir del significado del resto. Consiste en superar lagunas que por causas diversas aparecen en el proceso de construcción de la comprensión (...) puesto que las lagunas de comprensión son un hecho habitual en la lectura, la inferencia se convierte en una habilidad importantísima para que el alumno adquiera autonomía”⁸⁶. De esta manera, es imprescindible apoyar el proceso de la lectura en el nivel inferencial, el cual se debe fortalecer de forma paulatina o simultánea con el nivel anterior ya que no se logran el desarrollo de habilidades interpretativas y

⁸⁶ CASSANY, Daniel, LUNA, Marta y SANZ, Gloria: Enseñar lengua. 5a ed. Barcelona: Graó, 2000, p. 225. Citado por Jouini Khemais, Revista electrónica internacional. 2005. [en línea] Disponible en: http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf

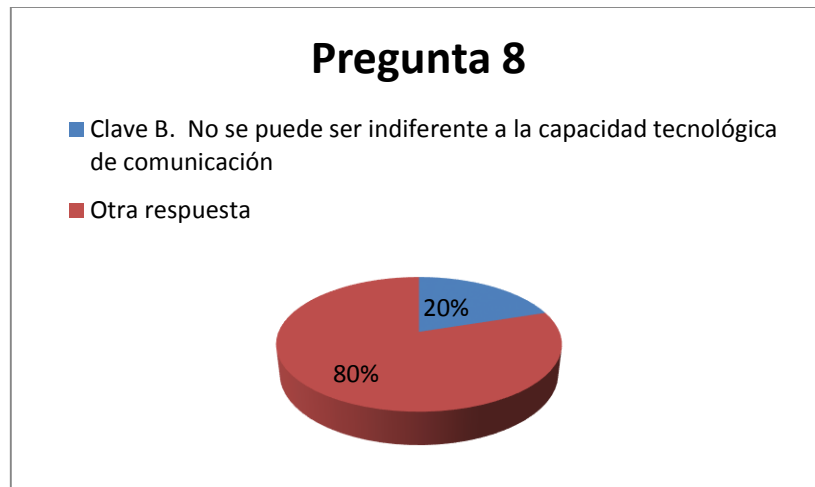
deductivas para obtener la información no expresada directamente en el texto, desde los elementos que allí aparecen.

4.1.1.3 Nivel crítico. Ahora bien, en el nivel crítico los resultados se señalan a continuación:

Pregunta 8. Se puede afirmar, que la posición del autor en el último párrafo es:

- A. Definir lo que él entiende por sociedad de la información
- B. Que no se puede ser indiferente a la capacidad tecnológica de comunicación
- C. Indicar la necesidad de conocer todo lo que le rodea
- D. Resaltar el beneficio de la comunicación real

Figura 17. Pregunta 8. Nivel crítico.



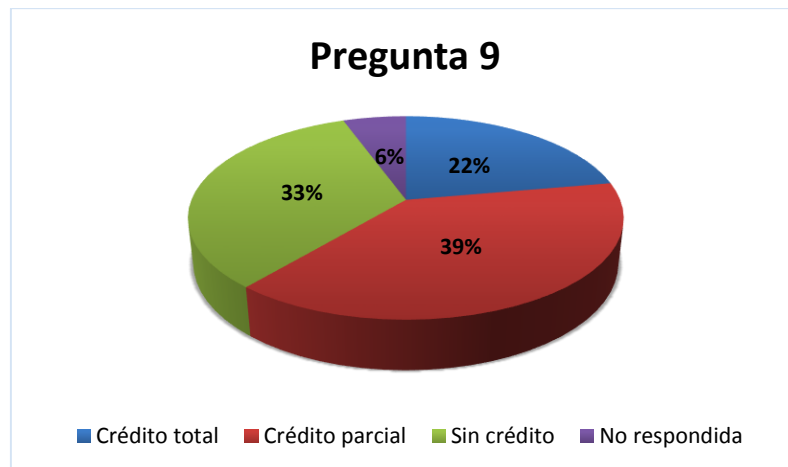
La capacidad de reconocer y caracterizar la situación de comunicación que subyace en un texto presenta grandes dificultades, tan solo el 20% de los estudiantes respondieron acertadamente, pero el 80% no lo hizo de esta manera.

Las preguntas 9 y 10 se clasifican según las categorías dadas por el ICFES para las preguntas abiertas en las pruebas SABER. La guía en este tipo de preguntas

clasifica toda posible respuesta en una de tres categorías: crédito total, aquellas que responden efectivamente a la pregunta planteada; crédito parcial, aquellas que responden de manera inexacta o incompleta a la pregunta planteada; y sin crédito, aquellas que no la responden correctamente⁸⁷. Para este estudio se suma una cuarta categoría en cuanto a aquellas no fueron respondidas.

Pregunta 9. ¿Estás de acuerdo con el autor en la expresión: “los que siguen funcionando son los amigos de siempre, esos con los que te ves o hablas con ellos por teléfono”? ¿Por qué?

Figura 18. Pregunta 9. Nivel crítico.



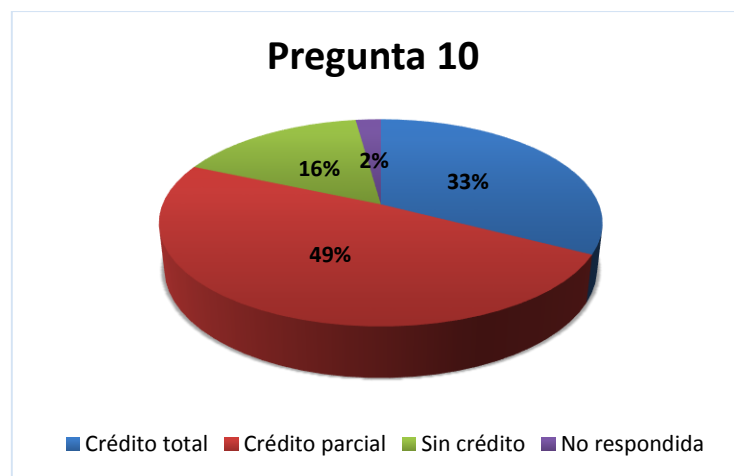
Al verificar las respuestas se concluyó que los estudiantes presentan dificultades al relacionar información sobre un saber previo o de un texto a otro para ampliar referentes e ideas. Tan solo el 22% logró responder adecuadamente en esta pregunta, frente a un 33% que presenta inexactitud y un 39% que lo hizo parcialmente.

⁸⁷ ICFES. Boletín Saber en breve. ¿Cómo construimos, aplicamos y calificamos las preguntas abiertas de la prueba Saber 11°? [en línea] 2016.

Los estudiantes plantearon sus respuestas sin argumentos claros y propios, se realizaron parafraseos de la pregunta. Otros por el contrario, emitieron fundamentos de manera parcial. Varios de los estudiantes en sus producciones evidenciaron errores de cohesión interna o falta de relación de la respuesta con la pregunta.

Pregunta 10. ¿Cuál es tu posición respecto a quienes piensan que las redes sociales son inadecuadas o malas? Redacta un comentario en el que presentes tu parecer, apoyando tu opinión con dos razones como mínimo.

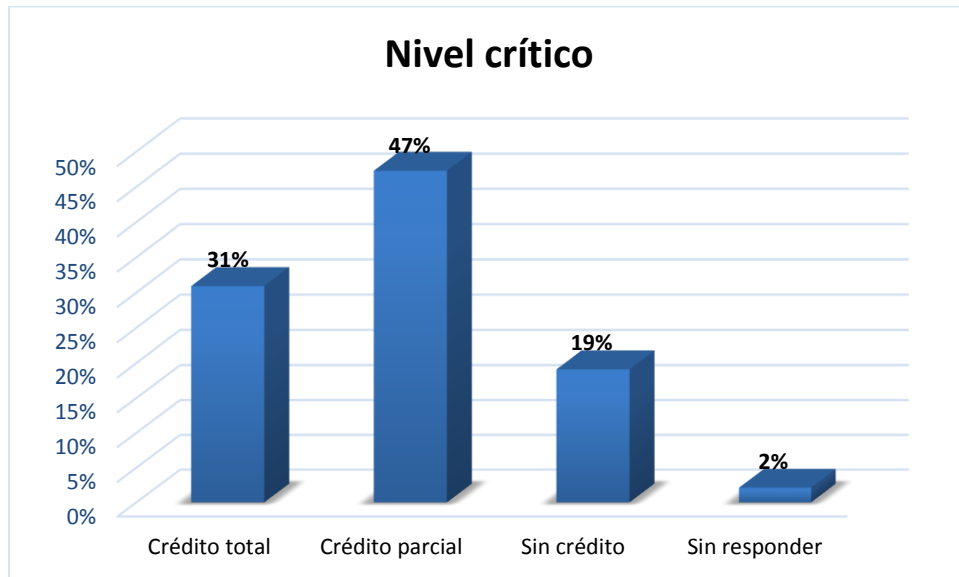
Figura 19. Pregunta 10. Nivel crítico.



Como la figura lo muestra, las respuestas de los estudiantes, representadas en el 33% obtienen un crédito total, el 49% lo hace de forma parcial y el 16% no establece un juicio valorativo en cuanto a la pregunta. Esto lleva a no lograr en la mayoría de los estudiantes la habilidad de prever temas, contenidos, ideas o enunciados para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas. En las respuestas se emiten juicios al escribir, aunque en la mayoría de los casos el nivel en el procesamiento de la información y los criterios planteados no son profundos, con falencias en la capacidad crítica y argumentativa así como al dar a conocer interpretaciones propias.

En síntesis, el nivel crítico se indica a continuación:

Figura 20. Resumen resultados del nivel crítico.



El fin de este tipo de preguntas es verificar el grado de argumentación en la lectura y las razones dadas por los estudiantes para apoyar su posición. El crédito parcial tiene la mayor puntuación con un 47% y tan solo el 31% es total. Por su parte, el 19% muestra inexactitud al responder y el 2% no responde las preguntas.

De acuerdo a estos resultados, las preguntas fueron complejas para la mayoría de los estudiantes, al argumentar o al encontrar los términos adecuados para dar su respuesta. Se evidenció la falta reconocimiento de los puntos de vista, de las intencionalidades del autor, los juicios valorativos y en el establecimiento de conjeturas y argumentos.

Los resultados de la prueba mostraron dificultades en los tres niveles de la lectura. Al leer un texto, los procesos descritos por Díaz Barriga y Hernández⁸⁸, se realizan

⁸⁸ DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw-Hill, 2010. p. 224.

de forma compleja por la construcción de significados y atribución de sentidos, a partir de información que el mismo provee. Junto con la escritura, son de naturaleza social y situada, dado que los procesos de construcción que involucran incurren en contextos comunicativos y dentro de prácticas socioculturales, las cuales se concretan de manera particular en función de la naturaleza de los escenarios sociales donde son utilizadas. Por esto, se hizo necesario crear estrategias que disminuyeran tales falencias y crearan competencias en los estudiantes, acordes a la comprensión lectora para vincular el proceso de argumentación de forma adecuada.

4.1.2 Análisis de la información a maestros. En este apartado se expresa el análisis de las entrevistas estructuradas aplicadas a cuatro docentes de la Institución educativa tal como se indica en el segundo objetivo específico de la investigación. Se mencionan las categorías núcleos o generales como centro del proceso, de ella se desprenden las categorías emergentes o subcategorías mediante su comparación, previo proceso de recolección y preparación de los datos. Luego, se muestra una descripción de acuerdo a los códigos ya establecidos para vincular dichas subcategorías y describir sus relaciones; por último, se apoya el análisis a la luz de la teoría.

Cuadro 6. Análisis de la información de entrevistas a docentes (Pregunta 1)

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN DE ENTREVISTAS A DOCENTES	
Objetivo: Determinar las estrategias que emplean los docentes de básica secundaria para la comprensión lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Pozo Nutrias Dos.	
Códigos: DBS1: Docente Básica Secundaria 1 DBS3: Docente Básica Secundaria 3 DBS2: Docente Básica Secundaria 2 DBS4: Docente Básica Secundaria 4	
Pregunta 1: ¿Para usted qué es comprensión lectora?	
Categoría núcleo: Concepto de Comprensión lectora.	
Subcategorías	Descriptor
Conocer el texto.	DBS1: “es cuando el estudiante sepa lo que está diciendo el texto”.
Interpretar lo que se lee.	DBS2: “significa que la persona que lee de alguna manera interpreta, interpreta lo que lee”. DBS4: “es saber interpretar muy bien un texto”.
Captar y poner en práctica el conocimiento.	DBS3: “...es la capacidad que tienen los chicos de captar... de captar y poner en práctica pues, el conocimiento”.
Responder a preguntas.	DBS2: “la persona... responde a unas preguntas, serie de preguntas que se le hacen acerca del texto acorde ya sea a los niveles de lectura literal, inferencial o crítico”.
Análisis: Esta pregunta pretendía indagar el concepto de comprensión lectora de los docentes. Es de notar que desde los lineamientos curriculares de lengua castellana ⁸⁹ el leer implica dar cuenta del texto, para lo cual es necesario ubicar sus ideas y señalar la forma como se relacionan. La comprensión lectora está determinada por el lector, el texto y el contexto. Las declaraciones de los docentes se centraron en la interpretación y el conocimiento y en la puesta en práctica del mismo. Cabe resaltar que la interpretación en este sentido hace parte del proceso en esta competencia. Los maestros también mencionaron la relación que se tiene al leer y conocer, importante para los procesos en el que se sumerge y reflexiona o interactúa con el texto, sin embargo, se puede limitar a la simple captación de información y no desde los propósitos que persigue la lectura.	

⁸⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de lengua castellana, 1998. p. 47.

Cuadro 7. Análisis de la información de entrevistas a docentes (Pregunta 2)

Pregunta 2: ¿Qué fortalezas observa en la mayoría de sus estudiantes en cuanto a la comprensión lectora?	
Categoría núcleo: Fortalezas de los estudiantes al leer.	
Subcategorías	Descriptor
Interés	DBS1: “las hay, ganas de aprender. Claro que sí, pero nosotros les debemos dar las herramientas”. DBS4: “la disponibilidad del muchacho”. DBS2 “Yo consideraría una fortaleza más bien, las ganas de aprender”
Responsabilidad al leer en los grados superiores.	DBS2: “ya muchos estudiantes por lo menos en los grados décimo o undécimo han asumido la responsabilidad de aprender a leer realmente”.
Algunos captan rápido la información.	DBS3: “algunos, muy pocos, selectivamente, captan rápido la información”
Decodifican la información.	DBS4: “pues primero que todo, mínimamente saben leer”.
<p>Análisis:</p> <p>Las subcategorías relacionadas con el interés y la responsabilidad al leer en grados escolares superiores, indican que los docentes consideran la actitud de los estudiantes desde los términos de la motivación y responsabilidad. Estos aspectos aunque interfieren en el desarrollo de los momentos de la lectura, dejan ver las dificultades sobre la apropiación del término de comprensión lectora. Las habilidades que los estudiantes tienen en su proceso de lectura no se mencionan de forma detallada por los docentes.</p> <p>Por su parte, las demás respuestas se enfocan en la captación rápida de la información y en la decodificación como un proceso máximo alcanzado por los estudiantes de básica secundaria, lo que indica que el docente basa su respuesta en el manejo de la información</p> <p>La disponibilidad repentina de los estudiantes es tomada como un rasgo a favor. Para Díaz-Barriga⁹⁰, el lector debe tener inherentes los aspectos motivacionales y actitudinales. Estos se consideran elementos de apoyo para la comprensión lectora pero en lo que se quería ahondar era en las destrezas, competencias o habilidades en el proceso lector.</p>	

⁹⁰ DÍAZ-BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista, México: McGraw-Hill, 2002, p. 231.

Cuadro 8. Análisis de la información de entrevistas a docentes (Pregunta 3)

Pregunta 3: ¿Qué dificultades considera que tienen los estudiantes al leer?	
Categoría núcleo: Dificultades de los estudiantes al leer.	
Subcategorías	Descriptor
El análisis y la interpretación.	DBS1: “interpretar, a analizar, descubrir lo que quiere enseñar el texto”. DBS4: “leemos pero si leemos, leemos mal, no le damos la interpretación”. DBS2: “uno de las principales dificultades...tiene que ver con el vocabulario: digamos el componente semántico”.
Conocimiento y aplicación.	DBS3: “las dificultades, pues es más que todo, como entender el concepto claro y aplicarlo, esa es como la faltante”.
Desinterés, distracciones.	DBS4: “desinterés, desinterés y no sé si que falta motivación por parte de nosotros (los docentes), planear mejor, incentivarlos y la familia pero no sé, veo eso, veo otras distracciones”.
Falta de preparación de la clase.	DBS1: “pues nosotros los docentes no les enseñamos a los estudiantes”. DBS4: “entonces de repente nosotros nos hemos visto en desventaja con la preparación de nuestras clases con respecto a la parte de tecnología.”
<p>Análisis:</p> <p>Al reflexionar sobre las respuestas, las deficiencias no solo se enfocaron en las competencias o habilidades de los estudiantes, también se tuvo en cuenta el papel crucial del docente para mejorar los procesos de lectura.</p> <p>Se reconoce que el análisis y la interpretación son necesarios también al momento de leer pero los estudiantes presentan deficiencias en la significación. Nuevamente se menciona la falta de interés y la motivación cuando se abordan los textos pero se reconoce los errores en que ha incurrido la práctica docente entre ellos la planeación de clases y el manejo de las TIC.</p> <p>El segundo lugar de enseñanza de los niños es la escuela, donde los maestros también son modelos lectores, por lo que su relación con la lectura y sus hábitos, facilitarán la influencia positiva o negativa en sus estudiantes. La escuela tiene una gran influencia en la formación del hábito lector porque allí se produce y desarrolla el aprendizaje de la lectura y porque estructura las percepciones,</p>	

Pregunta 3: ¿Qué dificultades considera que tienen los estudiantes al leer?

significados y sentidos de la actividad lectora y sus recursos⁹¹. Es el aula, el espacio en el que quizá los estudiantes interactúan más con los textos, por tanto, llevar a cabo estrategias y los recursos acordes a las necesidades educativas es tarea del docente dentro de su papel mediador. De la misma manera, la significación es esencial dentro del proceso lector. Para Smith⁹² la identificación del significado es sinónimo de la comprensión. El significado que los lectores comprenden del texto corresponde a lo que ya saben y a lo que van construyendo o interpretando del contenido del texto. Este es un aspecto dentro de la orientación del docente, dar herramientas para la construcción de aprendizajes.

Cuadro 9. Análisis de la información de entrevistas a docentes (Pregunta 4)

Pregunta 4: ¿Qué tipos de textos cree que se deben trabajar en clase? ¿Por qué?	
Categoría núcleo: Tipología textual	
Subcategorías	Descriptor
Textos literarios y científicos.	DBS1: “textos literarios y también, científicos”.
Textos argumentativos.	DBS2: “dentro de la asignatura de filosofía nosotros nos enfocamos en los textos argumentativos particularmente en ensayo”. DBS4: “yo pienso que para mí, los argumentativos porque el muchacho debe aprender a extraer y para darle soporte”.
Texto expositivo.	DBS3: “texto pedagógico, libros normales, se les da el conocimiento”. DBS4: “yo pienso que otro, el expositivo para que el muchacho aprenda a perder el miedo en público”.
Análisis: Dada que la información se puede presentar de distintas formas, los docentes consideraron que el abordaje de la información o contenidos se debe incluir de acuerdo al propósito tratado. Esta selección los docentes la mencionaron desde los textos continuos, aunque no se tiene claridad total sobre los tipos de textos y sus características desde la literatura, como en el caso de los expositivos. Sin	

⁹¹ DEL VALLE, María José. [en línea] [Guatemala]: Dgeduca, feb. 2012. [en línea] Disponible en: <http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/habitos-lectura.pdf>

⁹² MONTES-SALAS, María. Comprensión lectora. Noción de lectura y uso de macrorreglas. [En línea] Diciembre de 2104. Disponible en: <http://uaimlosmochis.org/ECFD/index.php/2014/2/paper/viewFile/167/22>

Pregunta 4: ¿Qué tipos de textos cree que se deben trabajar en clase? ¿Por qué?

embargo, los textos expositivos y argumentativos son los que se consideran de mayor relevancia y frecuencia para las clases. Por otra parte, se aborda la importancia de los textos para el conocimiento y por ende, para el proceso de aprendizaje.

Por lo anterior, es importante subrayar que los textos son entidades construidas, elaborados por distintos autores (...) Los distintos tipos textuales tienen diferentes formas de expresión, estructuras y funciones comunicativas⁹³. Estas características no distan de la apropiación disciplinar que se debería tener clara en las diferentes áreas de la enseñanza, junto a otros referentes teóricos.

Cuadro 10. Análisis de la información de entrevistas a docentes (Pregunta 5)

Pregunta 5: ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza para la orientación de la comprensión lectora?

Categoría núcleo: Estrategias pedagógicas

Subcategorías	Descriptor
Leer conjuntamente y trabajo colaborativo.	DBS1: “una estrategia, por ejemplo, de pronto, llegar al salón de clase y comenzar a leer un texto y entonces que el otro siga, y que de pronto el otro termine con algo”. DBS2: “el trabajo colaborativo... lecturas en grupo, en algunos casos, exposiciones”.
Taller	DBS2: “talleres, talleres en los que ellos tengan que identificar los conceptos principales de los autores”.
Preguntas	DBS3: “pues yo les doy mucho a ellos preguntas libres para que ellos respondan antes de explicar el tema y les doy así como la pregunta para que asocien”
Subcategorías	Descriptor
Significado de palabras desconocidas	DBS4: “la comprensión lectora, y segundo que todo, el significado de palabras desconocidas. Si no hacemos eso, estamos perdidos. Esto lo hago antes y durante la lectura”.

Análisis:

Las estrategias de enseñanza se definen como los procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de

⁹³ DÍAZ-BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista, México: McGraw-Hill, 2002, p. 230-231.

Pregunta 5: ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza para la orientación de la comprensión lectora?

aprendizajes significativos en los estudiantes⁹⁴. Para los docentes el trabajo colaborativo y el componente semántico especialmente cobran importancia, este último, según los lineamientos curriculares de lengua castellana alude al significado del texto. Se analiza la forma como el hablante o escritor se refiere al mundo, lo clasifica, establece relaciones lógicas, como por ejemplo, de causa-efecto, condición-consecuencia, medio-fin, general-particular, parte-todo, entre otras. El análisis semántico nos dice cuándo un texto tiene sentido, si es coherente y expresa relaciones lógicas, o por el contrario, si es confuso, contradictorio, ambiguo, incompleto⁹⁵. Estas estrategias tienen sentido cuando promueven el aprendizaje de los estudiantes, para ello, son imprescindibles las actividades en los diferentes momentos. Los maestros tienen la concepción de que los talleres se remiten a la identificación de conceptos y preguntas. Las configuraciones didácticas también constituyen un elemento en el que se debería trabajar de acuerdo a los propósitos perseguidos.

Algunas descripciones dejan entrever la necesidad de ejecutar acciones con objetivos específicos, varias de ellas se mencionan bajo criterios aislados en el proceso de lectura. Por tanto, se deberían considerar estrategias que ayuden a organizar la información previa y la nueva, estrategias discursivas, técnicas grupales, señalizaciones al leer, resúmenes, variedad de contenidos, etc.

⁹⁴ MAYER, 1984 citado por DÍAZ-BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista, México: McGraw-Hill, 2002, p. 118.

⁹⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de lengua castellana, 1998. p. 79.

Cuadro 11. Análisis de la información de entrevistas a docentes (Pregunta 6)

Pregunta 6: ¿Qué estrategia sigue cuándo desea evaluar la comprensión lectora?	
Categoría núcleo: Evaluación de la comprensión lectora.	
Subcategorías	Descriptor
Diseño de preguntas abiertas.	DBS1: “por medio de preguntas abiertas”. DBS4: “preguntas del contexto para que ellos jueguen, aprendan a jugar con la lectura y sepan qué es lo que están haciendo”. DBS2: “pues diseño preguntas, si obviamente acudiendo al estándar de los niveles de lectura”
Escritura de un ensayo.	DBS2: “en último momento también abogo por la escritura del ensayo respetando lo que es la parte formal del ensayo en el sentido de una idea principal”
Evaluación escrita.	DBS3: “tomamos... las evaluaciones escritas... muy poco orales”.
<p>Análisis:</p> <p>Con referencia a la evaluación de la comprensión lectora priman aquellas de carácter escrito. Se muestra que las preguntas abiertas y la escritura de ensayos son criterios para realizarla. Solo un docente las enfoca teniendo en cuenta los estándares básicos y los niveles del lenguaje. En este caso, el mecanismo se enfoca generalmente en la concepción de evaluación sumativa. Es así como los procesos de evaluación no se toman como una actividad que debe realizarse teniendo en cuenta no solo los aprendizajes de los estudiantes sino también las actividades de enseñanza que realiza el docente y su relación con dichos aprendizajes. Las acciones evaluativas se podrían encaminar a reflexionar, interpretar y mejorar los procesos.</p> <p>Para Perrenoud, la evaluación del proceso de aprendizaje y enseñanza debe considerarse como una actividad necesaria, en tanto que le puede aportar al profesor un mecanismo de autocontrol para regular y conocer los factores y problemas que pueden promover o perturbar dicho proceso⁹⁶. Por tanto, la evaluación no debe estar ligada necesariamente a una valoración cuantitativa sino ser una herramienta para reflexionar y mejorar procesos.</p>	

⁹⁶ PERRENOUD, 2008 citado por DÍAZ-BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista, México: McGraw-Hill, 2002, p. 307-309.

Pregunta 6: ¿Qué estrategia sigue cuándo desea evaluar la comprensión lectora?

dentro de las respuestas dadas por los docentes se reconoce que la evaluación oral, el contexto y la metacognición como aspectos necesarios dentro del proceso lector. Esto indica que la evaluación también implica el desarrollo de la autorregulación, es decir, del “conjunto de habilidades metacognitivas del sujeto y sus interacciones con el ambiente, que orientan sus procesos de aprendizaje en el sentido de un determinado objeto de dominio”⁹⁷ por ello, la exposición a experiencias autoevaluativas y coevaluativas deberían considerarse más a menudo como parte de la construcción del conocimiento.

Cuadro 12. Análisis de la información de entrevistas a docentes (Pregunta 7)

Pregunta 7: ¿Qué aspectos tiene en cuenta para el diseño y planeación de sus clases?

Categoría núcleo: Planeación de clases.

Subcategorías	Descriptor
Los estándares	DBS1: “los estándares”.
Los pre-saberes	DBS2: “el primer aspecto para la planeación de la clase tiene que ver por indagar con los presaberes del estudiante”.
El contexto	DBS3: “el entorno, tengo muy cuenta el entorno”. DBS4: “también tengo en cuenta el contexto, la vida del muchacho... me pregunto, creo que lo que yo lo que he preparado aquí, esos elementos toman fuerza para que le puedan llegar bien al muchacho”.

Análisis:

Aunque se mencionan alternativas para el propósito de la planeación de clases; la metodología, los procedimientos y recursos no se describen. Sin embargo, en esta pregunta se resalta la importancia del contexto que en respuestas anteriores no se mencionaron. Igual se hace con los pre-saberes, necesarios para el diseño e implementación de cualquier estrategia de aprendizaje con ayuda de los diferentes textos importantes para la enseñanza de la lectura.

⁹⁷ PÉREZ, Leonel y GONZÁLEZ, Daniel. “Dime Cómo Evalúas y te Diré Qué Enseñas”. Un Análisis Teórico sobre las Relaciones entre la Evaluación del Aprendizaje y la Enseñanza-Aprendizaje de la Justicia Social. Revista Iberoamericana de Evaluación educativa, 2011. Vol. 4. Número 1. Disponible en http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art7_hm.html

Pregunta 7: ¿Qué aspectos tiene en cuenta para el diseño y planeación de sus clases?

Teniendo en cuenta estos aspectos, el MEN⁹⁸ propone mecanismos relacionados con la función de la planeación de clases, los planes de aula, los procedimientos, los recursos y competencias para estos propósitos. Menciona que la planeación de clases es reconocida como la estrategia institucional que posibilita establecer y aplicar el conjunto ordenado y articulado de actividades para: (1) la consecución de un objetivo relacionado con un contenido concreto; (2) la elección de los recursos didácticos; (3) el establecimiento de unos procesos evaluativos; y (4) la definición de unos estándares de referencia. Los planes de aula los señala como aquellos que establecen sistemas didácticos accesibles a todo el estudiantado, que minimizan barreras al aprendizaje, están relacionados con el diseño curricular y el enfoque metodológico con miras a implementar medidas de ajuste y mejoramiento que contribuyan a la consolidación de conjuntos articulados y ordenados de actividades para desarrollar las competencias de los estudiantes. Sugiere además, que todo docente debe priorizar la estructura del plan de clase desde el punto de vista metodológico y organizativo en la selección de los contenidos que se van a tratar, la selección de los métodos, procedimientos y otras formas organizativas, además los medios de enseñanza y audiovisuales más adecuados -los recursos de la tecnología educativa, Web, moddle, otros- las habilidades intelectuales que se trabajaran, los valores morales y sociales, además de las competencias profesionales que deben tributar a la carrera donde se forma el estudiante, de forma tal que todo esté garantizado para cumplir con los objetivos previsto.

4.1.3 Análisis documental. En esta primera parte se indica los aspectos que contiene el plan de área de Lengua Castellana y de acuerdo a la pertinencia, estructura, organización, metodología y estrategias pedagógicas utilizadas:

En el plan de área se describen los contenidos, estándares, desempeños, indicadores de desempeño, pero no las metas de aprendizaje, competencias, ni estrategias metodológicas. En cuanto a la metodología, se incluye la enseñanza de

⁹⁸ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Guía No. 34 para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al Plan de Mejoramiento, 2008. [en línea] Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf

habilidades básicas del lenguaje (leer, escribir, hablar y escuchar) y se articula parcialmente la comprensión lectora con la producción de textos. Sin embargo, no se muestra flexibilización acorde a las necesidades de los estudiantes. Por tanto, la comprensión lectora y la producción de textos se articulan en algunos contenidos y las habilidades básicas se encuentran implícitamente en los desempeños. Por su parte, la manera como están organizados los contenidos se listan en cuanto al tema únicamente pero sin una relación acorde a los estándares y los procesos.

Como se pudo observar, varios son los criterios que no se relacionan con las demandas escolares y el desarrollo de habilidades en el aprendizaje de las competencias necesarias tanto para la lectura como para la escritura.

Ahora bien, la metodología, la flexibilización acorde a las necesidades de los estudiantes no se evidencia; por el contrario, la enseñanza de habilidades básicas del lenguaje, la articulación con la comprensión lectora en la producción de textos y la tipología textual se mencionan en los contenidos conceptuales de los que se desprende; su articulación solo se hace en algunas ocasiones según el proceso al cual se haga referencia.

Finalmente, en el tercer aspecto, la manera cómo están organizados los contenidos presenta solo un listado de acuerdo a los estándares y la generalización prevalece al determinarse los procesos.

Según el MEN⁹⁹, el plan de estudios es el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas que forman parte del currículo de los establecimientos educativos. El plan de estudios debe contener al menos los siguientes aspectos:

⁹⁹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Plan de estudios. [en línea] [consultado el 10 de marzo de 2017]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79419.html>

- a) La intención e identificación de los contenidos, temas y problemas de cada área, señalando las correspondientes actividades pedagógicas.
- b) La distribución del tiempo y las secuencias del proceso educativo, señalando en qué grado y período lectivo se ejecutarán las diferentes actividades.
- c) Los logros, competencias y conocimientos que los educandos deben alcanzar y adquirir al finalizar cada uno de los períodos del año escolar.
- d) El diseño general de planes especiales de apoyo para estudiantes con dificultades en su proceso de aprendizaje.
- e) La metodología aplicable a cada una de las áreas, señalando el uso del material didáctico, textos escolares, laboratorios, ayudas audiovisuales, informática educativa o cualquier otro medio que oriente soporte la acción pedagógica.
- f) Indicadores de desempeño y metas de calidad que permitan llevar a cabo la autoevaluación institucional.

En segundo lugar, se verificó el plan de aula de español y literatura para determinar las estrategias de enseñanza y demás registros señalados en el planeador de clase de la docente investigadora, puesto que el acceso a los demás registros de clase no fue posible. Al analizar esta herramienta se mostró que en el diseño solo tiene en cuenta los contenidos conceptuales y algunos procedimentales; los contenidos actitudinales no se describen. Los estándares, desempeños, competencias y planteamientos teóricos desde algunos autores no se presentan. El documento describe parcialmente las estrategias de enseñanza, las actividades y los recursos sin perseguir el logro de los objetivos específicos de aprendizaje. La vinculación de los contenidos de la asignatura con el contexto social de los estudiantes no se percibe.

El documento dejó ver algunas estrategias para desarrollar la comprensión lectora, sin la especificación de algunos momentos y modalidades de la lectura. En cuanto a los momentos están definidos, pero falta coherencia entre ellos, se tienen en cuenta los conocimientos previos, elaboración de predicciones, se observan

estrategias como la determinación de las partes relevantes del texto y en el último momento, se enuncia la elaboración de resúmenes o a la formulación y respuestas a preguntas. Las prácticas de producción textual se hacen ocasionalmente y las opciones didácticas se plantean como talleres de clase de una sesión sin descripciones. También se pudo establecer que los momentos de la clase están definidos pero falta coherencia entre ellos, se diseñan sin los anexos correspondientes, las estrategias y acciones no varían, es poca la pertinencia con un aprendizaje significativo y al enfoque semiótico comunicativo de la lengua castellana para dicho grado, los conceptos se explican superficialmente, solo se enuncian dentro del plan; falta detallar la red de acciones ante una situación significativa y conducente al producto final y a los intereses de los estudiantes.

Para Antúñez¹⁰⁰ la elaboración de planes y proyectos posibilita actuaciones individuales y colectivas más coherentes, económicas y racionales. Esas herramientas, además, orientan también la clarificación ideológica y organizativa y posibilitan prácticas escolares coordinadas, pero, además, y sobre todo, son la referencia que permite legitimar o no las actuaciones individuales y colectivas de los enseñantes, de los directivos y demás miembros de la comunidad escolar.

Por su parte, Atienza¹⁰¹ señala la importancia de la Programación en el aula puesto que permite adaptar la planificación para el grupo de alumnos/as concretos en cuanto a las finalidades, organización de espacios, tiempos, orientaciones metodológicas y didácticas etc. Se trata del eslabón que vincula la propuesta que aparece en el documento general con el devenir del día a día y constituye un soporte didáctico que marca el camino de lo que hay que hacer en el aula, hacia dónde hay

¹⁰⁰ ANTÚNEZ, S.; IMBERNÓN, Francisco; DEL CARMEN, Luis; PARCERISA, Artur y ZABALA, Antoni. Proyecto educativo a la programación al aula. Barcelona: Graó, 2008. p. 16.

¹⁰¹ ATIENZA, Ernesto; BUSTAMANTE, Agustín; CRUZ, Mercedes; NAVARRO, Pilar; NEBRED, Teresa. Del proyecto educativo a las programaciones de aula: la incorporación de las competencias básicas a la práctica educativa. 2009. p. 71. [en línea] Disponible en: http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/781/mod_resource/content/2/Cuaderno7-Del%20Proyecto%20Educativo%20a%20las%20programaciones%20de%20aula.pdf

que ir y sobre todo cómo hay que hacerlo. En este sentido, “impregna de realidad” el contenido de los documentos de centro. En definitiva, traduce a la acción los objetivos planteados y los medios de que dispone para conseguirlos. Igualmente, garantiza la secuenciación y organización de los contenidos, racionalizando el uso de los espacios y los tiempos. De este modo, se trata de un instrumento que:

- Reduce el margen de incertidumbre, así como posibles actuaciones contradictorias y los esfuerzos estériles.
- Permite analizar y reflexionar con criterio y práctica informada a favor de una mayor coherencia funcional.
- Su elaboración y desarrollo está centrado en el alumnado.
- Posibilita adaptar la planificación a las características del aula (recursos humanos, materiales, instrumentos) y del alumnado.
- Se fundamenta en su coherencia interna.
- Configura, poco a poco, un centro, un ciclo, un aula escolar con personalidad propia.
- Da sentido al trabajo docente y del alumnado potenciando las capacidades de cada cual y favoreciendo el crecimiento personal y profesional.
- Posibilita la evaluación formativa interna periódica de la acción educativa y del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por todo ello, se puede afirmar que la programación de aula es un instrumento esencial para promover el desarrollo de las competencias básicas con cada grupo de estudiantes, de acuerdo a lo establecido en los documentos de mayor generalidad contenidos en el Proyecto Educativo.

4.1.4. Observación de clase. Como complemento del análisis anterior, se registra en el diario de campo, la práctica pedagógica de la docente investigadora en clase de lengua castellana impartida al grado 8-01. Se observan varios aspectos por mejorar de acuerdo a la siguiente descripción: se permite la relación maestro-estudiante pero se limita la interacción estudiante-estudiante; el traslado por el salón

por parte de la docente es escaso lo que permite captar la atención solo de algunos estudiantes; el clima de aprendizaje y motivación no se manifiesta de forma permanente, se da solo en un momento inicial pero no se mantiene; las instrucciones en ocasiones son ambiguas y en forma repetitiva sin perseguirse claridad y pertinencia; las correcciones se dan de manera oportuna solo hacia algunos estudiantes y la retroalimentación es poco eficaz, se remite a lo inmediato pero no al ritmo en el desempeño del estudiante. En cuanto al material, se limita al empleo del tablero y a la clase magistral. El manejo del tiempo no se observa en actividades de inicio, desarrollo y cierre de manera organizada. Falta evidenciar los objetivos de aprendizaje, su relación con las actividades y la disposición hacia el conflicto cognitivo. La comunicación generalmente es acertada, con terminología precisa, pero se satura de información a los estudiantes con los contenidos enseñados, olvidando así, los de mayor relevancia. Esto demuestra en algunos casos, falta de apropiación conceptual desde diferentes fuentes, limitándose al libro de texto.

Esto indica que el maestro junto con los estudiantes son sujetos constructores del conocimiento si se dan las condiciones para hacerlo. La práctica educativa debe apuntar a la reflexión constante en los diferentes procesos, no solo los enfocados al análisis de texto sino en las diferentes situaciones de aprendizaje. De acuerdo a lo expuesto, Zabala¹⁰² señala que el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos. Para ello es necesario considerar a la práctica educativa como una actividad dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Esto significa que

¹⁰² ZABALA, 2002, citado por GARCÍA, Benilde; LOREDO, Javier y CARRANZA, Guadalupe. Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa. 2008. [en línea] Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006

debe abarcar, tanto los procesos de planeación docente, como los de evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente.

4.1.5 Análisis de la fase de diagnóstico. La información se contrastó para ser analizada en una primera etapa, se partió de los datos arrojados por la prueba diagnóstica de lectura, la entrevista a docentes y el análisis documental del plan de área, el plan de aula y análisis de la sesión de clase de la docente investigadora.

El hecho de utilizar diferentes fuentes y métodos de recolección para Hernández Sampieri¹⁰³, determina la triangulación. Por su parte, Elliot¹⁰⁴ indica que el observador participante al compartir el relato con los procedentes de los otros puntos de vista, da la oportunidad de comprobar y revisar, quizá de su propia perspectiva al contar con datos más completos.

De esta manera, los actores del proceso en esta primera etapa permitieron tomar las diversas perspectivas (figura 21).

Figura 21. Actores del proceso en la recolección de la información en la etapa de diagnóstico.

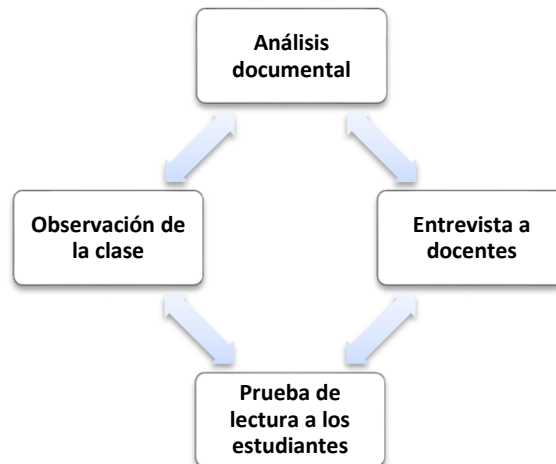


¹⁰³ HERNÁNDEZ, Roberto. Metodología de la Investigación cualitativa. Investigación Cualitativa. México: McGraw Hill, 2014. p. 417.

¹⁰⁴ ELLIOT, J. Citado por MCKERNAN, J. Investigación-Acción curricular. Madrid: Morata, 1999. p. 206.

De la misma manera, se tomó como referencia la triangulación de datos propuesta por Hernández Sampieri¹⁰⁵ en cuanto a las diferentes fuentes e instrumentos de recolección de los datos y a los distintos tipos de datos.

Figura 22. Fuentes e instrumentos de recolección de información en la etapa diagnóstica.



Luego de la comparación de la prueba diagnóstica según repuestas arrojadas, la entrevista a docentes y el análisis documental (plan de área y plan de clase) junto con la observación de las características generales de la sesión de clase de la docente investigadora, se descubrió que:

- Los estudiantes presentaron dificultades en los tres niveles de la lectura, especialmente en el inferencial y crítico. Se observaron falencias en el proceso en general, ya que no se ponen en marcha la promoción y el sentido de los conocimientos previos, las experiencias, las intenciones, las preguntas, los esquemas cognitivos y las estrategias de lectura.
- Por su parte, en la enseñanza generalmente no se persigue un propósito, puesto que se desconoce el proceso de la lectura, las formas de evaluación y la creación de situaciones de lectura en las diversas áreas o la facilitación de experiencias

¹⁰⁵ HERNÁNDEZ, Op. Cit., p. 457.

significativas de modo que los estudiantes realicen aprendizajes en el contexto escolar.

- El análisis documental realizado deja entrever deficiencias y falta de solidez teórica. El plan de área presenta inconsistencias, su enfoque está basado en los contenidos y escasa articulación con los estándares y una metodología acorde. Las dificultades se hacen evidentes al no encontrarse relación con los lineamientos nacionales, sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer en su paso por el sistema educativo; tampoco se definen ni articulan los contenidos para que los estudiantes desarrollen sus competencias, tal como lo establece el MEN¹⁰⁶. Por su parte, el plan de aula no se estructura hacia objetivos específicos ni se describe bajo una fundamentación teórica, solo se mencionan actividades aisladas con estrategias esporádicas.
- Al interpretar las características de la práctica pedagógica de la docente, se observó un enfoque transmisionista y sin marcos de referencia para su ejecución. Los contenidos prevalecen más que el desarrollo de competencias o el logro de objetivos de aprendizaje. La falta de espacios de motivación hacia la comprensión lectora o la búsqueda del conocimiento, dieron lugar a que la participación del estudiante fuera escasa. Por tanto, es tarea de la docente, reconocer estas situaciones e intentar revertirlas en beneficio de los procesos de aprendizaje en general.

De acuerdo a lo anterior, en el siguiente cuadro se resumen las categorías de esta fase.

¹⁰⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía 34 para el mejoramiento institucional, 2008. p. 21.

Cuadro 13. Categorías emergentes del diagnóstico

FUENTES	CATEGORÍAS NÚCLEOS	SUBCATEGORÍAS
Prueba de lectura	Competencias de lectura crítica (MEN)	Nivel literal
		Nivel inferencial
		Nivel crítico-intertextual
Entrevista a maestros	Concepto de comprensión lectora	Conocer el texto
		Interpretar lo que se lee
		Captar y poner en práctica el conocimiento
		Responder a preguntas
	Fortalezas de los estudiantes al leer	Interés
		Responsabilidad al leer en grados superiores
		Algunos captan rápido la información
		Decodifican la información
	Dificultades de los estudiantes al leer	El análisis y la interpretación
		Conocimiento y aplicación
		Desinterés, distracciones
		Falta de preparación de la clase
	Tipología textual	Textos literarios y científicos
		Textos argumentativos
		Texto expositivo
	Estrategias pedagógicas	Leer conjuntamente y trabajo colaborativo
		Taller
		Preguntas
		Significado de palabras desconocidas
	Evaluación de la comprensión lectora	Diseño de preguntas
		Escritura de ensayo
Evaluación escrita		
Planeación de clases	Los estándares	
	Los pre-saberes	
	El contexto	
Análisis documental	Plan de área (Lengua Castellana)	Pertinencia
		Estructura
		Organización
		Metodología
		Estrategias pedagógicas utilizadas.
	Diseño de la planeación	

FUENTES	CATEGORÍAS NÚCLEOS	SUBCATEGORÍAS
	Plan de aula (Lengua Castellana)	Coherencia en las estrategias de enseñanza, actividades y recursos Contexto social Tipos de texto para la enseñanza Estrategias para la comprensión lectora Configuraciones didácticas
Observación participante	Clase de Lengua Castellana	Relación maestro-estudiante Clima para el aprendizaje Retroalimentación Recursos Momentos de la clase Objetivos de aprendizaje Comunicación Apropiación conceptual

Una vez definidas las categorías y subcategorías de la fase de diagnóstico, se da respuesta a las primeras preguntas directrices planteadas en el problema. En síntesis, los estudiantes presentan dificultades en los tres niveles de lectura, especialmente en el crítico-intertextual; los docentes de básica secundaria emplean escasas estrategias para la comprensión lectora de sus alumnos, y las utilizadas, no presentan una estructura definida ni un manejo conceptual, esto sumado a que tanto en el plan de área como en el de aula, priman los contenidos y actividades aisladas sobre otros indicadores de aprendizaje. Al verificarse la práctica pedagógica de la docente-investigadora en el proceso autoevaluativo también se observaron falencias, especialmente en el uso de estrategias para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes. Por tanto, en esta primera etapa existieron aspectos que indicaron la necesidad de promover acciones tendientes a mejorar las dinámicas de enseñanza y los esfuerzos hacia un mismo fin y no como hechos o actividades aisladas sin fundamentación disciplinar o pedagógica. El propósito es buscar que los estudiantes sean los protagonistas con recursos,

intercambios comunicativos, estrategias según intencionalidades, necesidades y contextos a partir de la lectura.

4.2 DISEÑO DE LA PROPUESTA (SECUENCIA DIDÁCTICA)

La propuesta se planteó basada en el diseño de una secuencia didáctica desarrollada bajo una serie de actividades concatenadas en varias sesiones de acuerdo a objetivos de aprendizaje y al contexto en el que se ejecutaron. Se llevaron a cabo en distintos escenarios y con la integración de aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Dicha configuración didáctica constó de cinco fases, las cuales fueron adaptadas según modelo descrito en el Seminario de Secuencias didácticas con TIC para la formación de profesores de Historia¹⁰⁷ basado en los niveles de asimilación del conocimiento de la teoría de Jean Piaget (reproducción o copia de un modelo, aplicación del conocimiento y desarrollo de habilidades en situaciones prácticas y actividad creadora):

1. **Apertura. Conflicto cognitivo.** Se refiere a la presentación de la propuesta y a la exploración de los saberes previos de los estudiantes para ajustarlos o ampliarlos posteriormente.
2. **Procedimiento y Análisis.** Se introducen y desarrollan los contenidos con participación permanente de los estudiantes, se presentan en un nivel creciente de generalización, de abstracción y conceptualización con el desarrollo de habilidades.
3. **Estructuración del conocimiento.** Los conocimientos nuevos que se incorporaron, se acomodan de tal manera que tienden a la sistematización y

¹⁰⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ARGENTINA. Seminario de Secuencias didácticas con TIC para la formación de profesores de Historia [en línea] [citado el 20 de junio de 2017] Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/133816660/Fases-de-Una-Secuencia-Didactica>

estructuración lógica. En este nivel, la actividad se caracteriza por la solución de problemas con base en un modelo de acción ya asimilado.

4. **Expresión y aplicación.** Exige el uso de habilidades al establecer relaciones de diferentes tipos, a través de conceptos, imágenes y procedimientos para reconocer, describir e interpretar.
5. **Evaluación del aprendizaje.** Aplicación de los conocimientos a una situación práctica planteada o al logro de un objetivo, enmarcados en una vía de solución conocida. Se permite reflexionar pero el docente evita precisar las condiciones para alcanzar el objetivo, la orientación de los procedimientos y la facilitación de los medios.

4.2.1 Secuencia Didáctica

Cuadro 14. Secuencia didáctica

“LO VEO Y RECUERDO, LO HAGO Y COMPRENDO”

Título de la propuesta: Los organizadores gráficos: estrategia de aprendizaje para el desarrollo de habilidades en la lectura crítica.
Lugar de desarrollo: Institución Educativa Pozo Nutrias Dos
Responsable: Sandra Liliana Alba Rojas
Participantes: Estudiantes 8-1
Tiempo previsto: Tres (3) meses (17 sesiones de dos horas cada una)
Tema general: Organizadores gráficos para la comprensión de textos.

Resumen. Proyección de la experiencia	La secuencia se diseñó con el propósito de dar a conocer la estrategia del uso y producción de organizadores visuales en la comprensión de textos. Su construcción se basó en momentos donde se propusieron lecturas y actividades individuales y cooperativas con un producto para darlo a conocer a la comunidad educativa con base en el Manual de Convivencia. El tema central fue la solución de conflictos a través de la comunicación y del respeto de las normas establecidas.
--	--

Justificación:

La lectura comprensiva requiere de construcciones a partir de la información o conocimiento previo que se posee y la integración de nuevos conceptos o habilidades. Dansereau¹⁰⁸ sostiene que, de acuerdo con las afirmaciones de diferentes autores, las representaciones elaboradas por los alumnos permiten varios beneficios dentro de los que se encuentran: diagnosticar la estructura cognitiva, mejorar la discusión grupal y esquematización de contenidos, favorecer el aprendizaje de textos, entre otras. Por ello, los organizadores gráficos se consideran un pretexto para el favorecimiento de procesos en los que se descubran relaciones mediante acciones como predecir, analizar, sintetizar, clasificar, organizar, comparar, etc. De esto parte la necesidad del diseño de una secuencia en la que se articulen los estándares básicos de lengua castellana establecidos por el MEN, los organizadores gráficos para habilidades en la comprensión lectora y el trabajo cooperativo como valor agregado en el aprendizaje e interacción de los estudiantes, todo ello, con base en las dificultades que presentaron los estudiantes en los tres niveles de la lectura referidos a la recuperación, reconocimiento, análisis, caracterización y ampliación de referentes e ideas de la información implícita y explícita del texto, observados en la prueba de lectura.

Marco conceptual:

Según Solé¹⁰⁹ leer es un proceso de interacción entre el lector y texto, mediante el cual se comprende el lenguaje escrito; en el acto de leer hay varios factores que están presentes durante la lectura, uno de ellos es la presencia de un lector que procede y que examina el texto el cual aporta al mismo unos objetivos, ideas y

¹⁰⁸ DANSERAU, citado por CAMPOS, Agustín. Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento. Bogotá: Magisterio, 2005. p. 10.

¹⁰⁹SOLÉ, Isabel. De la lectura al aprendizaje. [en línea] Disponible en: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.cepazahar.org/recursos/file.php/8/CD-Madurez/documentos/ud1-complemento-De_la_lectura_al_aprendizaje.pdf

experiencias previas. Es el lector quien interpreta el texto sumergiéndose en todo un proceso de predicción e inferencia, otros factores son el conocimiento del mundo y del texto.

Además, establece que, leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito. En él intervienen simultáneamente procesamientos descendentes y ascendentes, y el lector eficiente es aquél que utiliza diversas fuentes de información textuales en sentido amplio, paratextuales y contextuales para construir el significado del texto. El MEN¹¹⁰ en su página de Colombia Aprende, contempla que los diferentes tipos de presentación de la información escrita requieren habilidades específicas para su comprensión:

En los textos NARRATIVOS, entre otras:

- Secuenciación de hechos.
- Diferenciación de personajes.
- Interpretación de intencionalidades o proyectos de personajes.

En los textos DESCRIPTIVOS, entre otras.

- Retener datos.
- Establecer relaciones.
- Esquematizar relaciones entre idea principal y secundaria.
- Sacar las ideas centrales.
- Inferir significados.

En los textos EXPOSITIVOS, entre otras:

- Identificar detalles aislados y coordinados.
- Seguir instrucciones.

¹¹⁰ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Competencias y habilidades para desarrollar la competencia lectora. 1992. [En línea] Disponible en: http://www.colombiaprende.edu.co/recursos/docentes_publican/cuentos/competencia_lectora.htm

- Resumir y generalizar.
- Establecer relaciones de causa-efecto.

En los textos ARGUMENTATIVOS, entre otras:

- Diferenciar hechos de opiniones.
- Interpretar intencionalidades.

Atendiendo a este plan de trabajo, Johnson y Johnson (citado por Díaz)¹¹¹ manifiesta que la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. Señala, además, que, en una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que son benéficos para sí mismos y para todos los demás miembros del grupo.

Propósito u objetivo: Comprender diferentes tipos de textos de acuerdo a su función comunicativa a través de organizadores gráficos.

Elección de un problema, caso o proyecto: La resolución de conflictos y las normas escolares.

Orientaciones generales para la evaluación:

Cumplir con pertinencia los contenidos señalados en la secuencia, las actividades individuales y grupales, junto con un portafolio donde se archivaron los productos en cada una de las sesiones o actividades, las rejillas de evaluación.

Estándares:

Comprensión textual

1. Elaboro hipótesis de lectura de diferentes textos, a partir de la revisión de sus características como: forma de presentación, títulos, graficación y manejo de la lengua.
2. Comprendo el sentido global de cada uno de los textos que leo, la intención de quien lo produce y las características del contexto en el que se produce.

¹¹¹ DÍAZ-BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw Hill, 2010. p. 90.

3. Caracterizo los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce.

Ética de la comunicación

Reconozco el lenguaje como capacidad humana que configura múltiples sistemas simbólicos y posibilita los procesos de significar y comunicar.

Cuadro 15. Contenidos de la secuencia didáctica

CONTENIDOS		
Conceptuales	Procedimentales	Actitudinales
<p>Interpreta la información de diferentes tipos de texto y su función comunicativa, a través de organizadores gráficos.</p> <p>1. Dilemas. Tabla.</p> <p>2. Texto narrativo (la crónica) Secuencia narrativa</p> <p>3. Texto argumentativo (artículo de opinión) Tabla.</p> <p>4. Texto expositivo (Manual de convivencia) Mapa mental y diagrama de pez.</p> <p>5. Trabajo cooperativo.</p> <p>6. Taller de expresión oral.</p>	<p>Produce textos a partir de la información dada en los organizadores gráficos.</p> <p>Elabora esquemas para el desarrollo de los trabajos realizados y de las habilidades para la lectura.</p>	<p><i>Individual:</i> Muestra interés por el trabajo, realización de las lecturas previas; desarrollo y entrega oportuna del trabajo independiente de la sesión.</p> <p><i>Grupal:</i> Colabora de manera significativa en las discusiones y el desarrollo del trabajo del grupo. Muestra tolerancia y respeto por las ideas de los compañeros, aporte y recepción de sugerencias para la construcción colectiva de conceptos. Actúa de manera responsable ante las actividades y funciones asignadas.</p>

Las fases de la secuencia didáctica toman en cuenta algunas técnicas grupales de discusión, los diferentes organizadores gráficos (cuadro, secuencia lineal o narrativa, el mapa mental, diagrama espina de pescado) y la estrategia de modelado de modo que los estudiantes identifiquen la forma de realizar algunos procesos y actividades para su práctica independiente. La comprensión lectora es guiada por

tres momentos (antes, durante y después) y la conceptualización está dirigida por la docente pero con las participaciones de los estudiantes y las conclusiones grupales generadas en las sesiones de clase a partir de los textos y de las interacciones.

Para el diseño de la secuencia didáctica y las sesiones de clase se consideraron diversos elementos que no se señalaban ni se tenían en cuenta en la práctica pedagógica antes de la intervención y según información arrojada en la fase diagnóstica:

- Mención de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales a partir de los estándares básicos del lenguaje y referentes teóricos a partir de los objetivos de aprendizaje.
- Descripción de las estrategias de enseñanza y de aprendizaje.
- Las actividades descritas de forma más detallada e indicación de los recursos utilizados.
- La vinculación del eje temático con el contexto social del estudiante, en este caso, el manejo de conflictos y la interpretación del Manual de Convivencia Institucional.

También se recalca que dentro de la práctica educativa en los procesos de comprensión de lectura, la propuesta establece estrategias tales como:

- Habilidades para la comprensión lectora.
- Caracterización de la tipología textual.
- Determinación de las fortalezas de los estudiantes, especialmente para los equipos cooperativos.
- Dificultades de los estudiantes y mediación de la docente y entre pares.
- Estrategias de enseñanza tales como: producción y lectura de organizadores gráficos, trabajo cooperativo, taller de expresión oral, grupos de discusión, proceso de modelado o instrucción directa.

- Autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Favorecimiento de la evaluación formativa.

A continuación se relacionan las cuatro primeras fases con el número de sesiones, la evaluación, habilidades de la lectura a desarrollar y criterios evaluados en los niveles de la prueba de lectura.

Cuadro 16. Relación de las fases de la secuencia.

Fases	Sesión	Descripción de la evaluación	Habilidades a desarrollar	Criterios evaluados en los niveles de la prueba de lectura
I. Apertura.	1, 2	Determinación de la tipología textual a partir de diferentes dilemas. La clasificación se realizará a través de un cuadro. Planeación y exposición sobre el conflicto. Se presenta una rejilla para su valoración	No aplica por ser la fase de conflicto cognitivo.	Recuperar información implícita y explícita en el contenido del texto, reconocer y analizar estrategias, organización, componentes y estructura del texto.
II. Procedimientos y análisis.	3, 4	Elaboración de una secuencia lineal a partir de un texto narrativo, de acuerdo a criterios dados en la rúbrica de evaluación.	Observar Organizar situaciones y sucesos / Resumir Reconocer ideas Relacionar Describir	Caracterizar situaciones de comunicación de un texto, reconocer la información implícita y explícita sobre los propósitos del texto.
	5, 6, 7	Identificación de la estructura de un artículo de opinión a partir de las características analizadas en clase.	Relacionar Identificar Emitir juicios Argumentar Proponer soluciones	

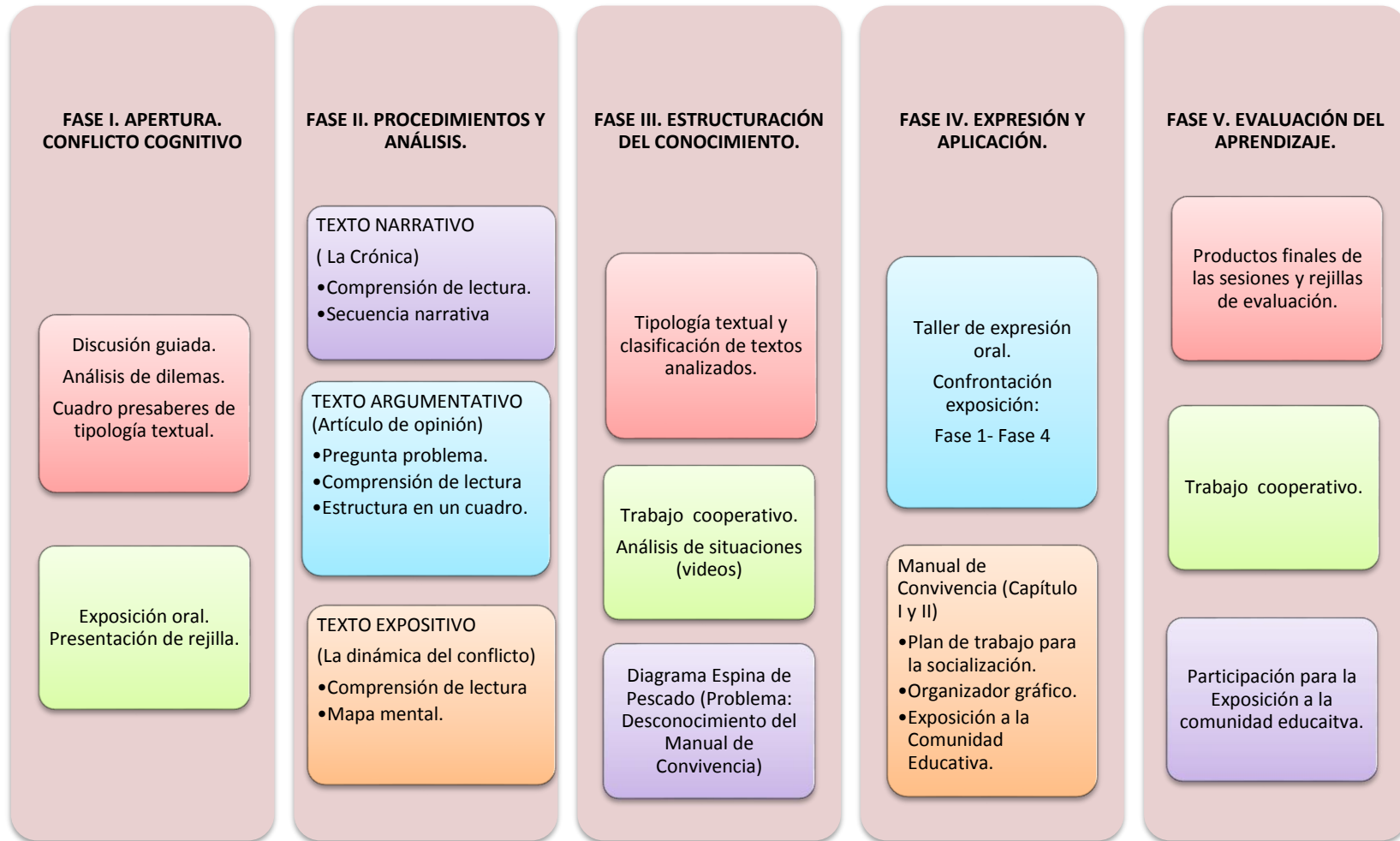
Fases	Sesión	Descripción de la evaluación	Habilidades a desarrollar	Criterios evaluados en los niveles de la prueba de lectura
	8, 9	Elaboración de un mapa mental individual según el texto expositivo leído. Se tendrá en cuenta una rejilla para su valoración.	Predecir y formular hipótesis o conjeturas Clasificar Esquematizar Sintetizar Ordenar Establecer nexos Describir Resumir	
III. Estructuración del conocimiento.	10, 11	Clasificación de la tipología textual organizados en un cuadro. Elaboración de un mapa mental por grupos de trabajo para ser expuestos; se realiza una coevaluación de los productos generados.	Predecir y formular hipótesis o conjeturas Clasificar Esquematizar Sintetizar Ordenar Establecer nexos Describir Resumir	Caracterizar situaciones de comunicación de un texto, reconocer la información implícita y explícita sobre los propósitos del texto.
V. Expresión y aplicación.	12	Realización de un diagrama de pez (causa-efecto) sobre el desconocimiento del manual de convivencia y como herramienta para solucionar	Describir Identificar Emitir juicios Valorar Argumentar Proponer soluciones	Reconocer y caracterizar la situación de comunicación que subyace en un texto; relacionar información sobre un saber previo o

Fases	Sesión	Descripción de la evaluación	Habilidades a desarrollar	Criterios evaluados en los niveles de la prueba de lectura
		los problemas de convivencia escolar.		de un texto a otro para ampliar referentes e ideas; prever temas, contenidos, ideas o enunciados al producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas, con sentido crítico.

La siguiente fase de la secuencia didáctica tiene en cuenta el producto final, se hace uso de estrategias y técnicas de las fases anteriores para desarrollar habilidades que en cada nivel de lectura se presentan.

Fase	Sesión	Descripción
V. Evaluación del aprendizaje.	13 - 17	Exposición a la comunidad educativa sobre el Manual de Convivencia en cuanto a sus capítulos de derechos y deberes. Para esto se retoma la rejilla de evaluación sobre exposición oral. Además se tiene en cuenta el organizador gráfico, el plan de trabajo y el trabajo cooperativo de cada uno de los grupos.

Figura 23. Fases de la Secuencia Didáctica.



Cuadro 17. Sesiones de la secuencia didáctica

<p>1. APERTURA. EXPLORACIÓN INICIAL CONFLICTO COGNITIVO</p>	<p>OBJETIVOS DEL DOCENTE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivar y captar la atención del alumno. • Presentar el contenido. • Diagnosticar y activar conocimientos previos a través del análisis de dilemas. • Determinar las falencias de los estudiantes al exponer.
<p>Sesión 1</p>	<p>Objetivo de aprendizaje: Reconocer la existencia de diferentes tipos de textos y escritos, haciendo mención especialmente al texto argumentativo.</p> <p>Análisis de dilemas. Formar cuatro grupos de cinco estudiantes y a cada uno de ellos se da un dilema real sobre conflictos entre estudiantes para ser leídos.</p> <p>Discusión: Cada grupo debe dar respuesta a las siguientes preguntas: 1- ¿Qué tipo de texto es? 2- ¿Qué tipo de escrito es? 3- ¿De qué trata el texto? 4- ¿En una escala de 1 a 5 cómo se considera la falta? ¿por qué? 5- ¿Cómo soluciona el grupo el caso?</p> <p>Organizador gráfico: Tabla. La docente realiza un cuadro donde se clasifican las respuestas de los diferentes grupos.</p> <p>Modelado. Lectura de dilema para ser solucionado por la docente. Se menciona el tipo de texto (argumentativo) y de escrito (concepto de dilema).</p> <p>La docente presenta un dilema sobre alguna situación que tenga relación con la cotidianidad de los estudiantes.</p> <p>Para la casa. Se deben conformar grupos donde se exponga sobre el conflicto.</p>
<p>Materiales: tablero, marcadores, cartel con cuadro.</p>	

Sesión 2	<p>Objetivo de aprendizaje: Reflexionar sobre los aspectos a tener en cuenta al compartir temáticas mediante la exposición oral.</p> <p>Exposición. Se presenta la temática sobre el conflicto para ser expuesta por grupos. Cada estudiante debe intervenir. 1- Concepto de conflicto. Características 2- Tipos de conflicto 3- Emociones y comportamientos frente a un conflicto. 4- Cómo se resuelve un conflicto e importancia de la comunicación. 5- Derechos, deberes y normas.</p> <p>Rejilla. Se presentará una rejilla para que los estudiantes reconozcan las falencias que presentan al exponer.</p> <p>Plenaria. Se hará la autoevaluación de la exposición según rejilla presentada.</p>
Materiales: tablero, marcadores, rejillas para la autoevaluación.	

2. ELABORACIÓN. INTRODUCCIÓN DE CONCEPTOS. PROCEDIMIENTOS O ANÁLISIS.	<p>OBJETIVOS DEL DOCENTE Lograr que el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identifique las palabras claves que le permiten inferir qué tipo de texto es. • Infiera información implícita en el texto, a partir de distintas claves. • Indague acerca de otros textos narrativos relacionadas con lo leído en clase.
Sesión 3	<p>TEXTO NARRATIVO – (La Crónica)</p> <p>Objetivo de aprendizaje: Reconocer información explícita e implícita en el texto narrativo, a partir de distintas claves.</p> <p>Discusión guiada: La docente llevará algunos titulares de noticias y crónicas de conflictos internacionales y nacionales.</p> <p>Planteamiento de hipótesis predictivas. ¿Cuál cree que sería el contenido de cada una de los artículos que se muestran a continuación, teniendo en cuenta el titular que encabeza a cada uno de ellos?</p>

	<p>Comprensión de lectura: Lectura de la crónica: Los colombianos expulsados de Venezuela y un desgarrador testimonio. (El Clarín, 25-08-2015). <i>Momentos de la lectura (noticia):</i></p> <ol style="list-style-type: none"> a. Antes de la lectura: formular hipótesis predictivas, determinar las marcas textuales. b. Durante la lectura: detenerse en ciertos párrafos; la docente indagará sobre lo acontecido en cada una de las pausas y los aspectos textuales, conceptuales y formales que allí aparecen. c. Después de la lectura: ¿Cómo comienza el texto? ¿Qué medidas se tomaron? ¿Se dio solución al conflicto? Evaluación de las hipótesis más pertinentes. Explicación del problema que entre todos intentarán resolver. Intención comunicativa. <p>Finalmente consignan en su cuaderno los conceptos tratados en clase: Crónica: concepto, intencionalidad, estructura. Hipótesis: qué se puede considerar como hipótesis.</p> <p>Para la casa: Los estudiantes averiguan en distintas fuentes proporcionadas o no, por el docente, sobre casos similares al de la noticia leída en clase y averiguan cómo se solucionó el problema o qué consecuencias trajo ese hecho.</p>
<p>Materiales: tablero, marcadores, fotocopias de los titulares y de la crónica.</p>	
<p>Sesión 4</p>	<p>Objetivo de aprendizaje: Reconocer información explícita e implícita en el texto narrativo, a partir de distintas claves.</p> <p>Sobre los textos consultados en casa se realizará un análisis por parejas. La docente llevará algunas preguntas relacionadas con el texto, que intentarán resolver:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ¿Cuál es el conflicto en el texto? – ¿Quiénes son los involucrados en él? ¿Cuáles son sus intereses, necesidades o deseos? – ¿Qué o quiénes lo provocaron? – ¿Se resolvió? En caso afirmativo, ¿cómo? – ¿Qué o quiénes colaboraron para su resolución? ¿Cómo?

	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué o quiénes impidieron o dificultaron su resolución? ¿Cómo? - ¿Podría haberse resuelto de otra manera? ¿Cómo? - Determinar la estructura del texto. <p>Organizador gráfico: Secuencia narrativa (LICEO, Javier. Lectura comprensiva y sus estrategias. Segunda edición. p.38) Realizar una secuencia narrativa lineal donde se planteen los acontecimientos y determinación de las marcas textuales. ¿Qué pasó primero? ¿Luego? ¿Después? ¿Por último?</p>
<p>Materiales: tablero, marcadores, video beam, equipo de cómputo.</p>	
<p>Sesión 5</p>	<p>TEXTO ARGUMENTATIVO (Artículo de Opinión)</p> <p>Objetivo de aprendizaje: Identificar la información implícita y explícita y la estructura en el artículo periodístico.</p> <p>Planteamiento de la pregunta: ¿Dónde está la plata de las FARC?</p> <p>Posición crítica. Cuestionar la realidad, elaboración de inferencias, reconocimiento de rasgos ideológicos. Lectura en voz alta sobre los inicios de las FARC. http://www.colombia.com/especiales/2002/farc/historia/</p> <p>Mesa redonda.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Por qué tiene tantos seguidores? ¿Cuál fue su ideología en un principio? - ¿Qué pasa ahora? <p>Organizador gráfico: Cuadro comparativo. Con las respuestas de los estudiantes se clasificarán las respuestas en el antes y el ahora del grupo guerrillero, incluyendo el posconflicto.</p>
<p>Materiales: tablero, marcadores, fotocopias del texto.</p>	
<p>Sesión 6</p>	<p>Objetivo de aprendizaje: Identificar la información implícita y explícita y la estructura en el artículo periodístico.</p>

	<p>Comprensión de lectura: Lectura guiada: Fortuna de las FARC. (Luis Carlos Vélez – 17 de abril de 2016). http://www.elespectador.com/opinion/fortuna-de-farc</p> <p>Modelado y organizador gráfico. Tabla. En una tabla se presentará la estructura del artículo de opinión. La docente identificará sus partes una vez hecha la lectura por los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Título. – Introducción (hecho, problema, tema, tesis) – Desarrollo (cadena de argumentos) – Conclusión – Cierre. <p>En el cuaderno se consignarán los conceptos principales del artículo de opinión.</p>
<p>Materiales: tablero, marcadores, fotocopias del texto.</p>	
<p>Sesión 7</p>	<p>Objetivo de aprendizaje: Identificar la estructura e intencionalidad de un texto argumentativo.</p> <p>Comprensión de lectura: Lectura guiada: La pobreza de las FARC. (Jorge Eduardo Espinosa. 17 de abril de 2016) http://www.elespectador.com/opinion/pobreza-de-farc</p> <p>Trabajo cooperativo y organizador gráfico. Tabla. Los estudiantes leerán e identificarán en una tabla, la estructura del artículo de opinión.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Título. – Introducción (hecho, problema, tema, tesis) – Desarrollo (cadena de argumentos) – Conclusión – Cierre.
<p>Materiales: tablero, marcadores, fotocopias del texto.</p>	

<p>Sesión 8</p>	<p>TEXTO EXPOSITIVO (La Dinámica del conflicto)</p> <p>Objetivo de aprendizaje: Identificar elementos del texto expositivo referentes a su contenido e intencionalidad.</p> <p>Lectura de un esquema. Cada estudiante escribirá un texto que explique el esquema presentado (PROGRAMA NACIONAL DE MEDIACIÓN ESCOLAR, pág. 26, Ministerio de Educación de Argentina). Se explicarán sus partes: título, tópico y detalles.</p> <p>Comprensión de lectura: “Comprendamos la dinámica de los conflictos”. Aprendiendo a resolver conflictos en las instituciones educativas. Ministerio de educación del Perú. Pág. 18-19. <i>Realizar los momentos de la lectura</i></p> <p>Antes de la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> – ¿Para qué voy a leer? – ¿Qué sé de este texto? – ¿Qué me dice la estructura de este texto? (título, introducción, desarrollo y conclusión) – ¿Me permite suponer de qué trata? <p>Durante la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Formulación de nuevas hipótesis, a partir de las “pistas” que el texto va dando. – Relectura de las oraciones o párrafos que resulten de mayor complejidad. <p>Al finalizar la lectura:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Preguntas para promover los diferentes niveles de lectura. <p>Plenaria. Exposición de respuestas en el grupo general.</p>
	<p>Materiales: tablero, marcadores, fotocopias del texto.</p>
<p>Sesión 9</p>	<p>Objetivo de aprendizaje: Reconocer las características de un mapa mental y lo produce para comprender textos expositivos.</p>

	<p>Organizador gráfico. Mapa mental. Elaboración de un mapa mental. La docente consolidará las palabras claves e ideas centrales del texto a través de un mapa mental. Pedirá a los estudiantes que describan lo que ven.</p> <p>Luego explicará las partes de un mapa mental, su función y cómo se diseña. Ofrece una imagen sobre las características.</p> <p>(http://dibujariointeligente.blogspot.com.co/2013/11/mapas-mentales-sobre-mapas-mentales.html)</p> <p>Conceptualización: se consignan en el cuaderno los conceptos tratados en clase.</p> <p>A partir de lo visto y de las experiencias ¿cómo se resuelven los conflictos? ¿qué mecanismos existen para resolver los conflictos? Realizar mapa mental en grupo dando respuestas a estas preguntas.</p>
<p>Materiales: tablero, marcadores, video beam.</p>	

<p>3. ESTRUCTURACIÓN DEL CONOCIMIENTO. SÍNTESIS</p>	<p>OBJETIVOS DEL DOCENTE</p> <p>Lograr que el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establezca objetivos concretos de lectura y aportar a ella los conocimientos previos relevantes. • Realice inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar medidas ante errores y dificultades para comprender. • Desarrolle habilidades en la lectura y en el trabajo cooperativo.
<p>Sesión 10</p>	<p>Objetivo de aprendizaje: Identificar los diferentes tipos de texto de acuerdo a sus características y estructura.</p> <p>Tipología textual: Se toman los textos ya trabajos en clase y cada grupo clasificará los textos de acuerdo a su estructura e intención, a través del organizador gráfico (cuadro).</p>

	<p>Los estudiantes apoyarán la actividad con los apuntes y la consulta previas realizadas por ellos.</p> <p>Se hará la técnica del rompecabezas para que cada tipo de texto sea respondido por uno de los participantes, quienes formarán otros subgrupos y se llegará a una conclusión.</p> <p>Videos: The tree: https://www.youtube.com/watch?v=GPeeZ6viNgY</p> <p>Trabajo en equipo: Pingüinos, hormigas y cangrejos. https://www.youtube.com/watch?v=qvF3jfSWq8A</p> <p>Cada estudiante responderá preguntas con relación a los textos. Se realizará una plenaria para compartir las respuestas.</p> <p>Luego, se proyectará y se dará a conocer las características del trabajo grupal de aprendizaje cooperativo.</p>
<p>Materiales: portafolios de textos trabajos, video beam, equipo de cómputo.</p>	
<p>Sesión 11</p>	<p>Objetivo de aprendizaje: Reconocer las ventajas del aprendizaje cooperativo y la importancia de la responsabilidad individual para el logro de metas.</p> <p>Organizador gráfico: Mapa mental Estrategia: participación grupal.</p> <p>La docente realiza algunas preguntas guías¹¹² con respecto al primer video para ser respondidas en los grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué harías tú en una situación similar? • ¿Qué piensas de la forma en que lo hizo el personaje? • ¿Cuál es el sentimiento de los personajes? ¿Cómo podría influir lo que hicieron para resolver el problema? • ¿Por qué el trabajo en equipo es mejor que el individual en ese tipo de situaciones?

¹¹² MÁRQUEZ, Patricia. Cómo desarrollar habilidades de pensamiento. Ediciones de la U. Bogotá. p. 111.

	<p>De allí surgirá el mapa mental. La docente entrega a cada grupo un pliego de papel para que se forme un mapa mental y luego sea expuesto.</p> <p>Estrategia: Rotafolio.</p> <p>Los grupos pegarán sus mapas mentales en diferentes partes del salón y cerca de ellos habrá una mesa con una hoja en blanco. Cada grupo escribirá las observaciones sobre los demás mapas mentales.</p>
Materiales: pliegos de papel bond, marcadores, colores, hojas blancas.	
Sesión 12	<p>Objetivo de aprendizaje: Determinar la causa-efecto sobre el desconocimiento del manual de convivencia y la posible solución al mismo.</p> <p>Diagrama de pez. Problema: Desconocimiento del Manual de Convivencia. Establecer causas del problema según concepciones de los estudiantes.</p> <p>Concluir entre todos que la solución está en la exposición del Manual de Convivencia a la comunidad educativa.</p> <p>Los estudiantes establecen ideas para un plan de trabajo general para luego ser ejecutado.</p> <p>Actividad para la casa. Lectura de la tabla de contenido, Capítulos 1 y 2.</p>
Materiales: hojas en blanco, manual de convivencia.	

4. EXPRESIÓN. APLICACIÓN	<p>OBJETIVOS DEL DOCENTE Lograr que el alumno sea capaz de aplicar los conocimientos adquiridos en otras situaciones similares.</p>
Sesión 13	<p>Objetivo de aprendizaje: Incentivar el desarrollo de habilidades comunicativas a través del uso del lenguaje verbal y no verbal.</p>

	<p>Taller de expresión oral¹¹³. Estrategias antes, durante y después de la exposición. Técnicas visuales y vocales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contacto visual con el público. - Los gestos. - La voz. <p>Confrontación de estas características con la exposición realizada por los estudiantes en la fase I según video y rejilla presentada.</p>
<p>Materiales: carteles elaborados.</p>	
<p>Sesión 14</p>	<p>MANUAL DE CONVIVENCIA</p> <p>Objetivo de aprendizaje: Producir un organizador gráfico a partir de la lectura del manual de convivencia y plan de trabajo planteado.</p> <p>Comprensión de lectura: Manual de Convivencia.</p> <p>Antes de la lectura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar el tipo de texto. 2. De acuerdo con el tipo de texto, identificar qué función cumple el mismo y qué intencionalidad tiene. <p>Durante la lectura. Leer el texto e identificar los elementos y su función.</p> <p>Tabla de contenido (todos los grupos la tendrán como referencia).</p> <p>Grupo 1. CAPÍTULO I. EL ESTUDIANTE DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA POZO NUTRIAS DOS</p> <p>Art. 3. Derechos de los estudiantes Art. 4. Deberes de los estudiantes (compromisos)</p> <p>Grupo 2. CAPÍTULO II. NORMAS PARA LA CONVIVENCIA ESTUDIANTIL</p> <p>Art. 6. CONDUCTO REGULAR Art. 7. DEBIDO PROCESO Art. 12. SITUACIONES TIPO I. – Debido proceso.</p>

¹¹³ MUÑOZ, Clarena. Estrategias de interacción en el aula. Bogotá: Magisterio. 2011. pp. 130-135.

	<p>Grupo 3. Art. 13. SITUACIONES TIPO II – Debido Proceso.</p> <p>Grupo 4. Art. 14. SITUACIONES TIPO III – Debido Proceso.</p> <p>Al finalizar la lectura Identificar a quién y para qué le puede servir leer este texto. Determinar qué relaciones existen entre la información que poseía antes con la que se encontró en el texto.</p>
Materiales: hojas en blanco, video beam, manual de convivencia.	
Sesión 15	<p>Los estudiantes harán el proceso para dar a conocer lo establecido en el manual de convivencia (Capítulo II).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Establecimiento del Plan de trabajo en cada grupo. Los estudiantes escribirán los pasos para efectuarlo. 2. Elección y producción de un organizador gráfico para apoyar los correctivos.
Materiales: hojas en blanco, video beam.	
Sesión 16	<p>Objetivo de aprendizaje:</p> <p>Exponer al grupo de octavo-1 los derechos y deberes del Manual de convivencia, a través de un organizador gráfico y del plan de trabajo planteado.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exposición oral al grupo de octavo-1. La docente hace las recomendaciones según parámetros vistos en clase y rejilla de evaluación.
Materiales: carteles elaborados, rejillas de evaluación.	
Sesión 17	<p>Objetivo de aprendizaje:</p> <p>Exponer a la comunidad educativa los derechos y deberes del Manual de convivencia, a través de un organizador gráfico y según observaciones dadas en la sesión anterior.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Exposición a la comunidad educativa <ul style="list-style-type: none"> – Exposición a los diferentes grupos de estudiantes, directivos y docentes de la institución educativa. – Exposición a los padres de familia. Se realizará en la asamblea general final o entrega de boletines IV período.
Materiales: carteles elaborados.	

5. EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE	<p>OBJETIVOS.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Acompañar en forma continua (evaluación formativa) la marcha del proceso en cada una de las actividades planificadas. Reajustar si es necesario. • Evaluar el resultado (sumativa) para comprobar si los estudiantes acreditan los aprendizajes propuestos.
<p>Productos en cada una de las fases.</p> <p>Cada producto elaborado se llevará en una carpeta, previa elaboración de un instrumento para su registro (lista de chequeo y valoración).</p> <p>Los productos finales serán expuestos y entregados como evidencia de lo aprendido, junto con la información consultada.</p> <p>Valorizar explícitamente el buen trabajo cooperativo.</p> <p>Luego de cada actividad grupal, se indagará cómo trabajaron los miembros de los grupos:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Si participaron todos y sus aportes fueron tomados en cuenta – Cómo se sintieron quienes tenían roles específicos asignados. – Si consideran que se podría mejorar algo para el próximo trabajo grupal y, en caso afirmativo, qué y cómo. – Rescatar positivamente aquellos aspectos vinculados con la tolerancia, la buena disposición y actitud hacia el trabajo y las opiniones de los otros, la superación de dificultades, etc. <p>Plan de trabajo y exposición oral.</p>	

<p>Referencias bibliográficas:</p> <p>CAMPOS, Agustín. Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento. Bogotá: Magisterio. 2005. p. 10.</p> <p>DÍAZ-BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: McGraw Hill. 2010. P. 90.</p> <p>MUÑOZ, Clarena. Estrategias de interacción en el aula. Bogotá: Magisterio. 2011. p. 130-135.</p>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Estándares básicos de Competencias del Lenguaje, 2006, p.

http://www.cepazahar.org/recursos/pluginfile.php/396/mod_resource/content/0/C-D-Madurez/documentos/ud1-complemento-De_la_lectura_al_aprendizaje.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, [en línea]. 1992. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/recursos/docentes_publican/cuentos/competencia_lectora.htm

4.3 ANÁLISIS DE RESULTADOS DE LA PROPUESTA

Del diseño de la propuesta y su aplicación, se procede a realizar un análisis de la propuesta. Este segmento describe como primera instancia y de manera general, los resultados en cada una de las fases ya señaladas anteriormente. Luego, se indica el análisis según actividades llevadas a cabo en la primera fase (apertura). En seguida, se presenta el proceso desarrollado en las fases II y III, destacándose la producción de los organizadores gráficos y las habilidades en la lectura crítica. Posteriormente, se cita las estrategias de enseñanza para la construcción de aprendizajes compartidos. Y por último, se menciona la mediación docente como parte del proceso.

4.3.1 Aproximación de los resultados de la propuesta desde la secuencia didáctica. Durante el desarrollo de la secuencia didáctica fueron varios los factores observados y que se relacionan con los estudiantes, la docente y el contexto en forma directa. Inicialmente los estudiantes se mostraron ajenos a un cambio cuando se les explica el propósito del proyecto, ven mayor trabajo, aumento del seguimiento a las actividades y se perciben pocas expectativas. Sin embargo, se toma esta situación como experiencia hacia el estudio del conflicto escolar y el manejo de normas en búsqueda de mayores perspectivas e intereses enfocados en el aprendizaje a partir del desarrollo de habilidades como ya se ha descrito.

El enfrentarse a una autoevaluación más estructurada les permitió ver a los estudiantes sus dificultades y fortalezas, especialmente al momento de exponer, así como el trabajo en equipo, puesto que algunos de ellos mencionan descontento ante el trabajo de sus compañeros o el señalamiento de responsabilidades sin realizar. Los presaberes en los tipos de textos se muestran también como desafío y objeto del conocimiento, mencionan por ejemplo, poca explicación de la temática en clases anteriores, la incompreensión hacia el alcance de lo que pueden hacer o la falta de apoyo. Al dar comienzo a la segunda fase de procedimientos y análisis, la motivación fue mejor y esto se hizo evidente cuando se abordó la crónica como texto narrativo, la participación oral y la discusión guiada por la docente es mayor. El desarrollo de la secuencia narrativa también permitió la colaboración entre pares y denotó más deseo en ser ejecutadas.

Los textos argumentativos y expositivos por los objetivos que persiguieron, se abordaron paulatinamente, especialmente al definirse su estructura y sus características. Las opiniones de los estudiantes indicaron mejor manejo de la información y mayor facilidad en su comprensión; las representaciones de conceptos, ideas y procesos, permitieron mayor recordación, fueron fuente de orientación y dejan entrever criterios personales de superación al interpretar sus errores, constituyendo, además, una herramienta para la producción de sus propios cuadros y mapas mentales junto con la puesta en práctica de los diferentes momentos de la lectura.

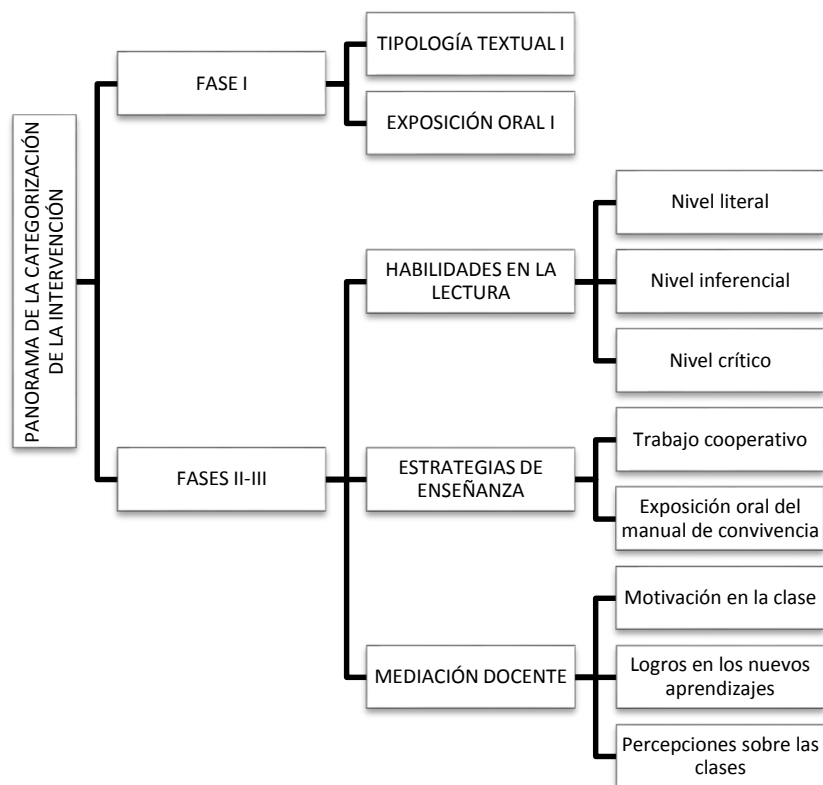
Posteriormente, en la fase III de estructuración del conocimiento, la clasificación de los textos trabajados en clase y archivados en los portafolios de cada estudiante, requirió de mayor tiempo del estipulado, puesto que el retomar los textos y clasificar la información, resultó difícil para la mayoría de los estudiantes, se optó por la técnica del rompecabezas para el trabajo colaborativo y de los subtemas. Así, se mejoró el interés y la consolidación de saberes con manejo de responsabilidades.

El valor agregado de esta propuesta, el aprendizaje cooperativo, empezó con el análisis de situaciones a través de videos cortos confrontados con preguntas para establecer diferencias considerables hacia un objetivo común; para ello, los estudiantes mencionaron características en este tipo de circunstancias con palabras claves como: unidad, motivación, un mismo problema, integración, amistad, colaboración, trabajo en equipo, ayuda e iniciativa.

Al mismo nivel de esta experiencia, la práctica pedagógica se fortaleció por la continua mediación de la docente investigadora quien también fue objeto de cambio en sus esquemas a medida que se desarrolló la intervención; se observó mayor actuación pedagógica, persistencia y esfuerzo, aprendizaje del fracaso, organización de la sesión de clase con objetivos precisos, manejo interpersonal con los estudiantes, retroalimentaciones, sensibilidad hacia el comportamiento de los educandos e implementación de situaciones didácticas con principios motivacionales, de enseñanza y evaluación.

Con esta perspectiva, los resultados se expresan con la categorización de las cuatro primeras fases de la propuesta, correspondientes en su orden a la apertura o conflicto cognitivo, procedimientos y análisis, así como la estructuración del conocimiento. La cuarta y quinta fase se expondrá en el apartado de análisis o reflexión de la evaluación con base en el Manual de Convivencia de la Institución Educativa, específicamente en los capítulos de Derechos y Deberes de los estudiantes. Estos resultados se consolidan en cuadros donde se muestra el objetivo de aprendizaje, los códigos con su significado, la categoría núcleo, la subcategoría, los descriptores (se toma en cuenta el registro del diario de campo y asimismo, lo expresado por los participantes de manera oral o escrita; en este caso, sus aportes aparecen entre comillas) y el análisis. A continuación se da a conocer el primer esquema que muestra el panorama de la intervención.

Figura 24. Categorías según resultados de la intervención.



4.3.2 Las actividades generadoras de conflicto cognitivo, punto de partida para una nueva experiencia de aprendizaje. En esta primera fase correspondiente a la apertura y al conflicto cognitivo, se valoraron en una primera instancia los pre-saberes de los estudiantes sobre lectura y tipología textual mediante la interpretación de dilemas. Se formaron cinco grupos de cuatro estudiantes y a cada uno de ellos se dio un dilema real sobre conflictos entre estudiantes para ser leídos y analizados. Cada grupo respondió a una serie de preguntas consolidadas en un cuadro a nivel general.

En un segundo momento, la actividad principal se enfocó en una exposición oral con los conocimientos de los estudiantes en su ejecución a nivel grupal y como trabajo cooperativo según el tema asignado previamente. Al finalizar, los estudiantes se enfrentaron a una autoevaluación con criterios dados por la docente.

Cuadro 18. Análisis de dilemas

ANÁLISIS DE DILEMAS											
Objetivo: Activar conocimientos previos sobre tipología textual a través del análisis de dilemas para la resolución de conflictos											
Códigos:	<table style="width: 100%; border: none;"> <tr> <td style="width: 50%;">G1: Grupo 1</td> <td style="width: 50%;">C1: Caso 1</td> </tr> <tr> <td>G2: Grupo 2</td> <td>C2: Caso 2</td> </tr> <tr> <td>G3: Grupo 3</td> <td>C3: Caso 3</td> </tr> <tr> <td>G4: Grupo 4</td> <td>C4: Caso 4</td> </tr> <tr> <td>G5: Grupo 5</td> <td>C5: Caso 5</td> </tr> </table>	G1: Grupo 1	C1: Caso 1	G2: Grupo 2	C2: Caso 2	G3: Grupo 3	C3: Caso 3	G4: Grupo 4	C4: Caso 4	G5: Grupo 5	C5: Caso 5
G1: Grupo 1	C1: Caso 1										
G2: Grupo 2	C2: Caso 2										
G3: Grupo 3	C3: Caso 3										
G4: Grupo 4	C4: Caso 4										
G5: Grupo 5	C5: Caso 5										
Categoría núcleo: Tipología textual I											
Subcategorías	Descriptor										
Tipo de texto	G1C1: “reglativo” G2C2: “bullying” G3C3: “noticia” G4C4: “narrativo” G5C5: “argumentativo”										
Tipo de escrito	G1C1: “no se sabe” G2C2: “matoneo” G3C3: “narrativo” G4C4: “no se sabe” G5C5: “dilema”										
Contenido general del texto	G1C1: “hacer trampa en los exámenes” G2C2: “tres estudiantes intentan robar el dinero a un estudiante de 6º” G3C3: “un vidrio roto” G4C4: “caso de irresponsabilidad y tolerancia” G5C5: “agresión verbal entre estudiantes”										
Solución	G1C1: “no hacer trampa y estudiar para los exámenes” G2C2: “avisar a un docente o al Rector sobre lo ocurrido” G3C3: “decir la verdad y comprar el vidrio” G4C4: “María debió ser más responsable y hubiera estudiado para el examen” G5C5: “el correctivo debe ser para las dos partes”										
Análisis: Los estudiantes no reconocieron los tipos de texto y de escrito al que se enfrentaron. Existen muchas lagunas e inclusive, les fue difícil clasificar la información de los textos dados y realizar un resumen con ideas claves. Además, tuvieron dificultad para argumentar sus respuestas, en muchos de los casos se											

ANÁLISIS DE DILEMAS

dedicaron a dar respuestas cortas como justificación. Por otra parte, al conformar los grupos de trabajo, se evidenció descontento por la participación de algunos estudiantes. Sin embargo, trataron de llevar a cabo la actividad.

Los estándares básicos del lenguaje establecen dentro de la comprensión e interpretación textual para este grado en su enunciado identificador: "Caracterizo los textos de acuerdo con la intención comunicativa de quien los produce". De ahí se desprende la importancia de reconocer el tipo de texto de escrito y de texto al que se enfrenta el lector, además del contexto al que hace referencia. De la misma manera, este tipo de estrategia representó un recurso estratégico para ser retomado durante la secuencia didáctica y punto de partida para la reflexión de las demás fases de intervención; tal como lo establece Díaz, constituye los marcos referenciales para ayudar a comprender las explicaciones o actividades que se añaden sobre la marcha.

Referencias bibliográficas:

DÍAZ-BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista, México: McGraw-Hill, 2002, p. 124.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje, 2006, p. 38.

Cuadro 19. Análisis de la exposición Oral I

ANÁLISIS DE LA EXPOSICIÓN ORAL I	
Objetivo: Presentar la temática asignada de manera grupal, a través de una intervención oral preparada.	
Categoría núcleo: Exposición oral inicial	
Subcategoría	Descriptor
Enfoque del tema	Los estudiantes consideran que no identificaron con claridad el tema, no mencionaron su importancia, se limitaron a generalidades y la coordinación se observó débil. La mayoría de los temas quedaron incompletos con escaso orden de las ideas principales.

Subcategoría	Descriptor
Claridad de exposición	Aunque los estudiantes trataron de preparar un plan con división de la exposición, no lograron la comprensión del tema. Dos de los grupos se mostraron inseguros en sus afirmaciones. La mayoría no ilustró el tema, y poco se preocuparon por constatar la atención y comprensión del auditorio.
Riqueza temática	Dentro de los indicadores, se evidenció la poca utilización al presentar ideas novedosas como estrategia expositiva. No demostraron conocer suficientemente el tema pero consideraron sí haber consultado y profundizado sobre el mismo. Tampoco se evidenciaron las fuentes utilizadas en su preparación.
Dinámica de la exposición	La mayoría de los grupos presentados no formularon preguntas al público, algunos utilizaron el cartel como recurso de apoyo puesto que existió limitación en el uso de elementos audiovisuales; no se generaron preguntas de los demás estudiantes ya que no se incentivaron durante el desarrollo de la actividad.
Comunicación no verbal	Los participantes de las exposiciones consideraron falencias tales como discurso poco fluido, sin pausas adecuadas. El volumen, tono y modulación de la voz de la mayoría de los estudiantes no fueron adecuados puesto que la timidez, el miedo e inseguridad los invadió sumado en algunos casos a la falta de preparación. Poca importancia le dieron a observar a todo el auditorio con el fin de atraer su atención durante la exposición; los gestos, posturas y ademanes no sirvieron de refuerzo al discurso verbal. El manejo del espacio físico estuvo limitado a permanecer casi estáticos, sin desplazamiento sobre el espacio del aula.

Análisis:

Los integrantes de los grupos se limitan a dar a conocer el tema de manera recital, acudiendo al parafraseo o a la lectura de un papel que portan en sus manos. Solo dos de los grupos presenta un cartel como recurso, aunque éstos contienen párrafos para ser leídos en voz alta por ellos. Uno de los grupos no realiza la

exposición, sus integrantes aluden que un compañero de ellos olvidó el cartel y que por eso no presentan su tema. Algunos estudiantes no participan en la exposición, solo pasan al frente como integrantes del grupo pero su actitud es pasiva.

La nota o calificación es lo que preocupa a varios estudiantes y solo hasta que la docente no la considera necesaria y lo hace saber, se abren a ser más sinceros al realizar la autoevaluación. Los criterios dados, permitieron contrastar lo que los estudiantes creían estaba bien con los aspectos a tener en cuenta en la preparación y durante el desarrollo de la exposición oral.

Esta es considerada como una estrategia posinstruccional definida así por Huerta¹¹⁴, puesto que se dieron a conocer los indicadores de evaluación después del contenido a aprender; esto permitió a los estudiantes formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. Además, les permitió valorar su propio aprendizaje.

Para esta primera fase, se generó un análisis y discusión metacognitiva como lo propone Díaz¹¹⁵. En ella, los estudiantes exploraron sus propios pensamientos y procesos cognitivos al ejecutar una tarea de aprendizaje, con la intención de que ellos mismos valoraran la eficacia de actuar reflexivamente y modificaran su forma de aproximarse ante problemas y tareas similares.

4.3.3 Los organizadores gráficos: más allá de la representación de la información. A continuación se muestra el proceso desarrollado en las fases II y III de la propuesta de intervención, correspondientes al procesamiento, análisis y estructuración del conocimiento. La reflexión se realizó de forma permanente con relación a los tipos de texto y los organizadores gráficos como estrategia para la generación de habilidades en la lectura. Cada interpretación y producción tuvo un enfoque hacia un nivel de lectura específico sin desconocer que algunas destrezas se presentan en uno o varios de dichos niveles (literal, inferencial y crítico). El

¹¹⁴ HUERTA, Moisés. La estrategia en el aprendizaje: una guía básica para profesores y estudiantes, Bogotá: Magisterio editorial, 2015, p. 30.

¹¹⁵ DÍAZ-BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista, México: McGraw-Hill, 2002, p. 203.

análisis de estos resultados se basa en las habilidades clasificadas según la taxonomía de Barret¹¹⁶ como alternativa de la evaluación lectora junto con los aportes de Márquez Romero¹¹⁷ y Romero Ibáñez¹¹⁸, desde las habilidades del pensamiento y operaciones mentales de Feuerstein.

4.3.3.1 Texto narrativo (Secuencia Lineal). Para el trabajo de la comprensión textual, la docente entrega a cada estudiante la crónica: Los colombianos expulsados de Venezuela y un desgarrador testimonio (El Clarín, 25-08-2015). Cabe señalar, que, aunque la secuencia lineal fue un producto de la actividad elaborada de forma discursiva por todo el grupo, se dieron espacios para la participación individual y la interpretación conjunta de este tipo de texto narrativo.

De los momentos iniciales y del desarrollo de la lectura con orientación de la docente, se derivaron los datos para las subcategorías alusivas a las habilidades establecidas previamente.

Cuadro 20. Clasificación del texto narrativo

Objetivo: Reconocer información implícita y explícita en la crónica periodística, a partir de distintas claves.		
Códigos: E: estudiante. Se acompaña de un número para su identificación.		
Categoría Núcleo: Habilidades Nivel Literal		
Subcategoría	Descriptor	Análisis
Observar	¿El texto me dice de dónde fue tomada esta lectura? E16: “de Venezuela” E08: “de Colombia” E13: “del Clarín, ahí donde dice fuente”.	Al responder cada una de las preguntas orientadoras, inicialmente los estudiantes responden sin detenerse a ubicar en el texto la información. Sin embargo,

¹¹⁶De CASTILLO, Maira Solé. La taxonomía de Barret: una alternativa para la evaluación lectora. Universidad Nacional Experimental de Guayana. Volumen 2, Número 3, Ene-Jun, 2005.

¹¹⁷ MÁRQUEZ, Patricia. Cómo desarrollar habilidades de pensamiento. Ediciones de la U. Bogotá. p. 69-70.

¹¹⁸ ROMERO, Pablo; RODRÍGUEZ, Mendoza y RAMÍREZ, Caro. Pensamiento hábil y creativo. Redipace 2003. p. 111.

Subcategoría	Descriptor	Análisis
	<p>¿De qué personaje se está hablando ahí? E08: “de Jessika, profe”.</p> <p>¿De quién están hablando ahí? E05: “de los militares, ellos se llevaban las cosas”</p>	<p>dan cuenta de las marcas textuales al ser identificada por otro compañero.</p> <p>Observar implica hacerse consciente de este proceso y en este caso, identificar marcas textuales o características, expresándolas con claridad y precisión.</p> <p>Estos señaladores favorecen las predicciones sobre lo que el texto va a tratar o definiciones importantes para su comprensión.</p>
<p>Organizar situaciones y sucesos / Resumir</p>	<p>Desarrollo de la secuencia lineal: Según la crónica ¿qué pasó primero? E15: “el ejército venezolano marcaba las casas de los colombianos”, E13: “con D para ser demolidas y R para ser revisadas”.</p> <p>¿Luego? E07: “saqueaban los objetos de valor”, E17 “porque decían que los colombianos eran paramilitares”.</p> <p>¿Después? E18: “los reunían en las canchas para tratarlos mal” E20: “abusaban de las mujeres y golpeaban a los hombres” y además expulsaron a los colombianos de Venezuela”.</p> <p>¿Por último? E08: “el colombiano les prestó servicio</p>	<p>Definir los diferentes sucesos mediante preguntas clave con aportes de los diferentes estudiantes, dio como producto la secuencia lineal. Permitir que organizaran la información y se siguiera un orden de esta manera, reforzó la comprensión de la crónica generándose además, una observación más reflexiva.</p>

Subcategoría	Descriptor	Análisis
	de estadía a los refugiados” en la ciudad de Cúcuta.	
Reconocer ideas	¿Cómo así demolida? E13: “o sea las destruían (las casas)”. ¿Qué originó el conflicto? E16: “lo de los militares” E09: “los que presuntamente atentaron contra tres oficiales del ejército venezolano”.	Las preguntas de exploración dadas, ayudaron a los estudiantes al reconocimiento de ideas específicas dentro del texto. Algunos de ellos expresaron ideas cortas pero una tras otra les dio pistas para identificarlas de manera más extensa y específica.
Relacionar	¿Qué significa R y D? E13: “R de revisar y D para ser demolida”. E13: “profe, una pregunta, ¿era iglesia católica? yo pregunto para saber”.	La exploración del texto conllevó a vincular la información entre sí, las claves dadas con la exploración, contribuyeron a la estimulación de preguntas para profundizar en el conocimiento por sí mismo. La metacognición se hizo evidente dentro de los procesos de autorregulación y los mecanismos de comprensión, con el uso de habilidades.
Describir	A causa de eso ¿qué medidas se tomaron? E08: “el cierre de la frontera”, E012: “los militares abusaban de las mujeres, les quitaban las pertenencias” E03: “destruían las casas”.	En esta parte, los estudiantes transmiten ya de manera más clara y precisa la información con mayor consciencia de este proceso, hilando las ideas para dar un concepto más completo.

Durante el proceso de la lectura y la elaboración de la secuencia lineal, los estudiantes se fueron mostrando más interesados en su participación. Según

Perkins¹¹⁹, se pueden ofrecer estrategias breves y fáciles de aprender que orienten el pensamiento de los estudiantes y den estructura a las discusiones de aula y más aún cuando ese tipo de texto desde su inicio, llama la atención y se identifica su estructura principal desde los acontecimientos o sucesos. La práctica con frecuencia y flexibilidad de este tipo de actividades, acaban convirtiéndose en el modo natural de pensar y operar con los contenidos curriculares dentro del aula. El reto entonces es generar los espacios para incluirlas como detonante para otras de mayor complejidad y con el aprovechamiento de discusiones que surjan del grupo como en el caso de los espacios para la reflexión en cada uno de los momentos de la lectura.

También se debe resaltar, la dirección de la docente para llevar a que los estudiantes presentaran cuestionamientos, ubicaran la información y la organizaran mejor para su comprensión, además de la participación activa de la mayoría de ellos. Los metaenunciados¹²⁰, en este caso, representaron recursos valiosos porque ayudaron a los estudiantes y a la docente a dar sentido sobre cada uno de los momentos y a orientar la organización de la actividad conjunta.

La secuencia lineal por su parte, por su vínculo temporal entre cada uno de los sucesos, permitió a los estudiantes tener una visión general pero cronológica del texto y además, identificar de una mejor manera su estructura e intencionalidad de este tipo de texto narrativo. Las palabras claves que indicaron orden de eventos, contextualizaron este contenido de aprendizaje. Los aportes dados por la participación de los estudiantes generaron un dinamismo y una mayor comprensión.

¹¹⁹ PERKINS, David. Aprender a pensar... pensar para aprender, Citado por MÁRQUEZ, Patricia. Cómo desarrollar habilidades de pensamiento, Bogotá: Ediciones de la U, 2014. p. 51.

¹²⁰ COLL y ONRUBIA, citado por DÍAZ-BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista, México: McGraw-Hill, 2002. p. 135.

4.3.3.2 Texto expositivo (Mapa Mental). Para este fin se establecieron dos mapas mentales relacionados con el conflicto y el aprendizaje cooperativo. En el desarrollo de las actividades se pidió a los estudiantes que realizaran un mapa mental sobre el concepto de conflicto, las reacciones, causas y solución a raíz de los presaberes, las lecturas e imágenes mostradas con anterioridad.

Además, se tuvo en cuenta la coevaluación dada en la actividad grupal de rotafolio, donde los estudiantes valoraron los mapas mentales de sus compañeros mediante observaciones que se consignaron a nivel escrito. Es de anotar que tanto el mapa mental como el rotafolio también servirán para el análisis sobre el trabajo cooperativo que se tendrá en cuenta más adelante, pero para este fin, incumbe la percepción de las habilidades en este nivel inferencial de la lectura.

Ahora bien, el mapa mental se utilizó como un esquema abierto, libre y que fomentó la creatividad de los estudiantes con representaciones de los contenidos vistos en clase y la lectura de los textos dados. Para Buzán¹²¹ este organizador es considerado como una estructura gráfica donde se reflejan los puntos o ideas centrales de un tema, con relaciones entre ellas, junto con la combinación de formas, colores y dibujos. Este tipo de esquemas crea un modelo semejante al cerebro en el procesamiento de la información.

Cuadro 21. Clasificación del texto expositivo

Objetivo: Reconocer las características de un mapa mental y aplicarlo para comprender textos expositivos.
Códigos: E: estudiante. Se acompaña de un número para su identificación. G1CMMR: Grupo 1. Coevaluación mapa mental rotafolio. G2CMMR: Grupo 2. Coevaluación mapa mental rotafolio. G3CMMR: Grupo 3. Coevaluación mapa mental rotafolio.

¹²¹ BUZÁN, citado por HUERTA, Moisés. La estrategia en el aprendizaje: una guía básica para profesores y estudiantes, Bogotá: Magisterio editorial, 2015. p. 80.

Categoría Núcleo: Habilidades Nivel Inferencial		
Subcategoría	Descriptor	Análisis
Predecir y formular hipótesis o conjeturas	E06: “el conflicto es una oposición entre grupos o personas”, E07 “se genera la pérdida de seres queridos” E05: “se puede generar por medio de discusiones o malos entendidos” E01: “daña la comunicación”, E13: “no es cuando yo tengo la razón”, E16: “se puede originar por discusiones o malos entendidos”.	Los estudiantes anticipan el concepto de conflicto con sus presaberes de acuerdo a los contextos generados y observados en clase. Relacionan aspectos para expresar una idea ilustrada. Las hipótesis surgieron al inicio y en el desarrollo de los mapas mentales haciéndose evidentes en las ideas señaladas.
Clasificar	E13: “tipos de reacciones: rabia, tristeza, sentimientos rotos”. E04: “odio”, E11: “desilusión”. E19: “los conflictos pueden ser causados por: ira, rabia, autocontrol”. E08: “las emociones son: felicidad, tristeza o dolor”. E01: “el conflicto puede ser: físico, verbal o psicológico”.	Los estudiantes utilizan palabras claves, ramificaciones y manejo del color para diferenciar las ideas, sus asociaciones o para resaltar algún contenido. Hacen uso de flechas, íconos o cualquier elemento visual que permite diferenciar y hacer más clara las clasificaciones, en este caso, los tipos de reacciones, causas y emociones en un conflicto. Cabe señalar que no todos los estudiantes exponen sus ideas en el mapa mental. Algunos de ellos se limitan a plantear las ideas más generales.

Subcategoría	Descriptor	Análisis
Esquematizar / Bosquejo	G3: “Muy bien representado, tiene buenos dibujos y se logra entender”.	Se consideran los productos de los compañeros de clase con características de organización, relación y representación. Esto indica que la realización de esquemas ayuda a la comprensión de los textos y a la expresión de ideas.
Sintetizar	E16: “el conflicto puede herir los sentimientos de las personas”, “nos ayuda a perdonar al que nos hizo sentir mal”, “y por último nos da una lección para toda la vida y cómo saber afrontarlo”	Parte de los aspectos principales del tema. Los estudiantes demostraron su capacidad de trabajar con fragmentos y a partir de ellos tuvieron una percepción de la realidad y ese todo los ayudó a generar conclusiones.
Ordenar	G1CMMR: “Está muy comprensible, ordenado, colorido... buen esfuerzo!”	Los estudiantes utilizaron el espaciamiento para acomodar de manera equilibrada las ideas o subtemas, organizaron y representaron adecuadamente la información del texto.
Establecer nexos	E01: “en el conflicto intervienen: valores, respeto, normas, leyes, negociación”	En los mapas mentales realizados, los estudiantes tratan de establecer relaciones entre los temas y subtemas, de manera articulada y jerarquizada. Del eje principal (conflicto) se desprendieron aspectos que intervienen cuando se presenta una situación de este tipo.

Subcategoría	Descriptor	Análisis
Describir	G3CMMR: “Para nosotros fue muy agradable y bonito pero creemos que tienen muchas caricaturas”.	En la elaboración de los mapas mentales se utilizaron flechas, íconos o cualquier elemento visual que permitieron diferenciar y describir las ideas. .
Resumir	G2CMMR: “Nos parece un mapa mental muy bien, se da a entender las ideas principales, tiene muy buena representación con respecto a los dibujos y eso lo hace un trabajo muy bueno”.	Los estudiantes en conjunto establecieron los elementos esenciales con sus relaciones respectivas. En la mayoría, se hizo evidente la identificación de los conceptos más importantes, integrando la información de los diferentes textos abordados.

En la coevaluación del mapa mental respondieron 18 de los 20 estudiantes (por inasistencia de dos de ellos). Luego de aplicar una valoración según indicadores dados, estos fueron los resultados:

Cuadro 22. Resultados indicadores texto expositivo

INDICADOR	SÍ	NO
Contempla los aspectos principales del tema	16	2
Se inicia desde el centro de la hoja poniendo la idea central que está desarrollada hacia fuera de manera irradiante.	15	3
La idea central está representada con una imagen clara, poderosa y sintetiza el tema general del Mapa Mental.	15	3
Temas y subtemas están articulados y jerarquizados según el sentido de las manecillas del reloj	16	2
Utiliza el espaciamiento para acomodar de manera equilibrada las ideas o subtemas.	16	2
Utiliza el espaciamiento para acomodar de manera equilibrada las ideas o subtemas.	14	5

INDICADOR	SÍ	NO
Utiliza el color para diferenciar los temas, sus asociaciones o para resaltar algún contenido	15	3
Utiliza flechas, íconos o cualquier elemento visual que permiten diferenciar y hacer más clara la relación entre las ideas.	15	3
Utiliza flechas, íconos o cualquier elemento visual que permiten diferenciar y hacer más clara la relación entre las ideas.	14	4
El mapa mental es creativo.	12	5
El mapa es claro y comprensible.	12	5
Organiza y representa adecuadamente la información del texto.	13	5

El contraste de los productos de esta fase y los criterios ya definidos, permitió apreciar la ejecución y producto del aprendizaje. Los espacios en los que se asumió una posición sobre los trabajos realizados bajo esos indicadores, proporcionaron el desarrollo de habilidades de valoración. La mayoría de ellos consideraron que las características del mapa mental se cumplieron en la elaboración, no solo en la forma sino para la comprensión textual.

De otro lado, los textos expositivos son quizás a los que más se enfrentan los estudiantes a nivel académico, puesto que proveen una cantidad considerable de explicaciones y elaboraciones de información provista; su función principal es presentar al lector información de distinto tipo y proporcionan al lector una guía basada en claves explícitas¹²². De ahí que la información se asoció en este organizador gráfico de manera individual y se llevó a su reflexión de manera permanente. En esta parte, el aprendiz como lo sugiere Cassany¹²³, puso énfasis en la comprensión y producción literal e inferencial de conceptos y procesos con la

¹²² ÁLVAREZ, 2001, Citado por DÍAZ-BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista, México: McGraw-Hill, 2002, p. 288.

¹²³ CASSANY, Daniel. Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006, p. 83

activación del conocimiento previo, la comparación del texto con otros ejemplos del discurso, su funcionamiento y la identificación de sus estructuras.

4.3.3.3 Texto argumentativo (Cuadro y Espina de Pescado). En esta actividad se procedió a la aplicación del esquema ya trabajado y modelado en clase, previa identificación de la estructura de un artículo de opinión junto con la caracterización de los argumentos. Luego, se plantearon problemáticas escolares, de allí toman los datos, puesto que también dan cuenta del manejo y uso de habilidades a nivel crítico. Para este fin, se entregó una ficha donde los estudiantes en grupos de cinco, elaboraron un diagrama de espina de pescado y posteriormente, dieron solución al conflicto presentado. Luego se compartieron los casos al grupo en general. De esta experiencia se generaron las categorías que competen al nivel crítico de la lectura.

Para el primer caso, los estudiantes, a través de un cuadro, clasificaron aspectos de las Farc desde el punto de vista del antes y del ahora según texto denominado “La plata de las Farc”¹²⁴. Luego, se identificó la estructura del artículo de opinión sobre “La pobreza de las Farc”¹²⁵.

Cuadro 23. Clasificación del texto argumentativo

Objetivo: Reconocer la estructura e intencionalidad del artículo de opinión como texto argumentativo.		
Códigos: E: estudiante. Se acompaña de un número para su identificación.		
Categoría Núcleo: Habilidades Nivel Crítico		
Subcategoría	Descriptor	Análisis
Relacionar	E04: “Profe: ¿qué es lucrativo? O sea ¿de plata?”	En este caso, la habilidad se presentó de acuerdo a los conocimientos previos que los estudiantes tenían

¹²⁴ COLOMBIA.COM. La violencia que generó más violencia. [en línea] [Consultado el 15 de agosto de 2016] Disponible en: <http://www.colombia.com/especiales/2002/farc/historia/>

¹²⁵ ESPINOSA, Jorge Eduardo. La pobreza de las FARC (artículo de opinión), 2016. [en línea] Disponible en: <http://www.elspectador.com/opinion/opinion/la-pobreza-de-las-farc-columna-627651>

Subcategoría	Descriptor	Análisis
	E15: “¿Qué significa que está pifiada?” E03: “es una mentira, está mal”.	y las interpretaciones durante la lectura. Las preguntas mediadoras del aprendizaje no solo fueron dadas por la docente sino también se generaron como parte del proceso metacognitivo de los estudiantes.
Identificar	<p>Tesis: “E14: las Farc, por años, dirigieron un negocio tremendamente lucrativo, fueron ampliando su portafolio de servicios: narcotráfico, también minería ilegal y extorsión.”</p> <p>E08: “Profe ¿esto podría ser argumento? (...) acá dice: el 41% de sus ingresos provenían del narcotráfico (...) según cifras para la consejería y defensa nacional”.</p> <p>E17: “Conclusión: el presidente Santos y su alto comisionado Sergio Jaramillo negaron la información publicada en The Economist. El Presidente dice que lleva años tras la plata de las Farc y que nunca ha encontrado nada.”</p>	Los estudiantes identificaron las partes de la estructura de un artículo de opinión, hicieron mayor énfasis en los argumentos que se presentaban a lo largo del documento. Aunque existieron dificultades en algunos de ellos y en la identificación de las partes de la estructura en este tipo de texto, se logró establecer su intencionalidad y una manera de mostrar un argumento oral o escrito.
Emitir juicios	<p>E08: “ellos son quienes violan los derechos (...) el derecho a la libertad (...) el grupo que se creó ahora es el que está violando los derechos”.</p> <p>E14: “antes otros robaban a los campesinos” E11: “defendían sus derechos porque era el gobierno que violaba sus derechos”.</p>	El ejercicio sirvió para que los estudiantes establecieran juicios a partir de textos leídos en clase junto con sus conocimientos previos. Esto se evidenció especialmente a nivel oral durante las discusiones a

Subcategoría	Descriptor	Análisis
		raíz de los artículos trabajados.
Argumentar	¿Entonces para qué se crearon las FARC? E08: “para defender sus derechos (...) de los campesinos”, E06: “al violar los derechos de los campesinos, esto motivó a que se creara un grupo de autodefensa”, E13: “ahora es al contrario, para ganar plata”.	Estos argumentos fueron realizados por los estudiantes, es un ejemplo que el discurso sirve para tomar posiciones y justificarlas. No todos se mostraron abiertos a participar pero los productos en los portafolios mostraron el intento por identificar los argumentos dentro del artículo de opinión.
Proponer soluciones	E01: “están en diálogo con el gobierno para reintegrarse a la vida civil”, E13: “ahora están en proceso de paz”.	Las soluciones se identificaron luego de leer varios textos y de acuerdo al contexto a nivel nacional.

En segunda instancia, se deducen las categorías a partir del análisis y solución de situaciones, representados en un diagrama Espina de pez.

Cuadro 24. Análisis y solución de situaciones con el diagrama Espina de Pez

Objetivo: Desarrollar habilidades para la solución de problemas a través del diagrama de pez.
Códigos: E: estudiante. Se acompaña de un número para su identificación. G1S1: Grupo 1. Situación 1. G2S2: Grupo 2. Situación 2. G3S3: Grupo 3. Situación 3. G4S4: Grupo 4. Situación 4.

Categoría Núcleo: Habilidades Nivel Crítico		
Subcategoría	Descriptor	Análisis
Describir	G1S1: “Los compañeros se aglomeran alrededor, algunos tratan de separarlos, otros los animan, otros buscan ayuda, etc.”	Los estudiantes presentan hechos que están descritos en el texto. Solo el primer grupo usó esta categoría para mencionar o mostrar los hechos. Los demás mencionaron sucesos de manera más corta.
Identificar	G1S1: “Un estudiante le quita el balón a otro”. G2S2: “Pelears entre estudiantes por competencias académicas”. G3S3: “Desacuerdo por compromisos hacia la tarea”. G4S4: “La injusticia de una profesora hacia los estudiantes”.	Los grupos identificaron el problema con claridad y precisión para determinar los aspectos más relevantes, establecer el mismo y de allí partir a interpretar el resto de segmentos del esquema. Los estudiantes demostraron mayor dominio para observar características e iniciar la interpretación de cada una de las situaciones.
Emitir juicios	G4S4: “hay abuso de autoridad” de la docente y esto genera “frustración” en los estudiantes. G4S4: “complejo de superioridad” por su “rango de profesión”.	Este grupo especialmente y por el tipo de situación presentado, emitió juicios según valores preestablecidos por el concepto global de la situación. Tomaron una posición desde su papel como estudiantes y de allí partieron para señalar su posición.
Valorar	G3S3: “Incumplimiento, no se hace a responsable de sus actividades académicas”.	Esta valoración realizada por los estudiantes amplió una posición que fue sustentada

Subcategoría	Descriptor	Análisis
	<p>“Desinterés, no le importan las tareas”. “Prefiere ir a jugar que hacer la tarea”.</p> <p>G1S1: “no tuvieron respeto entre ellos porque le quitó el balón a la fuerza”.</p> <p>G1S1: Hubo “reducción de premios a los mejores estudiantes” porque “el rector tomó esa decisión”.</p> <p>E13: “Eso genera desunión e irresponsabilidad”</p>	<p>posteriormente, evidente al dar alternativas de solución. Ellos partieron de los segmentos del esquemas denominadas causa-efecto para llegar a establecer criterios grupales.</p>
Argumentar	<p>Se desconoce el Manual de convivencia porque E07: “no se ha leído”, E18: “no lo han entregado” E01: “no se ha tenido un problema grave”, E11: “la institución no promueve su conocimiento”, E03: “no se le da importancia”, E05: “se busca solo cuando se necesita”</p>	<p>Los estudiantes construyeron argumentos y asumieron una posición para dar una solución al caso analizado. Algunos estudiantes presentaron aseveraciones con más fuerza que otros.</p>
Proponer soluciones	<p>G1S1: “que se pidieran perdón por lo sucedido y a la próxima pedirle que le haga el favor de prestarle el balón o cualquier otra cosa”.</p> <p>G2S2: “Diálogo entre los directivos del colegio y tomar una decisión con la cual las dos estudiantes estén de acuerdo”.</p> <p>G3S3: “Acordar la hora en que se dará el partido y al finalizar puedan hacer la tarea y presentarla al día siguiente”.</p> <p>G4S4: “Dialogar con la profesora para así poder llegar a un acuerdo.</p>	<p>Proponer guarda relación con crear. Al considerar cada una de las soluciones de los grupos, las características más notables estuvieron enfocadas en una mejor congruencia y mayor capacidad de los estudiantes al expresar una conclusión y al mostrar soluciones en los casos dados.</p> <p>En general los estudiantes agrupados, se tomaron el tiempo y analizaron con mayor detenimiento el problema planteado.</p>

Subcategoría	Descriptor	Análisis
	Si este no se da buscaríamos a la señora coordinadora para que nos pueda ayudar a solucionar el problema”.	

Los recursos críticos de los que habla Cassany¹²⁶ se visualizan especialmente en este segmento de la propuesta de intervención. Se hace énfasis en que se incluye la identificación de valores, actitudes, opiniones e ideologías y la construcción de alternativas de solución, se plantean acuerdos y desacuerdos. Igualmente, se desprendió la posibilidad de alternativas para las habilidades de este tipo de lectura y especialmente, ante el análisis y soluciones de forma esquematizada.

Atendiendo a esto, los estudiantes crearon argumentos propios, especialmente en las últimas etapas de la propuesta. Aunque solo una parte del grupo se mostró más interesado en hacerlos saber, se notaron habilidades también de reconocimiento, análisis y evaluación de las situaciones para asumir un punto de vista. Son espacios de este tipo los que se debería dar en mayor medida durante el desarrollo de las clases, abrir las posibilidades y la búsqueda de estrategias para evaluar los argumentos propios de la manera más objetiva como lo indica De Sánchez¹²⁷.

4.3.4 Otras estrategias de enseñanza en la construcción de aprendizajes compartidos

4.3.4.1 Trabajo cooperativo. Para este fin, las sesiones se trabajaron a través del análisis de videos sobre colaboración y cooperación, de la elaboración de un mapa

¹²⁶ CASSANY, Daniel. *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, 2006, p. 84.

¹²⁷ De SÁNCHEZ, Margarita. 1999. Citado por MÁRQUEZ, Patricia. *Cómo desarrollar habilidades de pensamiento*, Bogotá: Ediciones de la U, 2014. p. 237.

mental que sintetizara y mostrara los aspectos que lo conciernen y la coevaluación escrita de cada uno de los grupos sin indicadores específicos previos.

La práctica se visualizó en el trabajo grupal de las actividades en las diferentes fases de la secuencia. Producto de esa experiencia, se interpretan los resultados arrojados sobre trabajo cooperativo.

Cuadro 25. Clasificación trabajo cooperativo (origen de la cooperación)

Objetivo: Reconocer las ventajas del aprendizaje cooperativo y la importancia de la responsabilidad individual para el logro de metas.	
Códigos: E: estudiante. Se acompaña de un número para su identificación.	
Categoría núcleo: Origen de la cooperación	
Subcategorías	Descriptor
Amistad	E03: “la amistad” E04: “una buena amistad” E07: “la amistad que se tienen unos a otros”.
Ayuda	E08: “ayudarse entre sí” E06: “el esfuerzo que hace el que quiere ayudar”
Iniciativa	E02: “como en el video el niño miro que nadie levantada el tronco y el se acomodó a levantarlo” E09: “el niño empujando el árbol”
Motivación	E11: “ese es un ejemplo que impulsa a las demás personas a colaborar y ser generosos”. E13: “La motivación de alguien” E16: “Alguien que los motive a ayudar”. E20: “alguien que esté dispuesto a colaborar y motive a las demás personas”
Colaboración con un fin común	E10: “que todos colaboraban por alguna causa”. E14: “todos colaboraron por una causa” E17: “que todos colaboraban de alguna manera por algo”
Análisis: La actividad previa de observación del trabajo cooperativo significó crear en los estudiantes reflexión sobre su importancia. Este espacio sirvió para que la mayoría de los estudiantes se sintieran motivados a iniciar un nuevo proceso en grupo. Frente a las consideraciones dadas sobre el origen del trabajo cooperativo con el análisis y conclusión de las situaciones presentadas, los estudiantes	

consideran el valor de la amistad, la ayuda, iniciativa, motivación y colaboración con un fin común. Estas percepciones no están lejos del significado de cooperación, concepto basado en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En una situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo¹²⁸.

Cuadro 26. Clasificación trabajo cooperativo (actitud de los participantes)

Categoría núcleo: Actitud de los participantes	
Subcategorías	Descriptor
Ayuda a quienes lo necesitan	E16: "Ayudar al compañero ser solidario para vencer los obstáculos" E06: "ayudar a quienes lo necesitan" E14: "que todos se ayudaron entre todos cuando los necesitada"
Subcategorías	Descriptor
Colaboración y unión	E08: "ser colaboradores" E03: "la colaboración y la unión que hace la fuerza, colaboradores y que no se venden" E07: "muy colaboradora y amigable".
De felicidad	E12: "todos están felices"
Dar solución con el esfuerzo	E01: "Cuando alguien está en esfuerzo hay que ayudar y colaborar para tener desempeño para no dejar decaer la unión" E05: "Que se unen para hacer un buen trabajo en equipo o resolver un problema" E17: "se unieron para lograr su objetivo"
Análisis: Por las respuestas de los estudiantes, los participantes consideraron actitudes no solo en beneficio propio sino hacia los demás, la solución y la unión son aspectos también a tener en cuenta. Estas características se muestran en la mayoría de los estudiantes en las actividades posteriores, verlo además, a manera de disfrute y de compartir retos de manera conjunta, es el ideal de los resultados de la cooperación. Tal como lo plantea Jhonson y Johnson ¹²⁹ el aprendizaje	

¹²⁸ JOHNSON, David y JOHNSON, Roger. El aprendizaje cooperativo en el aula, Buenos Aires: Paidós, 1999. p. 5.

¹²⁹ibid, p. 7.

Categoría núcleo: Actitud de los participantes
competitivo no hace parte de este trabajo en equipo. La enseñanza debería apuntar hacia el desarrollo de competencias en las que se forjen actitudes de este tipo en metas de aprendizaje específicas.

Cuadro 27. Clasificación trabajo cooperativo (logro de objetivos)

Categoría núcleo: Logro de objetivos	
Subcategorías	Descriptor
Ayuda mutua	E04: “ayudandonos entre todos para asi obtener lo deseado”. E09: “ayudandose unos a otros” E05: “Por medio de su colaboración que es de cada persona o de corazón”.
Esfuerzo	E01: “Lo logran por su colaboración y el esfuerzo por que la union hace la Fuerza e inteligencia y amor”. E06: “Con esfuerzo e inteligencia” E12: “con esfuerzo y unión” E16: “Por medio de el esfuerzo grupal, la comunicación entre el grupo y coordinación”. E08: “con esfuerzo e inteligencia”
Trabajo en equipo	E07: “con trabajo en equipo” E10: “con el trabajo del grupo”
Unión	E03: “Con la unión” E20: “estando unidos y con el mismo proposito” E13: “Estar unidos con una buena amistad y colaboración”.
Análisis: Las etapas del desarrollo de la propuesta incluyeron trabajo en equipo. Cada una de las actividades estuvo encaminada hacia el logro de objetivos. Los productos generados de ese trabajo dieron cuenta del esfuerzo de los estudiantes, así algunos de ellos no hayan comprendido el papel que podrían desempeñar si existiera mayor compromiso. La unión de los miembros de los grupos conformados dejó ver, en forma general, buenos productos con apreciaciones a favor cuando se realizó la coevaluación.	

Cuadro 28. Clasificación trabajo cooperativo (características de la cooperación)

Categoría núcleo: Características de la cooperación	
Subcategorías	Descriptor
Valores en las relaciones positivas	E05: “respeto, cariño, tolerante, unidos en las malas y en las buenas pase lo que pase” E01: “actitud, carisma, solidaridad, respeto, amor, union, tambien hay colaboración de cada uno”. E04: “amistad, respeto, Amor y comprensión”. E07: “amistad, comprensión y la integridad”. E11: “amistad, actitud, solidaridad”. E19: “comprensión, amor, cariño”
Integración	E02: “que uno dise y los otros lo ayudan” E08: “amistad, integración, ayuda” E10: “trabajo en grupo organizado” E14: “trabajando todos por lo que se propone”
Buen trato	E13: “respeto, un buen trato entre las personas, etc.” E16: “La sonrisa, un buen trato, el respeto, ayudar, colaborar etc.”
<p>Análisis:</p> <p>A partir de las apreciaciones, los puntos de vista no distan mucho unos de otros. Los estudiantes consideraron necesario la puesta en práctica de los valores en este tipo de aprendizajes. Las buenas relaciones entre los participantes generó motivación, se observaron estudiantes más comprometidos con el respaldo y el liderazgo de algunos para que el grupo funcionara.</p> <p>En las descripciones sobre el trabajo de los demás grupos, estas características se vieron reflejadas ante opiniones como: “es muy bueno que tengan en cuenta los valores principales.”, “que el trabajo en unión los ayudan y los hacen ser más amorosos y solidarios”, “deja muchas enseñanza sobre los valores...felicitaciones. Nos enseña a ser personas colaboradoras y a ayudar a las personas”. El desarrollo de habilidades sociales también debería ser un común denominador en las aulas de clase con climas o espacios adecuados para su ejecución. Los participantes aprendieron a dar solución de conflictos, mantuvieron mejores canales de comunicación y estuvieron motivados dentro de un marco del buen trato.</p>	

4.3.4.2 Exposición oral. Luego de la participación en el taller de expresión oral en el que los estudiantes se abrieron a la identificación de las dificultades y errores mediante la observación de los videos sobre sus exposiciones en la primera fase de la propuesta, se consideraron que las mayores causas de una mal exposición recaían en los nervios, el miedo o pánico ante la presencia de un público, el temor a la equivocación o la ansiedad como consecuencia de no leer o preparar el tema y la falta de práctica ante este tipo de actividades.

Partiendo de esto, se dio paso a un segundo momento en el que los estudiantes, una vez realizado un plan para la exposición del Manual de Convivencia, presentaron los temas a sus compañeros de clase teniendo en cuenta las técnicas orientadas por la docente en el taller de expresión oral.

Cuadro 29. Análisis de la exposición oral II

ANÁLISIS DE LA EXPOSICIÓN ORAL II	
Objetivo: Presentar la temática asignada de manera grupal, a través de una intervención oral preparada.	
Categoría núcleo: Exposición oral Manual de Convivencia	
Subcategoría	Descriptor
Enfoque del tema	En este punto, los estudiantes identificaron con mayor claridad el tema, mencionaron su importancia en un primer momento y mejoró la coordinación durante la intervención de las partes. Los temas fueron abordados de forma clara y precisa, con un orden en la explicación de las ideas principales.
Claridad de exposición	La preparación de los planes de trabajo con la respectiva división de la exposición, dieron paso a una mejor comprensión del tema. Los grupos se mostraron seguros en la mayoría de sus afirmaciones. Se usó un organizador gráfico para ilustrar el tema, y hubo mayor preocupación por captar la atención y comprensión del auditorio, aunque en ciertos momentos aún presentaron dificultades en este aspecto.

Subcategoría	Descriptor
Riqueza temática	Dentro de los indicadores, se evidenció la utilización de ejemplos como estrategia expositiva. Demostraron mayor dominio del tema y consideraron haber consultado y profundizado sobre el mismo, especialmente ante las dudas surgidas en su comprensión. Dieron a conocer la fuente de donde provenía la información.
Dinámica de la exposición	La mayoría de los grupos presentados, aunque no formularon preguntas al público, dieron el espacio para hacerlo, todos los grupos utilizaron el cartel como recurso de apoyo ya que existió limitación en el uso de elementos audiovisuales. Sin embargo, no se generaron preguntas de los demás estudiantes ya que no se incentivaron durante el desarrollo de la actividad.
Comunicación no verbal	Los participantes de las exposiciones mejoraron la fluidez de su discurso con las pausas adecuadas. El volumen, tono y modulación de la voz de la mayoría de los estudiantes fueron adecuados. Prestaron mayor atención en el lenguaje empleado, teniendo en cuenta la kinésica, proxémica y el paralenguaje, aspectos vistos en clase. Mantuvieron mejor contacto visual con el auditorio para atraer su atención durante la exposición.
<p>Análisis:</p> <p>El compromiso adquirido junto con las estrategias vistas durante el aprendizaje cooperativo se hicieron evidentes en los estudiantes; no se llegó al nivel máximo en la presentación oral pero sí se mostraron avances y compromisos tanto individuales y grupales. Las intervenciones y observaciones dadas por la docente durante y al finalizar las exposiciones fueron pocas. Igualmente, el plan de trabajo y su cumplimiento de los cuatro grupos se consideraron al realizar y dar a conocer el producto. El recurso elaborado para la presentación mantuvo las características propias del organizador gráfico, pese a que un solo grupo tuvo dificultades en su diseño. A nivel individual, los estudiantes se enfrentaron al reto de dejar a un lado los miedos, la timidez e inseguridad. Aún consideran que deben mejorar este aspecto puesto que, a ciertos participantes, les cuesta superar esos estados.</p>	

Subcategoría	Descriptor
	Dentro del proceso de metacognición ¹³⁰ , la experiencia a la que se enfrentaron los estudiantes representó una estrategia en la que se estimaron los resultados, así como los procesos empleados con relación a criterios para el cumplimiento del plan acordado y el logro de los compromisos.

4.3.5 Mediación docente: interacción permanente en el proceso.

El educador es un mediador entre el estudiante y su cultura a través de su propio nivel cultural, por la significación que le asigna al currículo en general al conocimiento que transmite en particular. En este sentido, enseñar no es solo proporcionar información, también es ayudar a aprender y para ello, el maestro debe tener un buen conocimiento de sus alumnos: cuáles son sus ideas previas, qué son capaces de aprender en un momento determinado, su estilo de aprendizaje, su motivación intrínseca y extrínseca, sus hábitos de trabajo, las actitudes y valores, etc.¹³¹.

Partiendo de este postulado, el modelado también fue uno de los ejes fundamentales durante el desarrollo de la propuesta por representar un papel primordial en el aprendizaje de procedimientos y como apoyo al aprendizaje asociativo. La formulación de preguntas en los momentos de las sesiones de clase ayudó a los estudiantes a la movilización de sus esquemas, la incorporación de nueva información y la asociación de sus saberes.

García¹³², menciona que dentro de las ventajas de la mediación y el uso de preguntas clave se consideran:

- Facilita la adquisición de conocimientos y su evaluación.
- Permite la autocorrección.

¹³⁰ DÍAZ-BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista, México: McGraw-Hill, 2002, p. 203.

¹³¹ Ibid, p. 25.

¹³² GARCÍA, Cecilia; GUTIÉRREZ, María Cristina y CONDEMARÍN, Eliana. A estudiar se aprende, Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile, 1997. p. 79.

- Proporciona una herramienta para exponer las lecciones.
- Favorece la reflexión a través de la confección de preguntas y su resolución.
- Aumenta la comprensión de lo que se estudia al ser capaz de expresarlo en forma oral o escrita.
- Proporciona objetivos de interés y la lectura se hace más eficaz.
- Indica cuál es el centro de interés y lo que hay que buscar en cada tema.
- Favorece la atención y la concentración.

De acuerdo a lo anterior, en este segmento se realiza una reflexión a partir de las apreciaciones de los estudiantes, luego de las tres primeras fases planteadas en la secuencia. Esta mediación se verificó a través de la autoevaluación grupal y algunas apreciaciones individuales; su análisis se presenta en la siguiente categorización:

Cuadro 30. Categorización de la mediación docente

Códigos: E: estudiante. Se acompaña de un número para su identificación. G1: Grupo 1. G2: Grupo 2. G3: Grupo 3. G4: Grupo 4.	
Categoría núcleo: Mediación docente	
Subcategoría	Descriptor
Motivación en la clase	G1: “La integración del grupo y las diferentes actividades. Los mapas mentales nos ayudan a comprender mejor los temas (conflicto)”. G2: “La verdad es que nos llamó la atención como las FARC habían hecho todo eso con su fortuna y seguidamente lo de la dinámica del conflicto y cómo podemos resolverlo y evitarlo y el mapa mental fue muy bacano”. G3: “El conflicto fue motivante porque nos enseña las consecuencias que se pueden causar”. G4: “Las actividades nos llamaron la atención, porque son muy dinámicas, divertidas y nos ayudan a entender mucho mejor los temas”.
Logros en los nuevos aprendizajes	G1: “Reconocer los diferentes tipos de textos, tipo de escrito, su estructura, etc. También a diferenciar los diferentes tipos de artículos, etc.”

Subcategoría	Descriptor
	<p>G2: “Cómo hacer un mapa mental, los tipos de textos y de escritos, aprendimos sobre los artículos de las FARC y muchas otras cosas”.</p> <p>G3: “Compartir, escuchar, respetar, participar, ser tolerante, ser paciente con las personas de nuestro alrededor.”</p> <p>G4: “Nos ha gustado los temas, la dinámica de los conflictos, construcción de mapa mental, diferenciar los tipos de texto”.</p>
Percepciones sobre las clases	<p>E02: “la clase se hace bien divertida, se siente bien uno en clase”.</p> <p>E04: “Pues aveces me da un poco de pereza pero al prestarle atención me doy cuenta que lo puedo entender me siento un poco libre porque se puede dialogar, y pues la profesora siempre esta hay con nosotros ayudándonos en lo necesario.”</p> <p>E07: “las clases son muy dinamicas y divertidas, asi nosotros tenemos un mejor aprendizaje y socializar en equipo, es muy agradable”.</p> <p>E05: “gracias por esa ayuda sobre todos los proyectos que hicimos en clase”.</p>

Análisis:

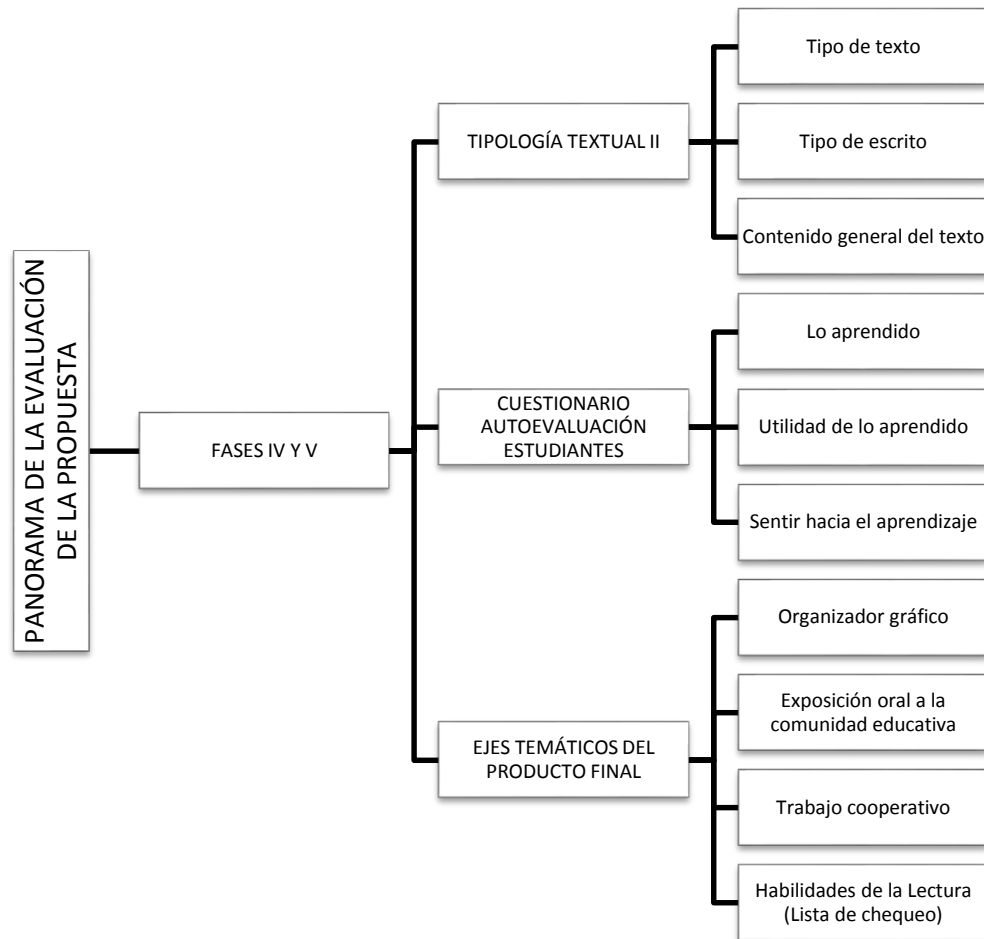
Durante la aplicación de la secuencia didáctica la mediación fue progresiva y casi autónoma, al tener unos planes de clase estructurados, pero especialmente con propósitos bien definidos, se lograron los objetivos propuestos casi al máximo. La disposición durante algunas sesiones se tornaron poco motivantes, especialmente cuando existían cambios en los horarios (se asignaban clases de lengua castellana en lugar de otras de mayor interés, como en el caso de educación física, por ejemplo), interrupciones por otras actividades o inconvenientes de última hora. Sin embargo, en su mayoría, la participación de los estudiantes fue activa. Se promovieron espacios para la deliberación o discusión de puntos de vista y para el análisis de textos con intercambios de posiciones y planteamientos individuales y grupales. La autorregulación no solo se generó en los estudiantes sino en la labor docente. Las fallas detectadas en las observaciones iniciales de clase y en los registros tales como distribución rutinaria de los puestos de los estudiantes, clase magistral donde la única que guiaba la transmisión de conocimientos era la docente, poca motivación a la participación de algunos estudiantes, importancia hacia las apreciaciones de unos estudiantes frente a otros, rigurosidad en el seguimiento de un plan de área (basado en contenidos) junto con la guía o texto y teniendo de referente a la

mediación, se fueron superando. Y aunque existen aspectos por mejorar, este es un punto sólido de partida para próximas intervenciones dentro y fuera del aula.

4.4 ANÁLISIS Y REFLEXIÓN DE EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

La evaluación de la propuesta se presenta con un panorama como se indica en la figura 25, se expone también la descripción de los instrumentos empleados y el análisis y reflexión propiamente dicho de este apartado.

Figura 25. Categorías según resultados de la evaluación.



La evaluación, aunque como se indicó, hizo parte del proceso de intervención y de la reflexión continua; concierne en este caso, el análisis reflexivo de los productos de las últimas fases de la secuencia didáctica con los cuestionarios y rejillas de evaluación pertenecientes al registro documental de la etapa metodológica de investigación denominada control y revisión.

Cuadro 31. Instrumentos para la evaluación de la propuesta

Instrumento	Descripción
Cuestionario para la clasificación de tipología textual.	Los estudiantes por grupos de trabajo, realizaron la clasificación de los textos trabajados durante el proceso, según sus características, estructura y contenido. Solo tuvieron como referencia los textos y organizadores archivados en sus portafolios.
Cuestionario de autoevaluación de aprendizajes.	Se basó en tres preguntas abiertas donde los estudiantes expresaron sus opiniones sobre los aprendizajes: <ul style="list-style-type: none"> <li data-bbox="656 995 1421 1073">– <i>Durante las clase de Lengua Castellana he aprendido que...</i> <li data-bbox="656 1083 1421 1161">– <i>Lo que he aprendido en clase de Lengua Castellana me sirve para...</i> <li data-bbox="656 1171 1421 1249">– <i>Durante las clases de Lengua Castellana me he sentido así...</i>
Rejilla para valoración del producto.	Contiene varios aspectos de la socialización del Manual de convivencia de la Institución a la comunidad educativa: producción de un organizador visual según lectura del capítulo de derechos o deberes de los estudiantes, la exposición oral y el trabajo cooperativo.
Lista de chequeo	Permitió explorar en forma más específica las habilidades que los estudiantes usaron en la lectura del documento frente a lo plasmado en el organizador gráfico.

4.4.1 Cuestionario para la clasificación de tipología textual. El objetivo de aprendizaje de esta clasificación estuvo encaminado a identificar los diferentes tipos de texto de acuerdo a sus características, estructura e intencionalidad. Cabe aclarar

que, durante el desarrollo de la propuesta, algunos conceptos se consignaron partiendo de lo generado en los momentos de la sesión y otros se identificaron a manera grupal según sus características. Los cuatro grupos de estudiantes registraron sus saberes (anexo 6) dando origen a la siguiente categorización sobre tipología textual.

Cuadro 32. Clasificación tipología textual II

Códigos:	G1: Grupo 1 G2: Grupo 2 G3: Grupo 3 G4: Grupo 4	T1: Texto 1 T2: Texto 2 T3: Texto 3 T4: Texto 4 T5: Texto 5
Categoría núcleo: Tipología textual II		
Subcategorías	Descriptor	
Tipo de texto	G1T1: "narrativo" G2T2: "argumentativo" G3T2: "informativo" G4T3: "expositivo explicativo" G4T4: "argumentativo" G1T5: "expositivos-explicativos"	
Tipo de escrito	G1T1: "La crónica" G2T1: "crónica" G3T2: "dilema" G4T3: "artículo de revista especializada" G4T4: "artículo de opinión" G1T5: "artículo de revistas"	
Contenido general del texto	G1T1: "Ejército venezolano abusaba de mujeres colombianas." G4T1: "La expulsión de colombianos en Venezuela" G2T2: "Se trata de cuánto dinero tiene en realidad las FARC" G1T2: "Tratar de mantener en secreto la fortuna de esa organización guerrillera." G3T3: "Las FARC iniciaron sus actividades en 1966." G4T3: "La pobreza de las FARC" G2T4: "Que supuestamente las FARC dicen que no tiene plata".	

Subcategorías	Descriptor
	G2T5: “Explica que es un conflicto, como se puede evitar y como solucionarlo”
<p>Análisis: La tipología textual fue un eje que se mantuvo a lo largo de la intervención, su reconocimiento fue reforzado con la ayuda de la docente en las diferentes etapas. Para este momento la mayoría de los estudiantes recuerda o reconoce de alguna manera el tipo de texto leído. Nótese que el grupo 3 tuvo dificultades en casi todos los elementos clasificatorios. El contenido general del texto, aún no se presenta de manera adecuada, los planteamientos son cortos, sin resaltar lo más relevante del texto con procesos de selección, análisis o resumen de la información pese a que en los organizadores producidos, la información se presentara; por tanto, debe ser un aspecto por mejorar cuando de explicación escrita se refiere, esto no indica que durante el proceso no se realizara de una mejor manera puesto que la comprensión de los textos se logró gracias a la participación en colectivo.</p>	

4.4.2 Cuestionario de autoevaluación de aprendizajes. Luego de haber realizado un cuestionario sobre el aprendizaje y el sentir de los estudiantes (anexo 7), se reúnen en este segmento las opiniones como descriptores. Cabe señalar que para la fecha de esta autoevaluación aún no se había realizado el taller de expresión oral, por tanto, no se hace referencia en ninguno de los ejes de este cuestionario. Así, surge la siguiente categorización:

Cuadro 33. Categorías autoevaluación del aprendizaje.

Categoría núcleo: Autoevaluación del aprendizaje	
Subcategoría	Descriptor
Lo aprendido	“Todos los tipos de textos son diferentes” puesto que “hay muchas maneras de tipo de texto y escrito”, también “aprendi que es una cronica.” Además es importante “saber entender los textos” y “argumentar una tesis”. A nivel cooperativo, es bueno “trabajar en grupo con mis demás compañeros”, “trabajar en clase, ayudarnos en familia (...) respetar a otros compañeros, aprender a escuchar”, “hicimos un trabajo cooperativo y fue muy bonito compartir esa experiencia con todos”. Frente al conflicto se mostró “como comfrontar un conflicto y la solucion que se toma para darles

Categoría núcleo: Autoevaluación del aprendizaje	
Subcategoría	Descriptor
	solución”, “en la clase de lengua castellana he aprendido a Dialogar con mis compañeros. He aprendido que no todo es a las patadas si tengo un conflicto resolverlo con respeto”. “Tambien he tenido en cuenta despues de aver realizado el mapa mental en grupo que todo tiene solución, el dialogo es siempre necesario para los seres humanos”, existen “maneras para solucionar un conflicto y por que se genera”.
Lo aprendido	<p>En cuanto a los organizadores gráficos, “hay muchas cosas para representar algo. Ej: mapa mental, espina de pescado, secuencia lineal, etc.” porque los aprendizajes surgieron al “Desarrollar los tipos de textos en forma de espina de pescado” y “Comprender los mapas mentales con sus ideas mas claras”. Con el primero “(...) se puede aprender las causas y el porque”. Igualmente, se aprendió “a conocer un cuadro comparativo”.</p> <p>La temática en general sirvió para “ser mas inteligente y a conocer mas sobre los temas vistos en clases”, y “(...) mucho más sobre la literatura”; “E aprendido elementos y componentes” y “ dar una mejor conclusión”. A nivel personal sobre los valores se ayuda “Hacer responsable en los trabajos”, “hacer comprensiva, pasiente, amable, responsable con mis actividades”, “e aprendido a comportarme hacer mas atento.”, “(...) e sabido comprender las cosas que pasas en el colegio y en la clase de español, que es el Dialogo”.</p>
<p>Análisis:</p> <p>Los estudiantes expresaron que sus principales aprendizajes estuvieron encaminados hacia la tipología textual, trabajo cooperativo, el conflicto y las formas de solución, los organizadores gráficos, la temática general y los valores.</p> <p>La visión que presentan los alumnos denota el abordaje de puntos de vista desde cada uno de los aspectos trabajados en clase. Los aprendizajes en contenidos conceptuales y procedimentales no fueron exclusivos; los referentes actitudinales a manera personal, grupal y de convivencia, abarcan gran parte de las expresiones de los estudiantes. Sin embargo, para tener un mejor panorama, se debió ahondar en algunas expresiones de los estudiantes y así no incurrir en interpretaciones subjetivas como en el caso de la expresión “ser más inteligente (...)”.</p>	

Subcategoría	Descriptor
Utilidad de lo aprendido	<p>“En la primera postura, se muestran beneficios como: “mejorar un poco más la lectura y el modo de leer” y “Leer mejor frente a un público”. Por su parte, la argumentación sirvió “Para expesificarme mas sobre las cosas”, dar “(...) una opinión con argumentos opuestos a la situación”, “asi puedo tener fundamentos para socializar el conflicto”, o “Saber argumentar mis opiniones”, “Como el tema -conclusión argumentos-solucción. Al mejorar las relaciones se pudo “hacer un poco más amigos (as) y la convivencia educativa” puesto que “No socializaba con compañeros con los cuales poco hablaba y me ayudo a tener mejor relacion con ellos”, y en fin “Hay que respetar la opinión de cada uno”.</p>
Utilidad de lo aprendido	<p>La comprensión se fortaleció puesto que el aprendizaje sirvió porque “se puede entender mejor todo y lo define un poco más claro”, “(...) saber de que se trata algun escrito o alguna otra cosa”, “Asi puedo comprender mejor los textos”, “Saber qué tipo de textos leo” además de “comprender y entender la literatura” y “Entender la importancia que tiene reconocer los tipos de escritos y textos”. El aprendizaje también “sirve para comprender los tipos de problemas que tengan otras personas”, y “para aprender halgo que yo no sabia que significaba”.</p> <p>Dentro de las formas de resolver conflictos, hay que “(...) ante una situación saber reaccionar y solucionar el problema”, “aprender las causas” y “(...) comprender el conflicto, saber el porque y darle solución”. La cooperación por su parte, muestra “En que uno se ayuda con otro”, se debe “Cooperar más en situaciones necesarias”, y “cooperar en un trabajo”.</p> <p>La importancia al producir o interpretar organizadores gráficos permitió “saber como se escribe una cronica y como hacer el mapa mental. Y la espina de pescado y hacer trabajos en grupo”, “Conocer más de algo de una forma divertida y colorida”, “ordenar los conceptos bien. Para que conozcan otras maneras de hacer las cosas”, “tener una idea sentral de como organizar un cuadro comparativo”, “En como hacer un mapa mental, una espina de pescado (...), desarrollar el pensamiento y dar una buena lectura y concepto”.</p> <p>Por último, en cuanto a la proyección en otros contextos, lo visto en clase sirve para: “explicarle lo que e visto en clase a mis Familiares”, “Si sucede un conflicto en familia sabia como interbenir en el”, “Que</p>

Subcategoría	Descriptor
	no tenga miedo a enredar las palabras o hablar o decir cosas” y “A representar mi colegio en otra parte”.
<p>Análisis:</p> <p>Los estudiantes mencionaron que lo aprendido les sirve para mejorar en la lectura, en la argumentación, mejorar las relaciones, en la comprensión, en las formas de resolver el conflicto, frente a la cooperación, la producción o interpretación de organizadores gráficos y la proyección en otros contextos.</p> <p>En esta parte se expresan cómo las acciones llevadas a cabo y aplicadas en otros contextos, resultan importantes para los estudiantes. Consideran de alguna manera, que el conocimiento puede ser aplicado. Las habilidades entonces, no son exclusivas de lo conceptual. Y si nos detenemos a ir más allá, se utilizan aquellas que desde la lectura y producción de organizadores gráficos junto con la temática se trabajaron, cito algunas de ellas: establecer nexos, describir, valorar, concluir.</p>	

Subcategoría	Descriptor
Sentir frente al aprendizaje	<p>“Me he sentido muy bien por que comprendo sobre las dinamicas y los tipos de textos”, “Mi opinión sobre lo que aprendido es el trabajo en equipo y la amistad y con todas las personas que estan en nuestro entorno”, “Felizes porque aprendo como solucionar un problema o situación”, “al trabajar en nuevas situaciones que nos plantean puedo desarrollar mejor mi mente y aprender mucho más en nuevas secuencias”, “Muy bien por la forma en la que hacemos las actividades, por el trabajo en equipo que es mas facil para solucionar los problemas”. “Entretenida, algunas ocasiones con pereza y otras con energía positiva. Alegre”, “animado, concentrado y expresando mis ideas y mis opiniones al resto del grupo”, “me he sentido muy bien, alegre, no me he sentido aburrida”, “Muy bien por la forma en la que hacemos las actividades, por el trabajo en equipo que es mas facil para solucionar los problemas”. “Feliz= por que aprende mucho mas sobre lectura. Chbre= por que hay trabajo en equipo”. “Me sentí algo agradable porque aprendy muchas cosas que no sabía para ser un buen compañero solidario”. “Me he sentido feliz porque no perdemos el tiempo y aprender mas sobre la lengua castellana”.</p>

Análisis:

La formación integral a la que los maestros debemos apuntar, incluye factores que dentro y fuera del aula de clase se hacen evidentes y otros que están implícitos en los estudiantes. En este punto, se vislumbra un resultado de la mediación realizada por la docente y entre pares. El bienestar, disfrute y clima que se genere en estos espacios son claves para aprendizajes exitosos. Así lo indica Gómez y Serrat: “el verdadero clima es de aceptación mutua. Todos se sienten a gusto y las comunicaciones fluyen flexible y espontáneamente. La cohesión es un factor importante para la vida y la rentabilidad del grupo. Cuando los miembros mantienen su relación más allá del horario lectivo y se sienten bien dentro y fuera del aula, es señal inequívoca de una cohesión positiva¹³³”.

4.4.3 Rejilla evaluación del producto final. El producto de la última etapa de la secuencia didáctica buscó evidenciar procesos de aprendizaje trabajados durante la intervención. Para esto, su evaluación se realizó con base en indicadores bajo tres ejes temáticos: organizadores gráficos, exposición oral, trabajo cooperativo. La valoración se tomó a nivel grupal con los indicadores: E=Excelente, S=Satisfactorio y P=Por mejorar.

Cuadro 34. Rejilla evaluación del producto final

Eje temático	Criterios de evaluación	G1			G2			G3			G4		
		E	S	P	E	S	P	E	S	P	E	S	P
ORGANIZADOR GRÁFICO	Claridad del texto. El texto está escrito de manera clara y concisa. Aplica correctamente las reglas ortográficas	✓			✓			✓			✓		
	Presentación. El organizador gráfico es una estrategia efectiva para expresar las ideas: tiene orden y permite una lectura clara y económica del lenguaje.	✓			✓			✓			✓		

¹³³ GÓMEZ, María y SERRATS, María. Propuestas de intervención en el aula: técnicas para lograr un clima favorable en clase, España: Narcea, 2004, p. 194.

Eje temático	Criterios de evaluación	G1			G2			G3			G4		
		E	S	P	E	S	P	E	S	P	E	S	P
	Elementos visuales. Se muestran elementos como color, formas, imagen que enriquecen y apoyan la organización de las ideas que facilitan su lectura.	✓			✓				✓				✓
	Contenido. Logra plasmar los aspectos más relevantes relacionados con los derechos y deberes de los estudiantes contemplados en el Manual de Convivencia. Da cuenta del manejo de habilidades en su lectura.	✓			✓				✓				✓
EXPOSICIÓN ORAL	Enfoque del Tema Identificaron con claridad el tema, mencionaron la importancia para la comunidad en general, hubo coordinación entre los diferentes expositores, el tema quedó completo, enunciaron en orden las ideas principales.		✓		✓			✓			✓		
EXPOSICIÓN ORAL	Claridad de Exposición Lograron la comprensión del tema, utilizaron vocabulario técnico y preciso, dividieron la exposición en partes bien definidas, se mostraron seguros en sus afirmaciones, ilustraron el tema mediante ejemplos, analogías, argumentos, prácticas; se preocuparon por constatar la atención y comprensión del grupo.		✓		✓			✓			✓		
	Riqueza Temática Expusieron las ideas principales, demostraron conocer suficientemente el tema,	✓			✓				✓			✓	

Eje temático	Criterios de evaluación	G1			G2			G3			G4		
		E	S	P	E	S	P	E	S	P	E	S	P
	demonstraron haber consultado y profundizado sobre el mismo.												
	Comunicación no verbal Su discurso estuvo fluido, ágil, con ritmo y con pausas adecuadas; el volumen, tono y modulación de la voz fueron apropiados; los gestos, posturas y ademanes sirvieron de refuerzo al discurso verbal, hubo manejo adecuado el espacio físico.		✓			✓			✓			✓	
TRABAJO COOPERATIVO	Metas del grupo Los integrantes trabajan activa y consistentemente para el logro de los objetivos.	✓				✓				✓			✓
	Trabajo y habilidad compartida Todos comparten por igual la responsabilidad sobre la tarea. Los miembros identifican los cambios necesarios y entre todos los realizan	✓				✓				✓			✓
	Valoración mutua Los participantes valoran los conocimientos y habilidades de los otros miembros del grupo alentándolos a participar.	✓				✓				✓			✓

Fuente: Adaptado de VARGAS, Edgar. Catálogo de rubricas para la evaluación del aprendizaje. Centro Universitario de Desarrollo Intelectual.

Como se indica en la rejilla, los organizadores gráficos en su mayoría mostraron las características de presentación y contenido. Los grupos 3 y 4 optaron por esquemas de clasificación con más texto que imagen, contrario a los dos primeros, quienes eligieron el mapa mental. En general, la información se transformó para mejor interpretación y como recurso de apoyo no solo para los expositores sino para la comunidad educativa en general. Quienes lideraron la exposición oral, dejaron ver

un mejor proceso de manera satisfactoria, pero con varios aspectos que se deben perfeccionar como en el caso de la comunicación no verbal.

El trabajo cooperativo fue observable especialmente durante la planeación. La responsabilidad compartida, las habilidades para escuchar y compartir ideas y opiniones, las decisiones tomadas de forma razonada así como el cumplimiento de las tareas encargadas, fueron aspectos tenidos en cuenta para el uso de esta estrategia. Existieron algunas barreras entre los miembros de algunos grupos de trabajo, especialmente en los dos últimos, donde las responsabilidades recayeron en algunos de sus integrantes más que en otros. Sin embargo, se llegaron a acuerdos para la puesta en marcha del plan de trabajo. Para que este tipo de trabajo incluya la participación de todos, se sugiere que se indique la importancia de las relaciones interpersonales y de asumir responsabilidades. También, la docente debe determinar momentos para analizar los objetivos y la eficacia de las actividades desarrolladas.

Cuadro 35. Lista de chequeo

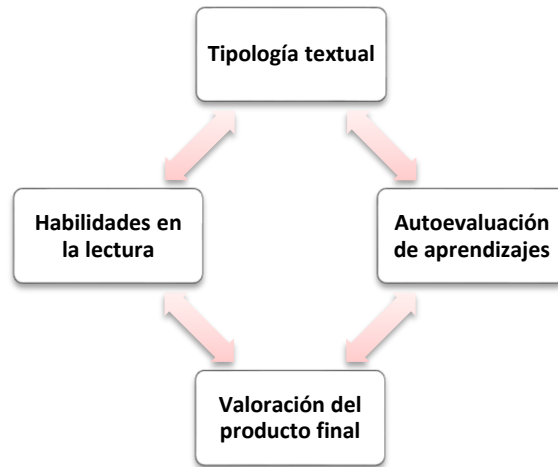
HABILIDADES EN LA LECTURA CRÍTICA (PRODUCTO FINAL)	G1	G2	G3	G4
Observar	✓	✓	✓	✓
Organizar situaciones y sucesos	✓	✓	✓	✓
Reconocer ideas	✓	✓	✓	✓
Relacionar	✓	✓	✓	✓
Describir	✓	✓		✓
Predecir y formular hipótesis o conjeturas		✓		✓
Clasificar	✓	✓	✓	✓
Esquematizar	✓	✓	✓	✓
Sintetizar	✓	✓	✓	
Ordenar	✓	✓	✓	
Establecer nexos	✓	✓	✓	✓
Resumir	✓	✓	✓	✓
Identificar	✓	✓	✓	✓
Emitir juicios				

HABILIDADES EN LA LECTURA CRÍTICA (PRODUCTO FINAL)	G1	G2	G3	G4
Valorar	✓	✓	✓	✓
Argumentar		✓		✓
Proponer soluciones	✓	✓		✓

El crecimiento expresado y demostrado en las habilidades mencionadas en el cuadro anterior, fue evidente durante el desarrollo, no solo a nivel grupal sino individual puesto que los estudiantes se enfrentaron a situaciones novedosas que acarrearán mayores esfuerzos. Tener la responsabilidad de exponer su trabajo a la comunidad educativa no fue fácil, frente a las situaciones y la toma de decisiones en diferentes momentos con sus compañeros de clase, se mostró la capacidad de sortear los obstáculos. La lectura del Manual de Convivencia fue más autónoma que guiada por la docente donde se demostraron habilidades en la lectura crítica del documento, especialmente, como se indica en la lista de chequeo. El planteamiento y solución de situaciones como ejemplo para su interpretación, dan cuenta de acciones que desde los niveles literal, inferencial y crítico se integraron.

Al condensar lo planteado en la evaluación surge la siguiente cuadrangulación a raíz de los cuatro instrumentos ya descritos.

Figura 26. Instrumentos de recolección de información en la etapa diagnóstica.



Las diferentes formas de evaluación dieron paso hacia el avance y las dificultades en el aprendizaje de los estudiantes, luego de haber realizado la propuesta en comprensión lectora. La clasificación de los diferentes textos, la valoración del producto final que incluyó el diseño de un organizador gráfico, la exposición oral y el trabajo cooperativo para la exposición del Manual de Convivencia junto con las habilidades en la lectura, dejaron ver un entramado más de logros que de falencias puesto que en general, el trabajo realizado por los estudiantes fue un reflejo de factores que paulatinamente se fueron mejorando.

Permitir que los estudiantes autoevaluaran el proceso y sacaran conclusiones, proporcionó varios aportes tanto a nivel individual como colectivo, además de la práctica pedagógica de la docente-investigadora con miras a nuevas propuestas y ajustes en otras situaciones de enseñanza. El desarrollo de esta propuesta no indica un total éxito, pero sí da pie a la formación de los estudiantes, no solo en las habilidades de la lectura sino en otros aspectos que incluyan determinadas estrategias e instrumentos hacia el aprendizaje.

4.5 VALIDEZ INTERNA

La validez es el grado de coherencia lógica interna de los resultados y a la ausencia de contradicciones con resultados de otras investigaciones o estudios bien establecidos¹³⁴. De acuerdo a esto, se tomó la validez interna para la investigación. Bajo el criterio de credibilidad, planteado por Guba¹³⁵, este estudio contrasta su certeza triangulando las diferentes fuentes de información, principalmente sujetos, instrumentos y categorías, donde los datos tienden a ser coincidentes.

La teoría hizo parte de la validez puesto que determinó desde las concepciones y miradas de diferentes documentos y autores, soportes para dar mayor credibilidad al análisis de los resultados.

En cuanto al proceso de implementación y reflexión de la propuesta, en un primer momento, en la etapa de diagnóstico, la convergencia se tomó desde fuentes como la prueba de lectura de los estudiantes, las entrevistas a docentes y el análisis documental. Del análisis y reflexión de este registro, se da paso al diseño e implementación de la secuencia didáctica que permitiera el desarrollo de habilidades en la lectura crítica. Las sesiones partieron de esta estrategia, pero, además, se plantearon elementos para observar el desarrollo de trabajo individual pero en mayor medida, el cooperativo dentro de un contexto escolar y bajo procesos de mediación.

De la misma forma, el eje de esta validez buscó determinar la correspondencia entre los resultados obtenidos y los objetivos propuestos, relación que se describirá más adelante.

¹³⁴ BONILLA y RODRÍGUEZ, 1997. Citado por GALEANO, María. Diseño de Proyectos de investigación cualitativa. Medellín: Fondo editorial Universidad EAFIT. 2003. p. 42.

¹³⁵ GUBA, citado por HUERTA, Moisés. La estrategia en el aprendizaje: una guía básica para profesores y estudiantes, Bogotá: Magisterio editorial, 2015. p. 211.

4.6 CRITERIOS ÉTICOS PARA LA INVESTIGACIÓN

La investigación-acción plantea la colaboración conjunta según metas de la ciencia social en un marco ético comúnmente aceptable¹³⁶. Esta propuesta, se fundamentó bajo criterios éticos (anexo 8) como:

- Autorización a los directivos de la institución educativa sobre el desarrollo del estudio.
- Información sobre la investigación a los estudiantes con quienes se trabajó la intervención y a los padres de familia o acudientes.
- Reserva de la identidad de los estudiantes bajo un código.
- Confidencialidad en los datos recolectados, con fines exclusivos del estudio.
- A través de un producto, la investigación dio a conocer su propósito y los resultados a la comunidad educativa.

¹³⁶ RAPOPORT, 1970. Citado por McKERNAN, James. Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Morata, 1999. p. 24

5. HALLAZGOS

El análisis de los resultados de este estudio tanto en las etapas de planeación, metodología e intervención se trazaron con base en la producción y lectura de organizadores gráficos en la promoción del desarrollo de habilidades para la lectura crítica.

En primera instancia, sobre la comprensión lectora de los estudiantes se mostraron dificultades en cada uno de los niveles que van a desembocar en el nivel crítico; los criterios para interpretar la información leída y la escasa aplicación de estrategias con este propósito, distaba de aprendizajes significativos. Las habilidades previstas y emergentes para cada nivel, partieron de limitaciones en los saberes previos, en los procesos metacognitivos, de colaboración y de mediación.

En segunda medida, en las estrategias empleadas por los docentes no se perciben elementos sólidos de dominio, planificación, organización, ejecución y evaluación en la construcción de aprendizajes para la comprensión lectora. Faltan elementos en la parte disciplinar, por ejemplo, se desconoce la tipología textual; las dificultades y fortalezas de los estudiantes se enfocan hacia la actitud más que a procesos de pensamiento. Las intenciones y aplicación de estrategias de enseñanza tienden a tener una connotación tradicional; también se ciñen a leer conjuntamente y trabajo colaborativo, aplicación de talleres concebidos como desarrollo de algunas actividades, uso de preguntas y la búsqueda del significado de palabras desconocidas. Por su parte, la evaluación se realiza con base al diseño de preguntas abiertas, escritura de ensayos y la evaluación escrita.

Bixio¹³⁷, plantea que las estrategias didácticas son un conjunto de acciones que realiza el docente con clara y explícita intencionalidad pedagógica. Los procesos de enseñanza se deben sostener en el concepto de ayuda contingente o ajustada, dado que cada alumno requiere de una intervención pedagógica diferente en cada momento, aunque la construcción de dicho desarrollo sea social e interactiva. Además, refiere que dichas estrategias se componen de:

- El estilo de enseñanza del docente.
- El tipo de estructura comunicativa que propone en clase.
- El modo de presentar los contenidos de aprendizaje atendiendo a la significación lógica del material.
- La consigna con la que acompaña el mensaje, que facilite la actividad constructiva del alumno.
- Los objetivos e intencionalidad educativa que persigue.
- La relación que establece entre los materiales y las actividades.
- La relación que el docente puede establecer entre su planificación, el proyecto institucional y el currículo.
- La representación que el docente tiene acerca de la funcionalidad práctica de los aprendizajes que promueve.
- Los criterios con los cuales se realiza la evaluación de las actividades y el aprendizaje.
- Las representaciones cognoscitivas y afectivas hacia los contenidos que enseña.

Por ello, se hace necesario que el docente facilite la construcción de aprendizajes donde se reúnan condiciones como organizarse en torno a objetivos claros y compartidos, relacionar conocimientos previos, impartir consignas con claridad,

¹³⁷ BIXIO, 2001. Citado por HUERTA, Moisés. La estrategia en el aprendizaje: una guía básica para profesores y estudiantes, Bogotá: Magisterio editorial, 2015. p. 27

impulsar actividades autoestructurales y funcionales, llevar a cabo el trabajo individual y grupal y promover procesos metacognitivos.

Partiendo de ello, en tercer lugar, un programa para la producción y lectura de organizadores gráficos y en forma específica, una secuencia didáctica con diferentes momentos en los que se estructuren las sesiones de aprendizaje desde los diferentes espacios para su desarrollo junto con contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, debe estar enfocada en fases tales como: apertura o conflicto cognitivo, procedimiento y análisis, estructuración del conocimiento, expresión y aplicación y evaluación del aprendizaje donde confluyan los estándares básicos de lengua castellana establecidos por el MEN, los organizadores gráficos para habilidades en la comprensión lectora, la expresión oral y el trabajo cooperativo. Esto resulta mejor fundamentado, si se parte de cada uno de los aspectos observados en la etapa diagnóstica, se tienen en cuenta el estado de los niveles de la lectura en que se encuentran los estudiantes, la práctica educativa y los elementos en la planeación de clase.

Cooper¹³⁸ menciona que es importante revisar desde una perspectiva crítica las habilidades de comprensión que se suelen enseñar y selecciona las más relevantes para incorporarlas a los programas de comprensión. Al mismo tiempo, los maestros han de estructurar detalladamente sus procedimientos de enseñanza para que los alumnos aprendan a utilizar las habilidades de comprensión en la lectura, desde una perspectiva procedural.

El efecto de los organizadores gráficos en la lectura crítica, desembocó en la capacidad de los estudiantes para comprender textos desde su representación hasta el desarrollo las habilidades en los diferentes niveles, evidentes en la planeación, ejecución y productos desarrollados en las etapas de la configuración

¹³⁸ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Visor, 1998. p. 25

didáctica. Sin embargo, sería mayor este impacto si se analizara un desempeño individual y más detallado en la última etapa de la configuración didáctica o producto final. Su lectura y producción corrobora las conexiones significativas para procesos de pensamiento, la adquisición de nuevos conocimientos y la verificación de procesos propios en la autorregulación. Adicionalmente, el interés que generaron en los estudiantes hacia otras formas de aprendizaje se hizo notable en el manejo de la información. Márquez¹³⁹ señala que su práctica constante se considera imprescindible para mecanizar las habilidades y así garantizar que se logre convertir las habilidades en algo intuitivo y natural, como lo plantea Díaz¹⁴⁰ refiere que las estrategias de enseñanza donde se aborden aspectos de diseño y empleo de objetivos e intenciones, ilustraciones, modos de respuesta, organizadores anticipados, redes semánticas, mapas conceptuales, mapas mentales, esquemas, etc., hacen que la didáctica cobre gran trascendencia en el proceso educativo.

A los hallazgos anteriores se suman los referidos al aprendizaje cooperativo, las expectativas de la propuesta, el proceso de composición de organizadores trabajados, los rasgos del pensamiento crítico desde la intervención y los aportes del diario de campo con respecto a la información recogida y su análisis.

El aprendizaje cooperativo desde la intervención generó en los estudiantes actitudes que afianzaron la disposición para el trabajo en grupo, la interacción para la toma de decisiones y llegar a acuerdos de forma colectiva con exposición de argumentos desde acciones propias de este tipo de trabajo tales como: organizar, explicar, integrar y el apoyo mutuo hacia la eficacia de los objetivos de aprendizaje.

¹³⁹ MÁRQUEZ, Patricia. Cómo desarrollar habilidades de pensamiento, Bogotá: Ediciones de la U, 2014. p. 74

¹⁴⁰ HUERTA, Moisés. La estrategia en el aprendizaje: una guía básica para profesores y estudiantes, Bogotá: Magisterio editorial, 2015. p. 26

Dentro de los aspectos en los que no se cumplieron las expectativas se encuentran: la falta de participación de todos los estudiantes, su interés y responsabilidad en las diferentes actividades debió ser mayor durante el producto final; el seguimiento individual a cada estudiante por parte de la docente, se debe considerar notablemente, aunque se llevó un portafolio individual, las intervenciones en los grupos de trabajo enriquecen mucho más la evaluación formativa; los tiempos limitados para el desarrollo de las actividades en determinadas ocasiones forzaron el logro de los objetivos de aprendizaje.

La producción de los organizadores gráficos requirió tener en cuenta las características propias de cada uno. Los estudiantes identificaron su funcionalidad y cómo ayudan en la comprensión de cualquier temática. La apropiación conceptual en su diseño, proporcionó una nueva forma para interpretar la información.

Los rasgos que empiezan a generarse en el pensamiento crítico de los estudiantes incluyen: relación del pensamiento con la propia experiencia, dar soporte a las ideas, centrarse en lo relevante, considerar otros puntos de vista, formularse preguntas para mejorar la comprensión y hacer uso de estrategias para dar respuesta a las mismas, redefinir la manera de ver las cosas cuando se considere necesaria y razonar sobre los problemas de su vida.

Finalmente, el registro en el diario de campo ayudó a que la información obtenida se percibiera desde diferentes ópticas, manteniendo la naturalidad, el cumplimiento o las dificultades surgidas en las sesiones de clase previstas, los comportamientos de los estudiantes al enfrentarse a diversas situaciones y la observación y posterior análisis de la práctica pedagógica.

6. CONCLUSIONES

Una vez terminado el proceso investigativo y de acuerdo a la evaluación de la propuesta, se expresan las conclusiones surgidas con relación a los resultados generales del estudio y los objetivos planteados, la vía para continuar profundizando el tema, las implicaciones prácticas del trabajo, sus limitaciones y las áreas de aplicación a la luz de los hallazgos.

Con respecto a los resultados generales del estudio y los objetivos planteados, se deduce que la lectura y producción de los organizadores gráficos para habilidades en la lectura crítica constituye una manera de optimizar procesos de aprendizaje y de enseñanza. Estos sistemas de representación, como algunos autores los denominan, intervienen de forma positiva cuando hacen parte de un programa con propósitos establecidos, se tiene en cuenta su función y es frecuente su aplicación. La presente investigación enfatiza en los beneficios de la estrategia y pese a que los resultados no se obtuvieron en un nivel máximo, constituyeron avances para el uso de habilidades propias de cada nivel de lectura.

Ahora bien, esta estrategia constituye una vía para seguir profundizando en la comprensión lectora. Existen muchas otras representaciones que dan cuenta de procesos de pensamiento, el partir de las elementales hasta más complejas con temáticas específicas y con apoyo de otras estrategias de enseñanza, generan alternativas en la comprensión y construcción de significados bajo ambientes de interacción entre docentes y estudiantes.

Dentro de las implicaciones prácticas de la investigación se obtiene un recurso para dar respuesta a un problema general sobre lectura crítica enmarcada en referentes teóricos y en estudios previos que guardan relación con la propuesta. Su

trascendencia se obtiene con mayor fuerza, cuando se trabaja bajo una configuración didáctica donde se traza un diseño, se indica la forma de ejecutar las acciones y se determina la evaluación del proceso en los diferentes momentos de su puesta en marcha.

Con relación a las limitaciones de la investigación, existe una leve tendencia del programa a cambiar de actividades durante su ejecución, por factores de tiempo, disponibilidad del grupo, motivación y heterogeneidad en los procesos y tareas; las relaciones o interacción entre estudiantes y la docente pueden afectar o contribuir en su desarrollo; la inasistencia constante de estudiantes por diferentes motivos retrasa la intervención y recaen en el proceso de aprendizaje. En el cumplimiento del objetivo general inciden aspectos relacionados con el planteamiento oportuno y ejecución de propósitos de las sesiones, los ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes y el seguimiento de su proceso individual y grupal en cada una de las etapas sugeridas en la secuencia didáctica. El carácter de una evaluación puede llegar a condicionar los comportamientos y los resultados obtenidos, desviándose de elementos objetivos y formativos. Por tanto, un plan de mejoramiento debe atender a optimizar la propuesta, teniendo en cuenta estos aspectos y los procesos de lectura en los estudiantes.

Por último, a la luz de los hallazgos, una investigación con estas características, tendría mayor impacto si se contempla la posibilidad de un manejo interdisciplinar y en otros contextos para el desarrollo de competencias de diferente tipo. De la misma manera, la comprensión lectora no es exclusiva de lengua castellana, por tanto, el desarrollo de habilidades se debe proyectar hacia otras áreas del conocimiento.

Desde el problema de investigación se concluye que el nivel de desempeño de los estudiantes luego de la intervención avanzó en el sentido de la apropiación de conceptos, aplicación de estrategias y uso de habilidades para la lectura crítica. Si

bien no se logra un nivel alto, la propuesta constituye una base en el andamiaje de otras experiencias de aprendizaje.

7. RECOMENDACIONES

Las recomendaciones que aquí se exponen van encaminadas hacia el estudio planteado y a la intervención de la comunidad educativa. Se exponen teniendo en cuenta elementos como: los estudiantes, el trabajo cooperativo, la importancia del contexto, la pertinencia de la secuencia didáctica y la función o reflexión respecto a la práctica docente. Hacen parte de ellas:

Optimizar el proceso de investigación desde un plan de mejoramiento donde las bases teóricas y la variedad de instrumentos para la recolección de información esté a merced del estudio teniendo como actores principales a los estudiantes y docentes.

Apoyar los procesos de aprendizaje con el trabajo cooperativo, además del individual, sería una estrategia fundamental para mejorar los desempeños en los estudiantes, el clima escolar y la apropiación de responsabilidades, no solo de tipo académico.

Tener en cuenta una articulación con la segunda versión de los Derechos Básicos del Aprendizaje ya diseñados por el MEN. Estos que se derivan de los estándares básicos, podrían contextualizar aún más el saber hacia los aprendizajes estructurantes para el desenvolvimiento de los estudiantes en una comunidad o cultura.

Tomar como referencia el diseño e implementación de la secuencia didáctica hacia otros contextos sin que ello limite la posibilidad de modificarse. Ésta representa quizá un punto de partida para nuevas situaciones de enseñanza en el que también se implemente el uso de las TIC y otras configuraciones didácticas.

El trabajo con los organizadores gráficos para el desarrollo de la comprensión y el fomento de la lectura crítica debe ser fuente hacia futuros estudios por constituir herramientas enmarcadas en procesos cognitivos.

Extender este estudio a otras áreas, docentes y sedes, bajo la orientación de la investigadora para planificar y ejecutar las acciones que regirán el fortalecimiento de los aprendizajes y el aprovechamiento del conocimiento desde la lectura crítica, con grupos de discusión que evalúen aspectos derivados de la misma. Esto requiere también la motivación del profesorado hacia la investigación en varios contextos y con otros fines.

Fortalecer el Proyecto Educativo Institucional donde se presente un modelo pedagógico con miras a práctica de procesos formativos y de pensamiento, donde, además, se establezcan las modificaciones apropiadas en los planes de área y el currículo en general, enfocadas en el desarrollo de habilidades y la enseñanza de estrategias para la comprensión lectora. El Plan de Mejoramiento Institucional en su gestión académica debe llegar a un mejor nivel donde se evalúe periódicamente la coherencia y la articulación de las opciones didácticas en función de las prácticas de aula de los docentes.

Crear espacios y oportunidades en los que el docente no sea el único mediador de los espacios de aprendizaje sino los estudiantes y padres de familia bajo orientaciones, propósitos específicos y variedad de procesos formativos.

Autoevaluar los procesos de la docente investigadora a partir del análisis de su práctica pedagógica y de la reflexión de los resultados de la propuesta de intervención, especialmente para realizar los cambios en aquellos aspectos en los que se necesita mejorar.

BIBLIOGRAFÍA

ÁNGEL, Julia. La investigación-acción: un reto para el profesorado. España: Inde, 2000. p. 23.

ANTÚNEZ, S.; IMBERNÓN, Francisco; DEL CARMEN, Luis; PARCERISA, Artur y ZABALA, Antoni. Proyecto educativo a la programación al aula. Barcelona: Graó, 2008. p. 16.

ARANGO, René. Los organizadores gráficos: un aprendizaje significativo desde una perspectiva constructivista como propuesta didáctica para la enseñanza de los conceptos de la química abordados en la educación media secundaria. Universidad Nacional de Colombia, 2014.

ARMENTA, Yannit. Lectura de historietas: apuesta para el desarrollo de la argumentación con estudiantes del sector rural. Universidad Industrial de Santander. Bucaramanga, 2016.

ATIENZA, Ernesto; BUSTAMANTE, Agustín; CRUZ, Mercedes; NAVARRO, Pilar;

BAUSELA, Herreras. La docencia a través de la investigación-acción. Revista Iberoamericana de Educación. España. p. 1

BIXIO, 2001. Citado por HUERTA, Moisés. La estrategia en el aprendizaje: una guía básica para profesores y estudiantes, Bogotá: Magisterio editorial, 2015. p. 27

BONILLA y RODRÍGUEZ, 1997. Citado por GALEANO, María. Diseño de Proyectos de investigación cualitativa. Medellín: Fondo editorial Universidad EAFIT. 2003. p. 42.

BUZÁN, Tony. Citado por HUERTA, Moisés. La estrategia en el aprendizaje: una guía básica para profesores y estudiantes, Bogotá: Magisterio editorial, 2015. p. 80.

BUZÁN, Tony. Citado por ONTORIA, Antonio. Aprender con mapas mentales. Una estrategia para pensar y estudiar. Narcea. Madrid: 2006. p. 26-27

CALLE, Gerzon. Las habilidades del pensamiento crítico asociadas a la escritura digital en ambientes de aprendizaje apoyados por herramientas de la web 2.0. [En línea] Disponible en: http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7443/1/GerzonCalle_2012_pensamientocritico.pdf

CANALE y SWAIN, citado por el MEN. Lineamientos curriculares de lengua castellana, 1998. p. 28.

CARRERA, Beatriz; MAZZARELLA, Clemen. Vygotsky: enfoque sociocultural Educere, vol. 5, núm. 13, abril-junio, 2001, pp. 41-44. Universidad de los Andes. Mérida, Venezuela. p. 4.

CASSANY, Daniel, LUNA, Marta y SANZ, Gloria: Enseñar lengua. 5a ed. Barcelona: Graó, 2000, p. 225. Citado por Jouini Khemais, Revista electrónica internacional. 2005 [en línea]. Disponible en: http://www.um.es/glosasdidacticas/GD13/GD13_10.pdf

CASSANY, Daniel. Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006.

CASSASUS, John. La escuela y la desigualdad. Santiago de Chile: LOM Ediciones, 2003, p. 66.

COLL y ONRUBIA, citado por DÍAZ-BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista, México: McGraw-Hill, 2002. p. 135.

COLOMBIA.COM. La violencia que generó más violencia. [En línea] [Consultado el 15 de agosto de 2016] Disponible en: <http://www.colombia.com/especiales/2002/farc/historia/>

COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. Madrid: Visor, 1998. p. 246

DANSERAU, citado por CAMPOS, Agustín. Mapas conceptuales, mapas mentales y otras formas de representación del conocimiento. Bogotá: Magisterio, 2005. p. 10.

De CASTILLO, Maira Solé. La taxonomía de Barret: una alternativa para la evaluación lectora. Universidad Nacional Experimental de Guayana. Volumen 2, Número 3, Ene-Jun, 2005.

De SÁNCHEZ, Margarita. 1999. Citado por MÁRQUEZ, Patricia. Cómo desarrollar habilidades de pensamiento, Bogotá: Ediciones de la U, 2014. p. 237.

DEL VALLE, María José. Dgeduca, feb. 2012. [en línea] Disponible en: <http://www.mineduc.gob.gt/dgeduca/documents/investigaciones/habitos-lectura.pdf>

DÍAZ, Frida. Aprender en Contextos Escolarizados: enfoques innovadores de estudio y evaluación. Universidad Autónoma de México. México: Ediciones Díaz de Santos. p. 199.

DÍAZ-BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista, México: McGraw-Hill, 2002. p. 142

ELLIOT, J. Citado por MCKERNAN, J. Investigación-Acción curricular. Madrid: Morata, 1999. p. 206.

ESPINOSA, Jorge Eduardo. La pobreza de las FARC (artículo de opinión), 2016. [En línea] Disponible en: <http://www.elespectador.com/opinion/opinion/la-pobreza-de-las-farc-columna-627651>

GARCIA, Dora. Taller de lectura y redacción. México: Noriega, 2002. p. 58.

GASCA, María Alejandra. Desarrollo de la literacidad crítica en Internet en estudiantes mexicanos de Bachillerato. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2010. [En línea] [citado 10 de marzo de 2016] Disponible en: http://www.gabinetecomunicacionyeducacion.com/sites/default/files/field/adjuntos/desarrollo_de_la_literacidad_critica_en_internet_en_estudiantes_mexicanos_de_bachillerato.pdf

GHISO, Alfredo. Acercamientos: el taller en procesos de investigación interactivos. Medellín: Mimeo, 1997. p. 5.

GÓMEZ, María y SERRATS, María. Propuestas de intervención en el aula: técnicas para lograr un clima favorable en clase, España: Narcea, 2004, p. 194.

GUBA, citado por HUERTA, Moisés. La estrategia en el aprendizaje: una guía básica para profesores y estudiantes, Bogotá: Magisterio editorial, 2015. p. 211.

GUERRA, Evelyn y FORERO, Carmen. Estrategias para el desarrollo de la comprensión de textos académicos. En: Redalyc enero-junio, 2015. [En línea] Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85339658004>

HERMIDA, Asunción. Las grabaciones de clase como instrumento para facilitar la reflexión y la autonomía docente. Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas. Número 13, año 2013. [En línea] Disponible en: <http://www.nebrija.com/revista-linguistica/las-grabaciones-de-clase-como-instrumento-para-facilitar-la-reflexion-y-la-autonomia-docente>

HERNÁNDEZ, Roberto. Metodología de la Investigación cualitativa. Investigación Cualitativa. México: McGraw Hill, 2014. p. 417.

HUERTA, Moisés. La estrategia en el aprendizaje: una guía básica para profesores y estudiantes, Bogotá: Magisterio editorial, 2015, p. 30.

ICFES, Publicación de resultados Saber 3º, 5º, 9º 2015. [En línea] Disponible en <http://www.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.aspx>

ICFES. Boletín Saber en breve. ¿Cómo construimos, aplicamos y calificamos las preguntas abiertas de la prueba Saber 11º? 2016.

ICFES. Descripción de los niveles de desempeño. [En línea] disponible en: <http://portal.icfes.s3.amazonaws.com/datos/guiasCognitivo/Definicion%20Niveles%20de%20Desempeño.pdf>

ICFES. Guía de los Lineamientos para las aplicaciones muestral y censal 2014.

ICFES. Pruebas SABER 3º, 5º y 9º. Informe por colegio, Institución Educativa Pozo Nutrias Dos, 2014. p. 3.

ICFES. Reporte de resultados pruebas SABER 9º 2014. [En línea] disponible en: <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEstablecimiento.jsp>

INGA, Miguel. Estrategias cognitivas orientadas a los procesos de inferencia en el desarrollo de la lectura de alumnos del V y VI ciclos de Educación Básica Regular. Perú: Investigación Educativa Vol. 15, N° 28, 57 – 72. 2011. [En línea] [citado 15 de marzo de 2016] Disponible en: <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/5399>

INSTITUCIÓN EDUCATIVA POZO NUTRIAS DOS. Plan de Mejoramiento Institucional. San Vicente de Chucurí, 2015.

JOHNSON, David y JOHNSON, Roger. El aprendizaje cooperativo en el aula, Buenos Aires: Paidós, 1999. p. 5.

JOLIBERT, Josette. Formar niños lectores de textos. 7ma. edición. Chile: Dolmen, 1997. p. 26, 27.

LOMAS, Carlos. Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Teoría y práctica de la educación lingüística. Barcelona: Paidós, 1999.

LÓPEZ, Gladys Stella y ARCINIEGAS, Esperanza. Metacognición, lectura y construcción de conocimiento. El papel de los sujetos en el aprendizaje significativo. Universidad del Valle. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina Sede Colombia. 2004. p. 12,13.

LÓPEZ, Gladys. Los esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos.

LÓPEZ, Stella. Los esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizaje de textos. Universidad del Valle, 1997. p.43

MADERO, Irma Patricia y GÓMEZ, Luis Felipe. El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. Revista mexicana de investigación educativa, vol. 18, núm. 56, enero-marzo, 2013, p. 113-139. [En línea]. Disponible en: [file:///D:/Users/Usuario/Documents/1.%20Maestr%C3%ADa%20UIS/2017%20An%C3%A1lisis%20de%20datos/Antecedentes%20MARCO%20TE%3%93RICO/Comprensi%C3%B3n%20lectora%20en%20M%C3%A9xico.pdf]

MANTILLA, Luis Alfredo. Propuesta pedagógica para hacer de la clase de lengua castellana un espacio generador de pensamiento crítico, Universidad Industrial de Santander, 2009.

MÁRQUEZ, Patricia. Cómo desarrollar habilidades de pensamiento. Ediciones de la U. Bogotá. p. 69-74.

MAYER, 1984 citado por DÍAZ-BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista, México: McGraw-Hill, 2002, p. 118.

McKERNAN, James. Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Morata, 1999. p. 24

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE ARGENTINA. Seminario de Secuencias didácticas con TIC para la formación de profesores de Historia [en línea] [citado el

20 de junio de 2017] Disponible en: <https://es.scribd.com/doc/133816660/Fases-de-Una-Secuencia-Didactica>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Guía No. 34 para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al Plan de Mejoramiento, 2008.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Plan de estudios. [En línea] [consultado el 10 de marzo de 2017]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-79419.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Plan nacional de lectura y escritura. 2016. [En línea] Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-325387.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas, 2006.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, Las distintas pruebas. [En línea] Disponible en <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107522.html>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Competencias y habilidades para desarrollar la competencia lectora. 1992. [En línea] Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/recursos/docentes_publican/cuentos/competencia_lectora.htm

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Guía 34 para el mejoramiento institucional, 2008. p. 21.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Índice Sintético de Calidad. [En línea]. Disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articulos-349835_quees.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de lengua castellana, 1998.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Pruebas Saber 3º, 5º y 9º 2014. [En línea] Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-244735.html>

MONTES-SALAS, Ana María; RANGEL, Yadira y REYES-ANGULO, José. Comprensión lectora. Noción de lectura y uso de macrorreglas. [En línea]. Disponible en: <file:///D:/Users/Usuario/Documents/1.%20Maestr%C3%ADa%20UIS/2017%20An%C3%A1lisis%20de%20datos/Antecedentes%20MARCO%20TE%3%93RICO/Noci%C3%B3n%20de%20lectura.%20Internal.pdf>

MUÑOZ, Clarena. Estrategias de interacción en el aula. Bogotá: Magisterio. 2011. pp. 130-135.

MUÑOZ, Juan Manuel; ONTORIA, Antonio y MOLINA, Ana. El mapa mental, un organizador gráfico como estrategia didáctica para la construcción del conocimiento. Revista Internacional de Investigación en Educación, 3 (6), 343-361. 2011. [En línea] Disponible en: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3544/2648>

NEBREDA, Teresa. Del proyecto educativo a las programaciones de aula: la incorporación de las competencias básicas a la práctica educativa. 2009. p. 71. [En línea] Disponible en: http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/781/mod_resource/content/2/Cuaderno

7-

Del%20Proyecto%20Educativo%20a%20%20las%20programaciones%20de%20a
ula.pdf

PAUL, Richard y ELDER, Linda. La mini-guía para el Pensamiento crítico, conceptos y herramientas. Fundación para el pensamiento crítico. 2003. [En línea] Disponible en: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

PÉREZ ZORRILLA, Jesús. Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones España feb. 2005. Oct. 2016 [en línea]. Disponible en: http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf

PÉREZ, Leonel y GONZÁLEZ, Daniel. “Dime cómo evalúas y te diré qué enseñas”. Un Análisis Teórico sobre las Relaciones entre la Evaluación del Aprendizaje y la Enseñanza-Aprendizaje de la Justicia Social. Revista Iberoamericana de Evaluación educativa, 2011. Vol. 4. Número 1. [En línea] Disponible en http://www.rinace.net/riee/numeros/vol4-num1/art7_htm.html

PERKINS, David. Aprender a pensar... pensar para aprender, Citado por MÁRQUEZ, Patricia. Cómo desarrollar habilidades de pensamiento, Bogotá: Ediciones de la U, 2014. p. 51.

PERRENOUD, 2008 citado por DÍAZ-BARRIGA, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista, México: McGraw-Hill, 2002, p. 307-309.

POZO, Juan. Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata, 2006. p. 136, 137.

RAPOPORT, 1970. Citado por McKERNAN, James. Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Morata, 1999. p. 24

ROMERO, Pablo; RODRÍGUEZ, Mendoza y RAMÍREZ, Caro. Pensamiento hábil y creativo. Redipace 2003. p. 111.

SÁNCHEZ, Jorge y OSORIO, Jhon Jaime. Lectura y escritura en la educación superior. Universidad de Medellín, 2006. p. 78.

SANDOVAL, Carlos. Investigación Cualitativa. Bogotá: ICFES, 1996. p. 41, 153

SMITH, Frank. Comprensión de la Lectura. México D.F.: Trillas, 1983. p. 107

SOLÉ, Isabel. De la lectura al aprendizaje. [En línea] Disponible en: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.cepazahar.org/recursos/file.php/8/CD-Madurez/documentos/ud1-complemento-De_la_lectura_al_aprendizaje.pdf

SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. Barcelona: Graó, 1998, p. 11

TOBÓN, Sergio; PIMIENTA, Julia y GARCÍA, Juan. Secuencias Didácticas: Aprendizaje y Evaluación de competencias. México: Pearson, 2010. p. 20.

TOMIOKA, Manuel. Gestión de sistemas educativos con calidad. 2014.

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO. Lev Vygotsky: sus aportes para el siglo XXI. Caracas: 1997.

USCÁTEGUI, Antonio. Importancia de desarrollar habilidades de pensamiento superior. Universidad de los Andes. Mérida: 2003.

VARGAS, María del Pilar. Prácticas de comprensión e interpretación de otros sistemas simbólico en clase de lengua castellana en la básica secundaria y media, Universidad Industrial de Santander, 2013.

ZABALA, 2002, citado por GARCÍA, Benilde; LOREDO, Javier y CARRANZA, Guadalupe. Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa. 2008. [En línea] Disponible en:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006

ZUTA, Dayana. Acceso equitativo al conocimiento y desarrollo de la argumentación: una experiencia didáctica en la clase de lengua castellana, Universidad Industrial de Santander, 2014.

ANEXOS

Anexo A. Prueba de lectura y escritura

Estudiante:	Grado: 8-A
Docente: <i>Sandra Liliana Alba Rojas</i>	Fecha:

Objetivo: Identificar los niveles en la competencia lectora y escritora, de los estudiantes de 8ºA de la IE Pozo Nutrias Dos, a través de la lectura de un texto argumentativo.

Instrucciones:

I. Lee atentamente el texto y rellena el óvalo correspondiente a las preguntas 1–8.

	A	B	C	D
1.	0	0	0	0
2.	0	0	0	0
3.	0	0	0	0
4.	0	0	0	0
5.	0	0	0	0
6.	0	0	0	0
7.	0	0	0	0
8.	0	0	0	0

Las redes sociales

No niego que la Sociedad de la Información es un avance tremendo. Que pueden leerse periódicos de Melbourne al segundo, en el computador de tu casa o en tu

móvil, y que la capacidad de comunicación tecnológica hoy es casi de ciencia-ficción. Sin embargo, tantas posibilidades están llevando a nuestra sociedad a que cada individuo se aísle en su madriguera, sentado delante de una pantalla y ajeno a lo que ocurre en su entorno inmediato.

Las redes sociales pueden ser un buen mecanismo de comunicación, pero resulta que hay gente que tiene “amigos” virtuales que viven en Oviedo, en Valparaíso o en Nueva Orleans y no se habla con el vecino de al lado cuando se lo encuentra en el ascensor.

Me decía hace unos días un cartero con muchos años de servicio que antes llegaba a un barrio, y cuando una dirección no estaba clara preguntaba a cualquiera dónde era la casa de fulano, y todo el mundo se lo indicaba, e incluso le daban detalles sobre la mejor hora para entregarle una carta certificada. Ahora es imposible, pregunta por una persona desde el portero automático y nadie lo conoce, aunque vive en el mismo edificio.

Me incluyeron en Facebook hace un par de años, tengo casi 500 amigos y cuando entro, me pierdo en un bosque de saludos que luego tienen poca incidencia en la vida cotidiana, porque los que siguen funcionando son los amigos de siempre, esos con los que te ves o hablas con ellos por teléfono.

Y es que una cosa es la capacidad tecnológica de comunicación, y otra muy distinta la comunicación real. De todas formas, hay que estar ahí, porque es un canal que no podemos despreciar.

Emilio González Déniz (2011)

http://www.barriodesanjose.com/articulos_opinion/Emilio%20Gonzalez%20Deniz/Las%20Redes%20Sociales/las%20redes%20sociales.htm

<p>1. Inicialmente, el autor del texto considera a la sociedad de la información:</p> <p>A. Un mecanismo de comunicación B. Ciencia ficción C. Un avance D. Nuestra sociedad</p>	<p>4. La función del último párrafo es:</p> <p>A. Concluir B. Resumir C. Explicar D. Argumentar</p>
<p>2. ¿Cuál es la idea central del texto?</p> <p>A. La oportunidad de las redes para socializar B. El aislamiento del individuo ante las posibilidades de la comunicación tecnológica C. Las relaciones personales a través de todos los medios masivos de comunicación D. Mencionar la cantidad de amigos en el Facebook</p>	<p>5. ¿Qué significa: “...tantas posibilidades están llevando a nuestra sociedad a que cada individuo se aisle en su madriguera”?</p> <p>A. Cada quien se aparta de su entorno y está ajeno a lo que ocurre B. Los vecinos no dialogan entre sí C. El ser humano se aleja de las redes sociales D. Los beneficios de la tecnología en el hogar.</p>
<p>3. La secuencia que presenta el texto es:</p> <p>A. Introducción, argumentos y resumen. B. Introducción, desarrollo y conclusión. C. Introducción, desarrollo de argumentos y conclusión. D. Introducción, preguntas, respuestas y conclusión.</p>	<p>6. Por qué la expresión “amigos” está entre comillas en el segundo párrafo del texto?</p> <p>A. Resalta su carácter irónico B. Enfatiza su significado C. Nombra a las personas cercanas al autor D. Distingue a los amigos de otros</p>
<p>7. El autor del texto, Emilio González, escribió para:</p> <p>A. Describir su amistad con algunas personas en el Facebook B. Informar sobre la importancia de los medios de comunicación C. Narrar las relaciones de los seres humanos en las redes D. Cuestionar la incidencia de las redes sociales en nuestras vidas</p>	<p>8. Se puede afirmar, que la posición del autor en el último párrafo es:</p> <p>A. Definir lo que él entiende por sociedad de la información B. Que no se puede ser indiferente a la capacidad tecnológica de comunicación C. Indicar la necesidad de conocer todo lo que le rodea D. Resaltar e beneficio de la comunicación real</p>

II. Contesta las preguntas 9 y 10 teniendo en cuenta la coherencia, puntuación y una correcta ortografía.

9. ¿Estás de acuerdo con el autor en la expresión: *“los que siguen funcionando son los amigos de siempre, esos con los que te ves o hablas con ellos por teléfono”*? ¿Por qué?

10. ¿Cuál es tu posición respecto a quienes piensan que las redes sociales son *inadecuadas o malas*? Redacta un comentario en el que presentes tu parecer, apoyando tu opinión con dos razones como mínimo.

¡Gracias por tu tiempo y colaboración!

Estudiante:					Grado: 8-A		
Docente: Sandra Liliana Alba Rojas					Fecha:		
DESEMPEÑO EN LECTURA							
Nivel de comprens.	Preg.	Clave	Componente	Compet.	Afirmación	Si	No
Literal	1	C	Semántico	Lectora	Recupera información explícita en el contenido del texto.		
	2	B	Semántico	Lectora	Recupera información implícita en el contenido del texto.		
	3	C	Sintáctico	Lectora	Reconoce estrategias de organización, tejido y componentes de los textos que lee.		
	4	A	Sintáctico	Lectora	Analiza estrategias, implícitas o explícitas, de organización, estructura y componentes de los textos.		
Inferencial	5	A	Semántico	Lectora	Caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.		
	6	A	Pragmático	Lectora	Reconoce información implícita sobre los propósitos del texto.		
	7	D	Pragmático	Lectora	Reconoce información explícita sobre los propósitos del texto.		
Crítico	8	B	Pragmático	Lectora	Reconoce y caracteriza la situación de comunicación que subyace en un texto.		

DESEMPEÑO EN LECTURA							
Nivel de comprens.	Preg.	Clave	Componente	Compet.	Afirmación	Si	No
	9	(Abierta)	Semántico	Escritora	Relaciona información sobre un saber previo o de un texto a otro, para ampliar referentes e ideas.		
	10	(Abierta)	Semántico	Escritora	Prevé temas, contenidos, ideas o enunciados para producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas, con sentido crítico.		

Evaluación de las preguntas abiertas. La respuesta del estudiante se califica de acuerdo con las características de la pregunta que se le formula.

Se marca con una equis (x) en la casilla correspondiente:

Pertinencia total	El estudiante respondió de manera completa y pertinente a la pregunta.	
Pertinencia parcial	El estudiante respondió de manera parcial pero aceptable a la pregunta.	
No pertinente	El estudiante respondió a la pregunta de una manera que no es pertinente, adecuada o correcta.	
No respondió	El estudiante no respondió a la pregunta.	

Anexo B. Entrevista estructurada para docentes de una institución educativa pública

Estudio sobre la comprensión lectora de los estudiantes

Fecha: _____ Hora: _____

Lugar: _____

Objetivo: Conocer las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora, puestas en práctica por los docentes de básica secundaria.

Código de Identificación): _____

Asignatura (s) a cargo: _____

Grado (s): _____

Estudios realizados: Normalista___ Licenciado: ___ Profesional no licenciado___

¿Ha realizado alguna especialización o postgrado? SI ___ NO ___

¿Cuál?_____

CUESTIONARIO

1. ¿Para usted qué es comprensión lectora?
2. ¿Qué fortalezas observa en la mayoría de sus estudiantes en cuanto a la comprensión lectora?
3. ¿Qué dificultades considera que tienen los estudiantes al leer?
4. ¿Qué tipos de textos cree que se deben trabajar en clase? ¿Por qué?

5. ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza para la orientación de la comprensión lectora?

Antes de la lectura: _____

Durante la lectura: _____

Al final de la lectura: _____

6. ¿Qué estrategia sigue cuándo desea evaluar la comprensión lectora?

7. ¿Qué aspectos tiene en cuenta para el diseño y planeación de sus clases?

¡Muchas gracias por su tiempo y la información brindada!

Anexo C. Rejilla evaluación plan de clase

Objetivo: Determinar las estrategias de enseñanza y demás registros señalados en el planeador de clase de los docentes de aula de básica secundaria.

Asignatura (s) a cargo: _____

Grado (s): _____ Fecha: _____

	Sí	No	A veces
1. En el diseño de la planeación se tienen en cuenta:			
a) Contenidos: conceptuales, actitudinales, procedimentales			
b) Estándares			
c) Desempeños			
d) Competencias			
e) Planteamientos teóricos de algún(os) autor (es) ¿Cuál?			
2. El documento muestra cómo las estrategias de enseñanza, las actividades y los recursos son coherentes con el logro de los objetivos de aprendizaje.			
3. En el documento se percibe la vinculación de los contenidos de la asignatura con el contexto social de los estudiantes. Si es así ¿de qué manera lo hace?			
4. ¿En el documento se explicita los tipos de texto que se utilizan para la enseñanza?	Sí_____		No_____

Marcar(x)	
¿Cuáles?	Literarios
	Explicativos
	Periodísticos
	Narrativos
	Informativos
	Descriptivos
	Instructivos
	Argumentativos

5. En el documento se identifican estrategias para desarrollar la comprensión lectora:		Sí	No	A veces
Antes	Establecimiento del propósito			
	Activación del conocimiento previo			
	Elaboración de predicciones			
	Elaboración de preguntas			
	Otras: ¿Cuáles?			
Durante	Determinación de partes relevantes del texto			
	Desarrollo de habilidades de vocabulario			
	Estrategias de apoyo al repaso (subrayar, tomar notas, relectura)			
	Otras: ¿Cuáles?			
Después	Identificación de la idea principal.			
	Elaboración del resumen u organizadores gráficos			
	Formulación y contestación de preguntas.			
	Prácticas de producción textual			
	Otras: ¿Cuáles?			

6. En el documento se definen opciones didácticas como:		Sí	No	A veces
a)	Proyecto de aula			
b)	Secuencia didáctica			
c)	Unidad didáctica			
d)	Taller			
e)	Otra ¿Cuál?			

Observaciones:

Anexo D. Rejilla evaluación plan de área

Objetivo: Establecer la estructura y contenido del plan de área de Lengua Castellana de la Institución Educativa Pozo Nutrias Dos.

Asignatura: _____

Grado (s): _____ Fecha: _____

1. En el plan de área se describen:	Sí	No
a) Contenidos		
b) Estándares		
c) Desempeños		
d) Indicadores de desempeño		
e) Metas de aprendizaje		
f) Competencias		
g) Estrategias metodológicas		
2. Metodología	Sí	No
a) Flexibilización acorde a las necesidades de los estudiantes		
b) Uso articulado de los tiempos de aprendizaje (relación de períodos con contenidos)		
c) Tiene en cuenta la enseñanza de habilidades básicas del lenguaje (leer, escribir, hablar y escuchar)		
d) Se articula la comprensión lectora con la producción de textos		
e) Se tiene en cuenta la tipología textual		

¿En el plan de área, cómo están organizados los contenidos, solo se listan los contenidos o hay alguna otra una relación?

Anexo E. Formato diario de campo

Plan de clase N°: 2
Fecha: Martes 16 de agosto de 2016
Hora de clase: 10:30 – 12:30 am
Participantes: 20 estudiantes de 8 ^o -1
Responsable: Sandra Liliana Alba Rojas
Propósito: Presentar la temática asignada de manera grupal, a través de una intervención oral preparada.

OBSERVACIÓN

La docente inicia la clase a las 10:40am, da las indicaciones para iniciar las exposiciones. Recuerda los compromisos de la clase anterior.

Los estudiantes solicitan un espacio adicional para terminar los pormenores de la actividad. Se observan cada uno de los grupos. Recuerda que todos deben intervenir en la exposición.

La docente pregunta a al estudiante E03: “¿en qué grupo estás?”

E03: “en ese pero me sacaron a mí porque dizque yo no les ayudo”

También falta a incluir a Sebastián, la docente enfatiza en que todos deben participar.

E13: “Profesora, ¿puedo hacerme en otro grupo nuevo?”

La docente dice ya los grupos están establecidos, ya se conformaron la vez pasada.

Observa el dinamismo de dos grupos principalmente, el grupo 4 no tiene un plan específico establecido. Además, discusiones entre los integrantes sobre la cartelera, quién expone y el tema en general. No llegan a acuerdos de manera inmediata y se limitan a no preparar la exposición.

Luego de este espacio, la docente organiza al grupo en general en el aula de clase. Menciona los temas y solicita el nombre de los integrantes del grupo.

Se observaron las exposiciones. Finalmente, los grupos realizan una autoevaluación con las rejillas previamente establecidas con una nota acordada por sus integrantes.

La valoración general quedó de esta manera:

INDICADORES	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4
<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque del tema • Claridad de exposición • Riqueza temática • Dinámica de la exposición • Comunicación no verbal 	1,6	2,2	No presentó exposición	2,1

En escala de 0 a 5 (equivalencias: 0= pésimo, 1= muy deficiente, 2= deficiente, 3= aceptable, 4= satisfactorio, 5= excelente) la mayoría de las autoevaluaciones no pasaron de 3. Existieron muchas valoraciones bajas, especialmente en el criterio de claridad de la exposición donde la calificación se mantuvo entre 0 y 2.

Desde la perspectiva de la docente, se evidenció que:

Grupo 1: se nota que un estudiante inicia diciendo el tema de memoria. Las demás estudiantes se limitan a leer el tema, no existe un cartel de apoyo ni otro recurso. Aunque el espacio es reducido, los estudiantes permanecen juntos y casi inmóviles.

Grupo 2: presentaron un cartel con párrafos y enumeración de la temática. Algunos estudiantes dicen su fragmento de memoria, otros se apoyaron de la lectura de un papel. No existió seriedad al finalizar la exposición puesto que se molestan entre sí, con golpes en la cabeza. Un integrante no participa y fomenta el desorden al finalizar la exposición.

Grupo 3: no realizaron la exposición. Aluden que un compañero de ellos olvidó el cartel y que por eso no presentan su tema.

Grupo 4: una estudiante saluda y hace la presentación del grupo. Se muestra un cartel con letra grande pero con la escritura de párrafos. Los participantes se limitan a leer el cartel o a recitar de memoria. Un integrante no participa durante la exposición.

REFLEXIÓN:

La percepción del grupo en general se da desde una perspectiva en la que algunos estudiantes tomaron el liderazgo y otros se limitaron a observar o a estar pasivos, sin interés frente a la actividad.

Cabe resaltar que al autoevaluarse lo hacen de forma consciente, observaron el poco esfuerzo y las dificultades que tuvieron al exponer a sus compañeros.

Se hace evidente la falta de bases al realizar una exposición oral. Tanto en su preparación como en su ejecución.

Anexo F. Consolidado Tipología Textual II

Título del texto 1	Grupo	Tipo de texto	Tipo de escrito	¿De qué trata el texto?
Los colombianos expulsados de Venezuela y un desgarrador testimonio	1	Narrativo	La crónica	Ejército venezolano abusaba de mujeres colombianas.
	2	Narrativo	Crónica	De una muchacha que narra lo que tuvo que vivir en el cierre de la frontera.
	3	Narrativo	Informativo	De un conflicto en una frontera.
	4	Narrativo	Crónica	La expulsión de colombianos en Venezuela.
Título del texto 2	Grupo	Tipo de texto	Tipo de escrito	¿De qué trata el texto?
La fortuna de las FARC	1	Argumentativo	Artículo de opinión	Tratar de mantener en secreto la fortuna de esa organización guerrillera.
	2	Argumentativo	Artículo de opinión	Se trata de cuánto dinero tiene en realidad las FARC
	3	Informativo	Dilema	Los millones que tienen las FARC.
	4	Argumentativo	Artículo de opinión	Sobre en donde está la plata de las FARC.
Título del texto 3	Grupo	Tipo de texto	Tipo de escrito	¿De qué trata el texto?
La plata de las FARC	1	Expositivo-explicativo	Artículo de revistas	Grupos que surgieron como consecuencia de las luchas sociales entre sectores y burgueses.

Título del texto 3	Grupo	Tipo de texto	Tipo de escrito	¿De qué trata el texto?
	2	Expositivo-explicativo	Artículo de revista especializada	Se trata de cómo obtuvieron todo su dinero las FARC.
	3	Informativo	Literario	Las FARC iniciaron sus actividades en 1966.
	4	Expositivo-explicativo	Artículo de revista especializada	La plata de las FARC.
Título del texto 4	Grupo	Tipo de texto	Tipo de escrito	¿De qué trata el texto?
La pobreza de las FARC	1	Argumentativo	Artículo de opinión	¿Dónde está la plata de las FARC?
	2	Argumentativo	Artículo de opinión	Que supuestamente las FARC dicen que no tiene plata.
	3	Informativo	Argumentativo	El país lleva años haciéndose la pregunta dónde está la plata?
	4	Argumentativo	Artículo de opinión	La pobreza de las FARC.
Título del texto 5	Grupo	Tipo de texto	Tipo de escrito	¿De qué trata el texto?
Comprenda mos la dinámica de los conflictos	1	Expositivos-explicativos.	Artículo de revistas.	Conflicto.
	2	Expositivos-explicativos.	Artículo de revista especializada.	Explica que es un conflicto, como se puede evitar y como solucionarlo.
	3	Informativo	Argumentativo	El conflicto es una oposición entre grupos o personas.
	4	Expositivos-explicativos.	Artículo de revista especializada.	Aprender a manejar un conflicto.


Anexo G. Cuestionario evaluación del proceso de aprendizaje


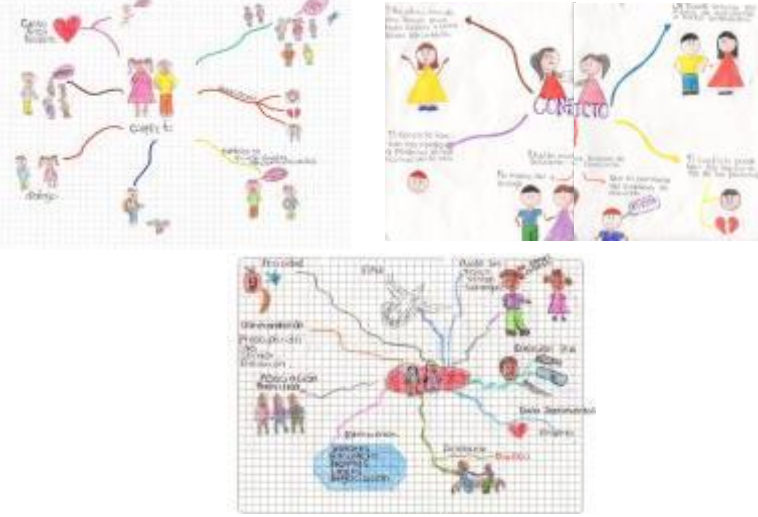

**EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE
PARA ESTUDIANTES - GRUPO 8-01**

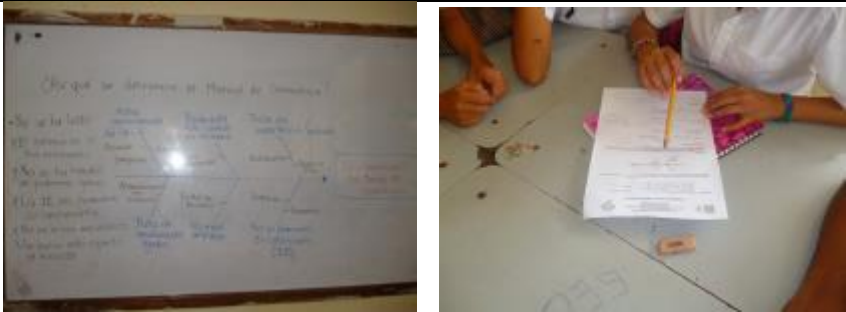

Estudiante:	Fecha:
--------------------	---------------

Durante las clases de Lengua Castellana he aprendido que...	Lo que he aprendido en clase de Lengua Castellana me sirve para...
Durante las clases de Lengua Castellana me he sentido así...	

Anexo H. Registro fotográfico de la propuesta de intervención

Descripción	Registro	
Cuadro presaberes tipología textual.		
Elaboración de mapa mental sobre trabajo cooperativo.		
		
		

<p>Rotafolio</p>	
<p>Mapas mentales sobre conflicto el</p>	
<p>Tipología textual II</p> <p>Clasificación de textos de la propuesta.</p>	

<p>Diagrama Espina de Pescado (Manual de Convivencia)</p>	
<p>Portafolios</p>	

Anexo I. Requerimientos Éticos



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

ASENTAMIENTO INFORMADO DE LOS ESTUDIANTES

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, dirigida por SANDRA LILIANA ALBA ROJAS. He sido informado (a) de que el objetivo principal de este estudio es determinar de qué manera la producción y lectura de organizadores gráficos promueven el desarrollo de habilidades para la lectura crítica en los estudiantes de octavo grado-a de la Institución Educativa Pozo Nutrias Dos.

Me han indicado también que tendré que participar en un programa de comprensión lectora y desarrollar actividades relacionadas con la investigación.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo realizar contacto con quien lo dirige.

Firma del Participante

Fecha

Jonathan Agudelo Caballero.

5 de abril del 2016



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA LOS PADRES DE FAMILIA DE LOS
ESTUDIANTES PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN

Nombre de la Investigación: Los organizadores gráficos: estrategia de aprendizaje para el desarrollo de habilidades en la lectura crítica.

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los padres de familia de los estudiantes participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma.

La presente investigación será realizada por la estudiante SANDRA LILIANA ALBA ROJAS bajo la dirección de Alba Inés Castro Caballero, de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. El objetivo principal de este estudio es determinar de qué manera la producción y lectura de organizadores gráficos promueven el desarrollo de habilidades para la lectura crítica en los estudiantes de octavo grado-a de la Institución Educativa Pozo Nutrias Dos.

Si usted autoriza la participación de su hijo en este estudio, se le pedirá responder preguntas y realizar las actividades relacionadas con la investigación.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento al investigador.

Desde ya le agradezco su valiosa participación.

Nombre del padre de familia

Firma del padre de familia

Margarita Velaz Rojas

Margarita Velaz Rojas

Nombre de mi hijo (a) participante

Fecha:

Pedro Luis Lozano

12-04-2016



FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**CONSENTIMIENTO INFORMADO RECTOR
INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICIPANTE DE LA INVESTIGACIÓN**

**Nombre de la Investigación: LOS ORGANIZADORES GRÁFICOS:
ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES
EN LA LECTURA CRÍTICA.**

El propósito de este documento es informar y solicitar autorización para llevar a cabo la presente investigación por la estudiante **SANDRA LILIANA ALBA ROJAS** bajo la dirección de Alba Inés Castro Caballero, de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander. El objetivo principal de este estudio es determinar de qué manera la producción y lectura de organizadores gráficos promueven el desarrollo de habilidades para la lectura crítica en los estudiantes de octavo grado-a de la Institución Educativa Pozo Nutrias Dos.

La información obtenida de documentos y miembros de la comunidad educativa será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Los datos serán codificados usando un número de identificación.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento al investigador.

Desde ya le agradezco su valiosa participación.

Nombre del Rector

Firma

JUAN BAUTISTA URREGO FLÓREZ

Firma estudiante Maestría

Fecha: 04-04-2016

SANDRA LILIANA ALBA ROJAS



DECLARACIÓN DEL DOCENTE INVESTIGADOR

Yo certifico que le he explicado al menor de edad y a su padre o acudiente, la naturaleza y el objetivo de la investigación, y que ellos entienden en qué consiste su participación, los posibles riesgos y beneficios implicados.

Todas las preguntas que los sujetos me han hecho le han sido contestadas en forma adecuada. Así mismo, he leído y explicado adecuadamente las partes del asentimiento y el consentimiento informado.

Hago constar con mi firma.

Nombre del investigador: Sandra Liliana Alba Rojas

Firma: Sandra Liliana Alba Rojas

Cedula de Ciudadanía número: 37.751.383 Bimonga.

Fecha: 15-04-2016