

**PROPUESTA DIDÁCTICA CENTRADA EN EL PROCESO DE LECTURA DE UN
TEXTO ARGUMENTATIVO PARA DESARROLLAR Y FORTALECER LA
LECTURA CRÍTICA EN LA CLASE DE LENGUA CASTELLANA**

SARA ELIZABETH ESPINOSA DELGADO



**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
BUCARAMANGA
2017**

**PROPUESTA DIDÁCTICA CENTRADA EN EL PROCESO DE LECTURA DE UN
TEXTO ARGUMENTATIVO PARA DESARROLLAR Y FORTALECER LA
LECTURA CRÍTICA EN LA CLASE DE LENGUA CASTELLANA**

SARA ELIZABETH ESPINOSA DELGADO

**Trabajo de grado para optar el título de
Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana**

DIRECTOR

SONIA GÓMEZ BENÍTEZ

Magíster en Educación

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

BUCARAMANGA

2017

DEDICATORIA

Dedico este proyecto a Dios, a mis padres, mi hermano, mi abuela y a mi compañero de vida. A Dios porque ha estado conmigo a cada paso que doy, dándome fortaleza y sabiduría para continuar, mis padres, quienes a lo largo de mi vida han velado por mi bienestar y educación siendo mi apoyo en todo momento junto con mi hermano. Mi abuela que siempre con su apoyo y cariño estuvo presente y mi compañero de vida **“Mi Bendición”**, confidente y soporte en cada proceso de este proyecto.

Ellos que depositaron su entera confianza en cada reto que se me presentaba sin dudar ni un solo momento en mi inteligencia y capacidad.

Los amos con mi vida.

AGRADECIMIENTOS

A Dios.

Por haberme permitido llegar hasta este punto y haberme dado fortaleza para lograr mis objetivos, además de su infinita bondad y amor. Dios quien cada día renovó mis fuerzas y me dio la sabiduría necesaria para continuar, sin él no lo hubiera logrado.

A mis padres, pilares fundamentales en mi vida. Sin ellos, jamás hubiese podido conseguir lo que hasta ahora he logrado. Su tenacidad y lucha insaciable han hecho de ellos el gran ejemplo a seguir y destacar, no solo para mí, sino para mi hermano.

A mi bendición, Manuel Preciado por darme aliento y enseñarme que no debo dudar de mí, que a pesar de las dificultades todo se puede lograr. Lo amo.

A mi directora de proyecto de investigación Mg. Sonia Gómez Benítez por orientar, guiar y compartir sus conocimientos y experiencias como aporte a mi formación profesional y personal.

A mis amigos, que nos apoyamos mutuamente en nuestra formación profesional y que hasta ahora, seguimos siendo amigos. En especial a Wendy Sierra, compañera y amiga de lucha en medio de tanto esfuerzo.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	2
1. EL PROBLEMA	5
1.1 FORMULACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
2. JUSTIFICACIÓN	16
2.1 OBJETIVO GENERAL	20
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
3. MARCO TEÓRICO	21
3.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS	21
3.1.2 Antecedentes Locales	21
3.1.2 Antecedentes Nacionales	23
3.1.3 Antecedentes Internacionales	27
3.2 MARCO CONCEPTUAL	28
3.2.1 Propuesta Didáctica: Secuencia	29
3.2.3 Técnicas Para Fomentar La Comprensión Crítica	33
3.2.4 Posicionamiento Presente En La Lectura Crítica	38
3.2.5. Habilidades de Comprensión para una Lectura Crítica	38
3.3 MARCO LEGAL	40
3.3.1 Constitución Política De Colombia	40
3.3.2 Ley General De Educación	41
3.3.3 Lineamientos Curriculares	42
3.3.4 Estándares Básicos De Competencias	42
3.3.5 Plan Nacional Decenal De Educación 2006 -2016	43
4. METODOLOGÍA	44

4.1 DISEÑO METODOLÓGICO	44
4.2 TECNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS	47
4.2 FASES DE LA INVESTIGACIÓN	48
5. FASE 1: DIAGNÓSTICO.....	53
6. FASE 2. DISEÑO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.	104
7. FASE 3. EVALUACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA	143
8. RECOMENDACIONES.....	156
9. CONCLUSIONES.....	157
BIBLIOGRAFÍA	159
ANEXOS	163

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Cambios en el examen SABER 11°. Estructura del examen	10
Tabla 2. Alineación del examen SABER 11°	11
Tabla 3. Técnicas utilizadas en el diseño de la propuesta.	35
Tabla 4. Fases de la Investigación.	48
Tabla 5. Categorías de Análisis del cuestionario a estudiantes.	53
Tabla 6. Preguntas de Entrevista a la maestra de Lengua Castellana	73
Tabla 7. Preguntas prueba de lectura - estudiantes.	85
Tabla 8. Pregunta 2. Nivel Literal - Prueba de lectura	88
Tabla 9. Pregunta 5. Nivel Literal – Prueba de lectura.	89
Tabla 10. Preguntas nivel inferencial.....	93
Tabla 11. Respuesta de los estudiantes. Preguntas de nivel crítico.....	102
Tabla 12. Preguntas grupo Focal. Evaluación de la Secuencia Didáctica.....	143
Tabla 13. Categoría 2. Evaluación de la Secuencia Didáctica	149
Tabla 14. Categoría 3. Evaluación de la Secuencia Didáctica	153
Tabla 15. Categoría 4. Evaluación de la Secuencia Didáctica	154

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Rango De Puntajes.	12
Gráfico 2. Modelo de Investigación Acción	46
Gráfico 3. Porcentajes de respuesta - Pregunta 2 - Prueba de lectura.....	89
Gráfico 4. Porcentajes de respuesta – pregunta 5 – prueba de lectura.	90
Gráfico 5. Porcentajes de respuesta correcta e incorrecta.	90
Gráfico 6. Porcentajes de respuesta – Pregunta 1 – Prueba de lectura.	94
Gráfico 7. Porcentajes de respuesta – Pregunta 3 – prueba de lectura.....	95
Gráfico 8. Porcentajes de respuesta – Pregunta 4 – Prueba de lectura	96
Gráfico 9. Porcentajes de respuesta – Pregunta 6 – Prueba de lectura	96
Gráfico 10. Cantidad de estudiantes que contestaron la prueba de lectura.....	101
Gráfico 11. Pregunta 1. Evaluación de la Secuencia Didáctica	145
Gráfico 12. Pregunta 2. Evaluación de la Secuencia Didáctica	146
Gráfico 13. Pregunta 3. Evaluación de la Secuencia Didáctica	147
Gráfico 14. Pregunta 4. Evaluación de la Secuencia Didáctica	148
Gráfico 15. Pregunta 5. Evaluación de Secuencia Didáctica	150
Gráfico 16. Pregunta 7. Evaluación de Secuencia Didáctica.	151
Gráfico 17. Pregunta 8. Evaluación de Secuencia Didáctica	151
Gráfico 18. Pregunta 10. Evaluación de Secuencia Didáctica	153
Gráfico 19. Pregunta 6. Evaluación de la Secuencia Didáctica.	154

LISTA DE ANEXOS

Anexo a: Cuestionario aplicado a los estudiantes.....	163
Anexo b. Entrevista a la maestra de Lengua Castellana.	165
Anexo c. Prueba de lectura aplicada a los estudiantes.....	168

RESUMEN

TÍTULO: PROPUESTA DIDÁCTICA CENTRADA EN EL PROCESO DE LECTURA DE UN TEXTO ARGUMENTATIVO PARA DESARROLLAR Y FORTALECER LA LECTURA CRÍTICA EN LA CLASE DE LENGUA CASTELLANA.*

AUTORA: Sara Elizabeth Espinosa Delgado. **

PALABRAS CLAVE: Propuesta didáctica, Lectura crítica, secuencia didáctica, estrategias de enseñanza –aprendizaje, texto de opinión y aprendizaje significativo.

La presente investigación establece como objetivo general determinar de qué manera el diseño de una secuencia didáctica en la clase de Lengua Castellana, permite el desarrollo y fortalecimiento de la lectura crítica en los estudiantes del grado 11° de la Escuela Normal Superior de Piedecuesta. El enfoque metodológico seleccionado es cualitativo con un diseño de tipo investigación acción. Los participantes de la muestra pertenecen al grado 11- 02 de la Escuela Normal Superior de Piedecuesta. Los instrumentos y las técnicas de recolección que se utilizaron se dividieron en las tres fases del ciclo de acción de la investigación de la siguiente manera: primera fase, fase de diagnóstico donde se aplicó un cuestionario a estudiantes, entrevista a la maestra y una prueba de lectura a estudiantes; segunda fase, diseño de la propuesta de acuerdo con los intereses de los estudiantes y por último la fase tres, grupo focal con los participantes de la investigación. Como resultado, se observa que al implementar una propuesta didáctica es posible fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje para la lectura crítica en los estudiantes de los últimos grados de escolaridad, permitiendo así un mejor desempeño en su vida universitaria y profesional. La investigación permite concluir que el realizar una secuencia didáctica enfocada en la lectura crítica ayuda a la organización de las ideas y del conocimiento que se quiere impartir al generar un aprendizaje por medio de una secuencia de actividades programadas, en las que el maestro orienta al estudiante, con el fin de seguir un paso a paso que poco a poco permite un nuevo aprendizaje el cual se evalúa a partir del proceso de enseñanza.

* Trabajo de grado.

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana. Directora: Mg Sonia Gómez Benítez.

ABSTRACT

TITLE: DIDACTIC PROPOSAL CENTERED IN THE PROCESS OF READING AN ARGUMENTATIVE TEXT TO DEVELOP AND STRENGTHEN THE CRITICAL READING IN THE CLASS OF CASTELLANA LANGUAGE *

A THESIS PRESENTED BY: Sara Elizabeth Espinosa Delgado **

KEYWORDS: Didactic proposal, Critical reading, didactic sequence, teaching strategies - learning, text of opinion and significant learning.

The present research establishes the following general objective: to determine how the design of a didactic sequence in the Castellana language class allows the development and strengthening of the critical reading in the 11th grade students of the Piedecuesta Normal High School. The methodological approach selected is qualitative with an action research design. The participants of the sample belong to the grade 11-02 of the Normal High School of Piedecuesta. The instruments and collection techniques used were divided into three phases of the research action cycle as follows: first phase, diagnostic phase where a questionnaire was applied to students and interviewed teachers and a reading test To students; Second phase, design of the proposal according to the interests of the students and finally phase three, focus group with the participants of the research. As a result, it is observed that when implementing a didactic proposal it is possible to strengthen the teaching-learning processes for critical reading in the students of the last grades of schooling, thus allowing a better performance in their university and professional life. The research allows to conclude that the realization of a didactic sequence helps to organize the ideas and knowledge that is to be imparted in generating a learning through a sequence of scheduled activities, in which the teacher guides the student, in order to To follow a step by step that little by little allows a new learning which is evaluated from the teaching process.

* Graduation project

** Faculty of Human Sciences. School of Education. Director: Mg. Sonia Gómez Benítez

INTRODUCCIÓN

El propósito de esta investigación se basa en desarrollar y fortalecer la lectura crítica en estudiantes de grado undécimo de la Escuela Normal Superior de Piedecuesta, para esto se tendrá en cuenta la implementación de talleres investigativos organizados por medio de la secuencia didáctica, con el fin de generar en la comunidad educativa cambios y mejoras que se puedan agregar al Proyecto Educativo Institucional.

El siguiente trabajo consiste en una propuesta didáctica de intervención que nace a partir de la necesidad sentida de los estudiantes por leer críticamente; para este proceso de diseño de la propuesta se tuvo en cuenta desde la investigación acción una fase de diagnóstico donde se pudo conocer las fortalezas y debilidades de los estudiantes a la hora de leer críticamente junto con sus intereses de lectura, donde arrojó significativamente un interés por la realidad social y la crítica social; de acuerdo a la reflexión de estos resultados se dio paso al diseño de la propuesta donde intervienen de manera integral los conocimientos, las competencias y las habilidades de lectura crítica, dicha propuesta se organizó en 6 sesiones de clase orientadas desde la clase de Lengua Castellana donde se tuvo en cuenta el proceso de comprensión través de las 22 técnicas de Daniel Cassany, consideradas como unos recursos para fomentar la comprensión crítica. Finalmente, una fase de evaluación a través de un grupo focal con los participantes de la investigación.

Por otro lado, poner en funcionamiento los talleres investigativos en el diseño de una secuencia didáctica permite la organización de los contenidos que se quieren aplicar y las estrategias de aprendizaje que surgen para lograr el objetivo.

De esta manera implementar los talleres fortalece en los estudiantes relacionar la información nueva con la que ya poseen; reajustando y reconstruyendo ambas informaciones y lograr un aprendizaje significativo.

De igual forma, la secuencia didáctica permite fortalecer el trabajo en equipo entre los maestros, pues permite que cada uno de los docentes proponga ideas, las socialice, realice críticas y trabaje en conjunto con sus colegas, logrando así propuestas de trabajo integradoras y enriquecedoras para la comunidad educativa fortaleciendo también la enseñanza situada y contextualizada para los estudiantes.

Es importante que el maestro reflexione a partir de la secuencia de actividades sobre su práctica docente para que a partir de esto pueda replantear y evaluar si las actividades y procesos propuestos fueron acertados y si requieren mejoras, decir, es importante que el maestro asuma una posición crítica frente a su práctica de enseñanza.

1. EL PROBLEMA

1.1 FORMULACIÓN Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Educar constituye un arduo y difícil trabajo al borde de una sociedad cada vez más complicada que necesita personas preparadas, conscientes, con ideales y valores definidos, capaces de afrontar los retos del presente y estar preparados para el futuro. En este sentido, se hace evidente la intervención, por un lado de la familia como principal formadora de buenas costumbres, a quien se le otorga la misión de inculcar valores elementales y vitales para su desarrollo integral; y por otro lado, del docente quien a través de su esfuerzo, dedicación, paciencia e interés, desarrolla actividades, estrategias o proyectos educativos que permiten la transformación de la educación desde el lugar en el que realmente se aprende a compartir, a trabajar en equipo, a escuchar, a respetar, a conciliar y a dirigir; enfrentándose a situaciones problemáticas.

Dicho de otro modo, las instituciones educativas que se toman la tarea de mejorar la calidad educativa enfrentan un desafío desde los primeros años de escolaridad, impartiendo conocimientos y educando desde la convivencia ciudadana, ya que es la escuela, el lugar en donde los estudiantes fortalecen su carácter y adquieren los conocimientos que le permiten enfrentarse a la vida misma.

De ahí que en Colombia se enfrente al estudio internacional comparativo de evaluación educativa, PISA (Programa Internacional para la evaluación de estudiantes), liderado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico Internacional que tiene como propósito principal evaluar en qué medida los jóvenes de 15 años han adquirido los conocimientos y habilidades esenciales para su participación en la sociedad y enfrentar los retos de la vida adulta. Lo realmente preocupante, es que los resultados de lectura en el año 2012 dejan ver que en Colombia:

“El 51% no alcanzó el nivel básico de competencia, y el 31% se ubicó en nivel 2. Esto significa que tres de cada diez estudiantes colombianos pueden detectar uno o más fragmentos de información dentro de un texto; además, reconocen la idea principal, comprenden las relaciones y construyen significados dentro de textos que requieren inferencias simples, y pueden comparar o contrastar a partir de una característica única del texto. En los niveles 5 y 6 están solamente 3 de cada mil jóvenes, quienes pueden hacer inferencias múltiples, efectuar comparaciones y contrastes detallados y precisos; demuestran una comprensión amplia y detallada de uno o más textos, y realizan una evaluación crítica de un texto cuyo contenido es poco familiar”³.

Además de estos resultados, se encuentra que no solo existe un seguimiento en la educación en el ámbito internacional , sino también en lo nacional donde en Colombia desde el año de 1968 era llamado el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior), aproximadamente 40 años después se realiza una transformación a la institución cambiando su nombre a: Instituto Colombiano para la Evaluación de la educación – ICFES; de esta manera a mediados del año 2000, el conglomerado de pruebas de estado en los grados 3, 5, 9, 11 y en la educación superior pasan a llamarse las pruebas SABER.

El examen de estado que presentaban los estudiantes de grado once antes de graduarse, con el fin de apoyar el proceso de admisión a la educación superior, desde el año de 1968 era llamado el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior), aproximadamente 40 años después se realiza una transformación a la institución cambiando su nombre a: Instituto Colombiano para la Evaluación de la educación – ICFES; de esta manera a mediados del año 2000, el conglomerado de pruebas de estado en los grados 3, 5, 9, 11 y en la educación superior pasan a llamarse las pruebas SABER.

³ INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (ICFES). Resumen ejecutivo de los resultados de Colombia en PISA 2012. [En línea] disponible en <http://www.icfes.gov.co/investigacion/evaluaciones-internacionales/pisa> [citado el 9 de agosto de 2016]

Las pruebas SABER 3, 5, 9 y 11^{o4} se aplican desde el año de 1990. En esa época las evaluaciones se realizaban en determinados establecimientos educativos, y sus resultados aportaban información para que el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y las secretarías de educación conocieran, de manera global, los logros de los estudiantes. Sin embargo, no era posible que cada colegio recibiera un diagnóstico sobre los desempeños de sus alumnos. En la Ley 715, expedida en 2001, se determinó que esta evaluación tendría un carácter censal y periódico para que cada institución contara con reportes que dieran cuenta de los logros en las pruebas.

En Colombia, en los años anteriores al 2002, la evaluación era comprendida como muestral y se aplicaba en los grados de tercero, quinto, séptimo y noveno, de los cuales se esperaba adquirir resultados objetivos que dieran cuenta de los aprendizajes de los estudiantes, en este caso en las áreas de lenguaje y matemáticas que permitieran valorar la pertinencia, eficacia y eficiencia de la implementación de nuevos programas de mejoramiento, con el fin de alcanzar la calidad educativa.

Pues bien, existen diferentes maneras o directrices que encaminan a lograr en la educación colombiana resultados de calidad, en el contexto colombiano el Ministerio de Educación junto al Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) cuenta con las pruebas SABER, que son un mecanismo de medición en concordancia con los estándares y lineamientos curriculares, que establece un seguimiento del desempeño de los estudiantes en las diferentes instituciones públicas y privadas de la nación en diversas áreas del conocimiento que a través de los lineamientos curriculares en 1998 se establece como eje curricular del área la competencia comunicativa entendida como: “la capacidad del niño para actuar –y la actuación real- con los signos verbales y no verbales en

⁴ El propósito principal de SABER 3.º, 5.º y 9º es contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación colombiana mediante la realización de evaluaciones aplicadas periódicamente para monitorear el desarrollo de las competencias básicas en los estudiantes de educación básica, como seguimiento de calidad del sistema educativo.

situaciones específicas”⁵ . Así pues, a partir del año 2012, se llevan a cabo estas pruebas anualmente involucrando a los estudiantes de tercero, quinto y noveno grado de todos los colegios del país. Esto con el propósito de facilitarles a las instituciones, las secretarías de educación y al Ministerio de Educación Nacional la realización de un seguimiento permanente de los avances en los estudiantes, para que se apropien de elementos de juicio en la toma de decisiones oportunas en torno a planes y acciones de mejora.⁶

Para el caso del área de Lengua Castellana, se evalúa la competencia comunicativa lectora a través de la cual se 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 su contenido y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos; evalúa también la competencia comunicativa escritora, referida a la producción de textos escritos, de manera que atiendan a los siguientes requerimientos: primero, responder a las necesidades comunicativas, es decir, si se quiere relatar, informar, exponer, solicitar o argumentar sobre un determinado tema; segundo, cumplir procedimientos sistemáticos para su elaboración; y tercero, 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. Además, estas competencias están ligadas a los componentes: *semántico*, *sintáctico* y *pragmático* que son fundamentales en la comprensión e interpretación del texto con preguntas como: ¿qué dice el texto?, ¿cómo se organiza el texto?, ¿cuál es el propósito del texto?⁷

⁵ Ibíd. P.8

⁶ Pruebas SABER 3°, 5° y 9°. Guía para la lectura e interpretación de los reportes de resultados. ICFES mejor saber. Bogotá, 2013, P.4.

⁷ ICFES mejor saber, ¿Qué se evalúa? Prueba de Lenguaje, 9°. .2014

Así, en este orden de ideas, cabe mencionar que para el 2014 el examen SABER 11° tuvo unos cambios, es decir, **una alineación** que corresponde a modificar su estructura de manera que los resultados que arroje sean directamente comparables con los de los otros exámenes del SNEE (Sistema Nacional de la Evaluación Estandarizada de la Educación)⁸: SABER 3°, SABER 5°, SABER 9° y SABER PRO. Este término de estar alineados “significa estar articulados en virtud del hecho de que evalúan unas mismas competencias en diferentes grados de desarrollo.”⁹

Esta *alineación* se consigue mediante una reestructuración en torno a la evaluación de competencias genéricas que propone en primer lugar, introducir una prueba de Competencias Ciudadanas seguido de distinguir en la prueba de Matemáticas entre lo que es genérico y lo que no lo es y, finalmente, fusionar diferentes pruebas en torno a las competencias genéricas que evalúan en común: *Lenguaje y Filosofía* en una prueba de **Lectura Crítica**; Física, Química y Biología en Ciencias Naturales (que incluiría un el componente de Ciencia, Tecnología y Sociedad establecido en los Estándares); y las Competencias Ciudadanas se evaluarían a través de una prueba de Sociales y Ciudadanas.

De esta misma manera es claro que la prueba en el área de Lenguaje del examen SABER 11° vigente es, fundamentalmente, una prueba de lectura crítica. De hecho, al derivarse de los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje establecidos por el Ministerio de Educación Nacional del año 2006, la evaluación de estas competencias, para la educación media, se orienta hacia la lectura crítica que se define como:

“La competencia relacionada con la capacidad que tiene el lector – a partir del análisis profundo de un texto – para dar cuenta de las relaciones entre los discursos y las prácticas socioculturales que las involucran y condicionan, lo cual significa que el lector debe reconstruir el sentido de un texto en el marco del reconocimiento del

⁸ ICFES saber 11°, Sistema Nacional de la Evaluación Estandarizada de la Educación. Alineación del examen saber 11°. Bogotá, D.C., diciembre de 2013. P.6


⁹ *Ibíd.* P. 23

contexto en el que se produce y de las condiciones discursivas (ideológicas, textuales, sociales) en las que se emite. Las dimensiones que configuran la competencia en lectura crítica son: dimensión textual evidente; dimensión intertextual; dimensión enunciativa; dimensión valorativa; y, dimensión sociocultural.”¹⁰

Así pues, la nueva prueba de grado 11, cuya aplicación inició en agosto del 2014, incluyó los siguientes cambios (*ver tabla 1*)

1. Incluyó preguntas abiertas, además de las de selección múltiple, para permitir la valoración de procesos más complejos de razonamiento de los estudiantes y disminuir la preparación artificial para el examen.

Tabla 1. Cambios en el examen SABER 11°. Estructura del examen



1. Estructura del examen

Hasta el primer semestre de 2014	A partir del segundo semestre de 2014
<ul style="list-style-type: none"> Un Núcleo Común: ocho pruebas, que todos deben presentar. Un Componente Flexible. Cada persona selecciona o bien una prueba de profundización o una prueba interdisciplinar. 	<ul style="list-style-type: none"> Un Núcleo Único: cinco pruebas, que todos deben presentar.
<p>Núcleo Común:</p> <ul style="list-style-type: none"> Lenguaje Matemáticas Biología Física Química Ciencias Sociales Filosofía Inglés <p>Componente Flexible:</p> <ul style="list-style-type: none"> Profundización en: Biología, Ciencias Sociales, Lenguaje o Matemáticas. Interdisciplinar en: Violencia y Sociedad o Medio Ambiente. 	<ul style="list-style-type: none"> Lectura Crítica Matemáticas Ciencias Naturales Sociales y Ciudadanas Inglés

. **Fuente:** ICFES mejor Saber. En línea: <http://es.slideshare.net/sbmalambo/para-docentes-saber-11-2014-alineacin-o-cambios>

¹⁰ ICFES mejor saber, Módulo de Lectura Crítica. Examen SABER 11°. 2013

2. Las áreas evaluadas cambiaron según se detalla en el siguiente cuadro, dentro del que cabe resaltar la inclusión del componente de competencias ciudadanas en los grados 5º y 9º.

4. Se aumenta la cantidad de preguntas en cada prueba (es decir en cada área evaluada), para una medición más precisa de los resultados.

5. Se mantendrá la aplicación del examen en un día, dividido en dos sesiones.

5. Resultados: Los estudiantes recibirán en su reporte de resultados un puntaje global del examen sobre 500 y puntaje por cada una de las áreas evaluadas. Recibirán información para comparar su desempeño con respecto a la población que tomó la prueba.

De esta manera la consolidación de la alineación de la prueba **SABER 11º** en conjunto con los demás exámenes del SNEE queda estipulada de la siguiente manera desde el segundo semestre del 2014, con el fin de evaluar un área de competencias y obtener resultados a forma comparativa en los diferentes niveles educativos.

A continuación, se podrá observar una tabla en donde se evidencia de manera clara la alineación de las pruebas Saber 3, 5, 9, 11 y Saber pro, con el fin de especificar as áreas del conocimiento que se evaluarán en una misma línea.

Tabla 2. Alineación del examen SABER 11º.

SABER 3º	SABER 5º	SABER 9º	SABER 11º	SABER PRO
Lenguaje	Lenguaje	Lenguaje	Lectura Crítica	Lectura Crítica
Matemáticas (RC)	Matemáticas (RC)	Matemáticas (incluye RC)	Matemáticas (incluye RC)	Razonamiento Cuantitativo
	Competencias Ciudadanas	Competencias Ciudadanas	Sociales y Comp. Ciudadanas	Competencias Ciudadanas
	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Ciencias Naturales	Pensamiento Científico (EE)
			Inglés	Inglés
				Comunicación Escrita

Fuente: Bogotá: Ministerio de Educación Nacional. 2013. En línea: <http://www.icfes.gov>

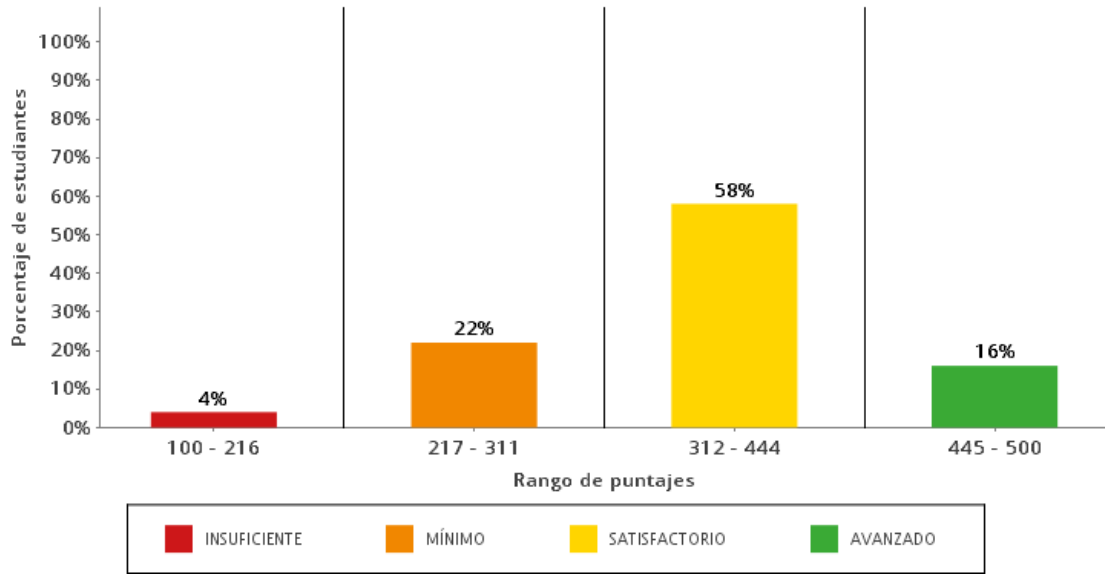
Notas:

RC = Razonamiento Cuantitativo /**EE** = examen específico para ciertos tipos de programas.

A lo largo de estos planteamientos, surge entonces que los estudiantes reciban una educación de alta calidad y se busque el desarrollo de las competencias y así pueda ser productivo en su vida y en su contexto permaneciendo en la escuela sin dejar sus estudios.¹¹

Acto paralelo en las mediciones nacionales e internacionales, se busca un trabajo de interpretación de cualquier tipo de texto como la ventana que se abre hacia el conocimiento, y desde el área de Lengua Castellana, la lectura es una forma de comunicación que le permite al ser humano dar a conocer sus aprendizajes y valorar al otro en toda su complejidad por lo cual desde la actividad docente es importante hacer un análisis histórico de los resultados de las pruebas Saber.

Gráfico 1. Rango De Puntajes.



Fuente: Tomado De ICFES Mejor Saber, Resultados De 9° En Lenguaje. 2014

¹¹ Serie Lineamientos Curriculares. Lengua Castellana. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 1998.

En este caso es importante centrar dicho análisis en la realidad local donde se pretende diseñar, ejecutar y evaluar dicha propuesta. Según los niveles de desempeño en los últimos tres años (2012, 2013 y 2014), la Escuela Normal Superior de Piedecuesta ha presentado variaciones en los porcentajes correspondientes a cada nivel en donde la diferencia más marcada se da en el nivel mínimo en los años 2013 y 2014 donde pasó de un 16% a un 22%.

Así mismo se evidencia que en el año 2013 se presentan los porcentajes más altos en los niveles Avanzado y Satisfactorio. Otra claridad que deja el estudio de resultados, evidencia que la diferencia de porcentajes visibles en cada uno de los niveles de desempeño varía en los resultados que arrojan las pruebas de Lengua Castellana en el año 2014 y específicamente en la competencia lectora, representados en el **gráfico 1**.

Esta ilustración, muestra de manera general que el 74% de los estudiantes están en un nivel de desempeño del área adecuado (satisfactorio y avanzado) y sólo el 26% (ubicados en los niveles mínimo e insuficiente), de los estudiantes presentan dificultades notorias en el proceso evaluado. En términos generales podría decirse que el porcentaje con mayor valor equivale a los dos niveles más altos en los que está categorizada la evaluación, sin embargo, existen todavía estudiantes que se encuentran en los niveles bajos, por lo cual se busca que los estudiantes de nivel avanzado se mantengan y los estudiantes que se encuentran en los niveles insuficiente, mínimo y satisfactorio avancen hasta este último.

En un análisis más detallado, de los 141 estudiantes de grado noveno que presentaron la prueba en el año 2014, el 4% es decir, 6 de ellos “no supera las preguntas de menor complejidad de la prueba”¹² es decir, comprende y explica elementos de una estructura cohesiva a nivel de oraciones y entre párrafos y

¹² COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Descripción de los niveles de desempeño. Lenguaje noveno grado. [En línea]. Disponible en: <file:///E:/Docs/Documents/Descripciones%20niveles%20de%20desempeño%20definición%20larga%20v2.pdf>

alcanza una comprensión global del contenido ante situaciones de comunicación habitual, pública o formal.

Acorde al análisis anterior, arrojado de las pruebas **SABER 2014** de noveno grado de la Escuela Normal Superior de Piedecuesta, se muestran problemas estrechamente relacionados con la competencia comunicativa básica en la interpretación de textos, y por consiguiente, los estudiantes tienen dificultades al recuperar información explícita en el texto, en la construcción del sentido global del mismo y en reconocer información explícita sobre los propósitos del texto; además se evidencia la necesidad de fortalecer procesos de lectura en el ámbito escolar y específicamente en el aula de clase. Pasando al nivel satisfactorio de los estudiantes de 9°, cerca del 60% infiere, deduce, categorizan y contextualizan el contenido global del texto¹³.

Por medio de una secuencia didáctica, se busca desarrollar y fortalecer la lectura crítica de los estudiantes de noveno grado de la Escuela Normal Superior de Piedecuesta, apostándole a las experiencias con las que cuentan los estudiantes, que les permitan adquirir una serie de herramientas de pensamiento útiles para la vida, así mismo incrementar su capacidad de imaginación, la apropiación de su experiencia en el mundo para que pueda ser plasmada por medio de la oralidad o de la escritura.

A partir de los planteamientos anteriores, se llega a la formulación de la siguiente pregunta de investigación: **¿De qué manera una propuesta didáctica centrada en la lectura de un texto argumentativo desarrolla y fortalece la lectura crítica en estudiantes de undécimo grado de la Escuela Normal Superior de Piedecuesta?**

De esta manera las preguntas directrices que orientarán la pregunta de investigación son:

¹³ ICFES mejor saber, Resultados de 9° en Lenguaje. 2014

- **¿Qué concepto tiene la maestra de Lengua Castellana sobre lectura crítica?**
- **¿Qué dificultades tienen los estudiantes para leer críticamente?**
- **¿Qué intereses tienen por la lectura los estudiantes de undécimo de la Escuela Normal Superior de Piedecuesta?**
- **¿Qué características debe tener el diseño de una propuesta didáctica para estudiantes de grado undécimo de la Escuela Normal Superior de Piedecuesta?**

2. JUSTIFICACIÓN

Existen muchas investigaciones en torno a la lectura y la comprensión desde un paradigma cognitivo, a partir del cual son diversas las propuestas didácticas que se han elaborado para el aula. En muchos sistemas educativos del mundo, desde los primeros años de la educación primaria se pone énfasis en los niveles de comprensión lectora, el proceso lector, las estrategias cognitivas y los materiales para lograr que los estudiantes elaboren la coherencia global de los textos; en otras palabras, reproduzcan el pensamiento del autor.

Sin embargo, la lectura así entendida no es suficiente para la formación del pensamiento crítico en las instituciones educativas ya que el pensamiento crítico hace referencia a la habilidad que desarrolla el estudiante como argumentador y defensor de su posición, fundamentada en la idea del autor pero que a su vez se recrea a través de ideas basadas en su pensamiento. La lectura además de una actividad cognitiva, lingüística y comunicativa debe ser implementada en el currículo escolar. Es así como otorgarle el carácter social a la lectura significa trascender la lectura de las líneas y la lectura entre líneas, para avanzar a la lectura tras las líneas, según expresiones de Cassany¹⁴.

A pesar de que la lectura crítica constituye una herramienta de formación del pensamiento crítico, muy poco se toma en cuenta en el proceso de enseñanza, aprendizaje y desarrollo en el ámbito escolar, donde los estudiantes se enfrentan a una diversidad y complejidad de textos propios de la escuela sin asumir un rol de lectores críticos. Recordar que los textos no solo exigen una comprensión literal e inferencial, sino también crítica, implica el conocimiento que la comprensión crítica incluye a las anteriores.

Pero más allá de esta preocupación, la lectura crítica permite acceder al pensamiento crítico, el cual cumple un papel fundamental en la formación de

¹⁴CASSANY Daniel. Tras las líneas. España, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. 2009.

ciudadanos conscientes y responsables. Desde esta perspectiva, la lectura crítica, definida también como aquel proceso de aprehensión de la información presentada en un texto, con la cual el estudiante le atribuye ideas y argumentos que la apoyen, debe ser un objetivo prioritario en todo currículo escolar. La habilidad de ser un lector crítico es inherente a las personas y a las sociedades. De esta manera, la lectura crítica y el pensamiento crítico son construcciones culturales que necesitan educación, esfuerzo y de un tipo de enseñanza acorde al modelo de estudiantes enfrentados.

Es así como a partir de la influencia positiva y oportuna del ámbito lector enfocado a la habilidad crítica permite la elaboración de un proyecto de investigación justificado en la necesidad de mejorar y transformar las prácticas de los maestros desde el área de Lengua Castellana, de manera que fortalezca y desarrolle la lectura crítica en estudiantes y logre así mejorías en el quehacer pedagógico tanto por parte del maestro como el aprendizaje del estudiante en cuanto a la comprensión e interpretación crítica de lo que lee. Además, permite futuros procesos de formación de maestros en las jornadas institucionales, porque contribuye en los cambios de planes de mejoramiento que se realizan en la institución.

Es entonces como, se hace necesario utilizar la secuencia didáctica en la enseñanza de la Lengua castellana ya que ofrece al estudiante una mirada más amplia y profunda de la lectura crítica, puesto que en ella se concentran diferentes estrategias de acuerdo con el contexto del estudiante de manera significativa, es decir, una enseñanza situada que además va de acuerdo con los intereses de alcanzar niveles satisfactorios de lectura crítica.

Considerando que la lectura crítica no es algo dado, las aulas debieran convertirse en espacios de diálogo y discernimiento más que en espacios de solo posicionamiento de ideas y contenidos. Se debe dotar al estudiante de diversas estrategias de lectura crítica que le permitan descubrir el punto de vista que los discursos reflejan de la realidad, porque lo que aprendieron en la educación previa

les resulta insuficiente cuando se enfrentan al aprendizaje de las disciplinas especializadas, dependiendo del tipo de realidad educativa a la que deseen enfrentarse.

Es importante señalar la frecuencia con que los maestros expresen quejas por lo poco que leen y comprenden los estudiantes en el nivel secundario, pero no suelen priorizar estrategias que acaben con este índice de desinterés. Carlino,¹⁵ afirma que la lectura queda como tarea solo a cargo de los estudiantes y que su comprensión no resulta orientada por su experiencia. Entonces, ¿cómo los maestros podrían fomentar la lectura crítica? Es inevitable entonces, que si se concibe la lectura como una habilidad que se aprende en forma definitiva en la educación básica, ya no hay nada que hacer: los lectores críticos se formarán por su cuenta. Esto no es cierto, pues la lectura crítica tiene que ser guiada y acompañada por el maestro.

El lector crítico debe ser capaz de identificar quién es el autor del texto que lee, cuáles son sus intenciones, cuál es su ideología. La lectura crítica es una inclinación de la persona a tratar de llegar al sentido profundo del texto, a las ideas subyacentes, a los fundamentos y razonamientos y a la ideología implícita, para considerar explicaciones alternativas y a no dar nada por sentado cuando podría ser razonable ponerlo en duda. Según Carlino¹⁶, es aquí que el docente juega un rol preponderante en la didáctica de la lectura crítica, enseñando a los estudiantes la manera específica de encarar los textos de su materia y dedicando un tiempo en las clases al análisis de lo leído, con el fin de ayudar a entender lo que los textos callan.

Por último, la escuela como institución académica, no solo debe ser una entidad transmisora del conocimiento, sino una verdadera formadora del pensamiento crítico, el cual favorecerá la expresión de la pluralidad con libertad. Al respecto,

¹⁵ CARLINO, P. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2005. P. 68.

¹⁶Ibíd. P. 68.

Arigaza¹⁷ agrega: “Un pensamiento crítico, del estudiante es cuando puede cuestionar lo indebido cuando es afectado o beneficiado, un pensamiento empírico, en cambio, copia mecánicamente los modelos positivos o negativos, sin cuestionarlos y sin darse cuenta de ello”. Sin lectura crítica no hay pensamiento crítico, sin pensamiento crítico no hay una verdadera formación escolar.

Así también, es importante entender que el quehacer del maestro requiere también de su comunicación y extensión a través de encuentros, talleres, colectivos de investigación, etc. Es por esto por lo que esta investigación también se proyecta en compartir la experiencia como ponencia en el **XV TALLER NACIONAL PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA FORMACIÓN DOCENTE EN LENGUAJE** que se realizará en la ciudad de Barranquilla los días 11, 12 y 13 de octubre del presente año desde la coordinación de la Red para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Y como todo es también un proceso de compartir los avances, mejorar y logros se espera también presentar los resultados en la Institución Educativa donde se espera que contribuya con los planes de mejoramiento que realiza la institución.

¹⁷ ARIZAGA, R. y otros. *Seminario Internacional: “Modelos pedagógicos: Pedagogía crítica”*. Instituto de Pedagogía Popular. Lima: Ediciones Farga. 2009.

2.1 OBJETIVO GENERAL

- Determinar de qué manera el diseño y aplicación de una propuesta didáctica centrada en la lectura de un texto argumentativo desarrolla y fortalece la lectura crítica en estudiantes de undécimo grado de la Escuela Normal Superior de Piedecuesta.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer la concepción de lectura crítica que posee la maestra de lengua castellana.
- Identificar cuáles son las principales dificultades que presentan los estudiantes de a la hora de leer críticamente.
- Determinar los intereses de los estudiantes en cuanto a la lectura.
- Definir las características que debe tener una secuencia didáctica que permita el fortalecimiento y desarrollo de la lectura crítica en estudiantes de grado undécimo de la Escuela Normal de Piedecuesta.

3. MARCO TEÓRICO

3.1 ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

El objetivo de los antecedentes de la investigación es mostrar qué trabajos académicos e investigativos se han realizado de acuerdo con el problema planteado; esto para considerar un punto que oriente y dirija el proyecto, así, determinar bajo qué procesos investigativos se han realizado, qué hallazgos existen y en qué contextos se han realizado.

3.1.2 Antecedentes Locales: En los antecedentes locales encontramos el proyecto de investigación titulado: **“Adaptación, montaje y presentación de una obra teatral como una estrategia pedagógica, para el mejoramiento del nivel de lectura inferencial y la generación de procesos reflexivos del concepto de mujer en estudiantes del grado noveno.”** De la autoría de Carolina Pérez Lemus y Saida Milena Rueda Carreño realizado en la ciudad de Bucaramanga, Santander. Esta investigación fue realizada en el 2010 y tuvo como fin abordar dos situaciones problemáticas, una relacionada con la lectura inferencial y otra con el concepto de belleza de la mujer adoptado por la sociedad actual y por ende por los estudiantes del grado noveno. Por esto, se propone un proyecto de aula que integre las situaciones mencionadas anteriormente. El cual consiste, en la adaptación, montaje y presentación de la obra teatral “Adiós a mi barba” de Clara Guerrero, mediante la cual se pretende mejorar el nivel de lectura inferencial y generar procesos de reflexión en torno al concepto de belleza de la mujer que manejan las estudiantes del curso.

El diseño metodológico trabajado fue el paradigma de investigación acción participación y tuvo como resultado que los estudiantes respondieron a las actividades y estrategias planteadas con la ayuda de sus habilidades y conocimientos requeridos. A partir de dichas actividades se obtuvieron diferentes

tipos de respuestas con las cuales fue posible el reconocimiento del concepto dado por estudiantes de noveno hacia la belleza de la mujer.

La lectura comprensiva y la composición de textos como estrategia para el desarrollo de la competencia comunicativa. Autores: Silvia Juliana Correa Parra. **Procedencia:** Bucaramanga, Santander. **Año de la investigación:** 2.012. **Objetivo de la investigación:** Elaborar una propuesta para promover la lectura comprensiva y la composición de textos como estrategia de enseñanza y aprendizaje para incentivar el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes del curso Comunicación Oral y Escrita de la Universidad Manuela Beltrán. El diseño metodológico de la estrategia propuesta, parte de la necesidad de los estudiantes de primer nivel de la Universidad Manuela Beltrán, en cuanto a la mejora de la competencia comunicativa. Para ello se llevan a cabo, una estrategia para incentivar la lectura y su comprensión llamada “Atínale a la noticia”, estrategia para la motivación para el proceso de escritura “El binomio fantástico”, estrategia: manejo de preguntas, repetición planeada y variación de estímulos

Diseño de una unidad didáctica para el fortalecimiento y el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes del grado 11-8 de la escuela normal superior de Bucaramanga, sede c. Autores: Yuliana Angarita Jaramillo y Maria Alejandra Uribe. **Procedencia:** Bucaramanga, Santander. **Año de la investigación:** 2.016

Objetivo de la investigación: Determinar de qué manera una unidad didáctica en la clase de Lengua Castellana permite el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes del grado 11-8 de la Escuela Normal Superior de Bucaramanga, Sede C. La presente investigación tiene como enfoque metodológico la investigación de tipo cualitativo, la cual puede definirse según J. McKernan⁶⁴, como un proceso que “se mueve en sentido opuesto a la medición, la predicción y el control estrictos, y hacia una mayor descripción, narración y explicación arraigadas en la comprensión”,

esta investigación, se enfoca en profundizar los fenómenos, explorarlos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y la relación con el contexto.

Resultados: Uno de los aprendizajes más representativos y el eje organizador de esta propuesta, en el cual se quería enfatizar era el fortalecimiento de la lectura crítica, claramente sin dejar atrás los demás contenidos que se aplicaron, pues como se ha mencionado ninguna actividad puede llevar a la otra sin haber realizado la primera, pues cada una se conecta con la siguiente, desarrollando así el principal aprendizaje de esta propuesta.

3.1.2 Antecedentes Nacionales. La lectura crítica en la educación superior: un estado de la cuestión. Autores: Juan Camilo Méndez Rendón, Diana Cristina Arbeláez Vera, Carolina Espinal Patiño, Jair Arturo Gómez Gómez, Camilo Serna Aristizábal. **Procedencia:** Medellín, Antioquia. **Año de la investigación:** 2.014

Objetivo de la investigación: El propósito de este texto es presentar un rastreo bibliográfico sobre estudios, investigaciones y reflexiones que indaguen por la lectura desde el enfoque crítico. Las fuentes que hacen parte de este documento provienen de dos espacios: las bases de datos académicas, por una parte, y de una serie de libros que entre teoría, reflexión e indagación arrojan luces sobre el tema en cuestión, por la otra. Nuestro interés es verificar el estado de cosas acerca de la lectura crítica en la universidad, centrando nuestras preguntas en la lectura física y la lectura en internet. No obstante, en el creciente interés de los investigadores por el tema de la lectura en distintos ámbitos y desde diversos enfoques, se está muy lejos de llegar a un consenso en términos conceptuales acerca de lo que es la lectura, y sobre todo de lo que es la lectura crítica. Metodológicamente, el rastreo bibliográfico se ha organizado en dos momentos: la búsqueda en bases de datos académicas para conocer los trabajos, investigaciones, reflexiones, que sobre la lectura crítica se han elaborado. De otra parte, nos hemos basado en los libros que teorizan sobre la lectura desde sus diversas perspectivas. Este último procedimiento nos ha permitido recopilar metodológicamente los marcos teóricos y conceptuales

que encontramos en los artículos que consideramos para este escrito, y así llegar a unas conclusiones en este texto amparados en una mejor fundamentación.

Resultados: Es muy importante señalar que la mayoría de estudios considerados en esta revisión instrumentalizan la lectura y la escritura como actos inherentes a la vida educativa y actúan en consecuencia con esta idea al asumir estas prácticas como medios para alcanzar fines, a saber: la adquisición del conocimiento, la comunicación de ideas, la participación y el reconocimiento de los valores culturales, entre otras.

No se ven, en consecuencia, de forma prolija, estudios que asuman la lectura y la escritura como una disciplina o como un espacio de formación. O lo que es lo mismo, que la entiendan como un fin en sí misma. Por ejemplo, la lectura no es disciplina de saber en el nivel de pregrado o de posgrado en las universidades latinoamericanas. Esto acarrea una consecuencia que cada vez hace más carrera en la universidad: asumir que las competencias en lectura, y por ende en escritura, de los estudiantes dependen enteramente de la escuela. Y la escuela, a su vez, responsabiliza de eso a los niveles precedentes. Este círculo vicioso está diagnosticado en la cantidad de pruebas a las que someten a los estudiantes en diferentes períodos de su formación, y la conclusión a la que se llega, en el caso colombiano, es que los estudiantes ocupan los últimos lugares en lectura y escritura.

La lectura crítica en la construcción de subjetividad política en Colombia.

Autores: Hernán Darío Bermúdez Ruiz. **Procedencia:** Universidad Nacional de Colombia, Bogotá D.C. **Año de la investigación:** 2014. **Objetivo de la investigación:** La presente investigación está enmarcada dentro del plano de lo teórico y tiene como tema central la lectura crítica. Pretensión dar respuesta a la pregunta de ¿qué aspectos y metodologías podrían considerarse para que la lectura contribuya con la construcción del sujeto político en Colombia?

Describir y analizar lo que se podría definir como la política nacional de lectura para el país, con la idea de tratar de identificar cuáles son las concepciones que se tienen

alrededor de las categorías lectura, hábito lector y lector. Por otra parte, se abordan los postulados de autores como Pierre Bourdieu, Pablo Freire, entre otros, en relación con la lectura y el hábito lector con el objeto de comprender sus concepciones frente a la relación lector – realidad.

Todo esto enfocado a explicar las prácticas o metodologías que se podrían tener en cuenta para que, desde la relación lectura – texto – contexto, el sujeto pueda percibir de manera más clara la realidad y tenga bases para tomar decisiones y hacer parte activa del desarrollo cultural, social y político de ésta.

Resultados: En el caso de la lectura el análisis parte del hecho de que se considera que ésta es una práctica que provee un pensamiento crítico y el ejercicio de ciudadanía. Que conlleva a las personas a que cuenten con niveles avanzados de lectura, pero, hay que tener claro que para lograr esto se necesita un plan cuyas bases puedan contemplar de manera evidente en qué momento de ese desarrollo entra la lectura, cómo entra, que requiere y para qué.

En el caso del hábito lector la impresión es que éste se plantea desde los estudios estadísticos que lo que miden son cantidades, pero no cualidades que en el orden de lo sociocultural son fundamentales para que éste se pueda incorporarse dentro del capital cultural de los colombianos. En cuanto a lo que tiene que ver con el lector también quedó la sensación que se concibe desde estudios estadísticos relacionados con el hábito y las competencias comunicativas. Se plantean enunciados sobre el deber ser del lector, pero no se plantean metodologías que involucren a la familia y la escuela, con el objeto de poder sentar claridades que lleven a caracterizar un posible lector en el país. Por tanto ésta, queda delimitada hacia el académico y literato.

Una práctica de lectura crítica con los estudiantes de la Universidad de Medellín. Autores: Lina María Maya Rico. **Procedencia:** Medellín, Antioquia. **Año de la investigación:** 2.011. **Objetivo de la investigación:** Con la propuesta investigativa La lectura crítica en la Universidad de Medellín se buscó reforzar el

impacto o incidencia que tienen los enfoques teóricos y metodológicos de la Lingüística Textual y el Análisis Crítico del Discurso en los procesos de cultura escrita, especialmente en lectura crítica. Se propone un modelo de Lectura Crítica basado especialmente en la propuesta de Daniel Cassany, en su libro *Tras las líneas* (2006); en éste presenta veintidós técnicas para leer críticamente un texto y, además, recoge los aspectos fundamentales del Análisis Crítico del Discurso -ACD- en el momento actual. El modelo fue aplicado en cursos de primer y segundo semestre. Se logró demostrar que los cursos basados en estos enfoques obtienen mejores resultados en análisis e interpretación textual contribuyendo así a la formación de lectores críticos e independientes.

Este fue un estudio de tipo descriptivo, cualitativo y cuantitativo, ya que se buscó determinar la comprensión de lectura crítica a partir del reconocimiento de las características del texto escrito, la cualificación de la textura discursiva en pruebas iniciales y finales. Se comparó el nivel de lectura crítica y escritura con que ingresan los estudiantes a la Universidad de Medellín y el nivel con que terminan después de cursar las asignaturas de Expresión escrita, Ciencia y libertad, y Pensamiento complejo, esta última asignatura de libre elección.

Resultados: En la comparación se utilizaron también los resultados del grupo de control A, correspondiente a estudiantes de Expresión escrita del semestre 2008-II.

En el curso se abordaron, como temas del micro currículo, el resumen como comprensión de lectura y los niveles de lectura: en líneas, entre líneas y tras las líneas.

Es importante aclarar que las gráficas presentadas en este informe ilustran la totalidad de la muestra de cada curso, es decir, no están separadas por grupos administrativos (aulas), sino por la asignatura y el semestre. De este modo, los trabajos del grupo Pensamiento complejo 2009-II fueron tomados de dos grupos distintos, que seguían el mismo contenido temático y dictado por el mismo docente.

Desempeño, corrientes y en el proceso lectoescritura en docentes en formación de la Facultad de Educación de La Universidad Mariana. Autores: Haydee Sotelo Guerrero, Nancy Santander Alvear y Luis Gerardo, Galeano Lozano.
Procedencia: Pasto, Nariño. **Año de la investigación:** 2.008

El trabajo se realizó en torno al interrogante: ¿Cómo son los procesos de interpretación y producción de textos de los docentes en formación de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana? Que generó el siguiente objetivo general: Identificar procesos de interpretación y producción de textos de los docentes en formación de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana.

Este ejercicio de investigación se desarrolló empleando el paradigma cualitativo, con un enfoque crítico social, y a través del método IA. La recolección de información se obtuvo de los docentes en formación de las distintas sedes de la Facultad de Educación en Nariño, Cauca, Putumayo y Huila, utilizando técnicas como: entrevistas y observación participante, principalmente.

Resultados: La lectura y la escritura son consideradas como las formas básicas en que se despliega la lengua, siendo ésta, un medio de constitución, expresión y comunicación entre los individuos y la cultura. Esta afirmación es compartida por todos los docentes en formación de la Facultad de Educación de la Universidad Mariana, sin embargo, en la práctica se encuentran algunas contradicciones ya que el uso de la lengua en sus distintas manifestaciones no es la adecuada.

3.1.3 Antecedentes Internacionales: La lectura crítica en internet: desarrollo de habilidades y metodología para su práctica. Autores: Beatriz Fainhole.
Procedencia: Universidad Nacional de la Plata, Argentina. **Año de la investigación:** 2.004.

Objetivo de la investigación: Establecer criterios metodológicos para desarrollar una práctica de lectura comprensiva y crítica en entornos hipermediales y electrónicos de Internet. La investigación pretende una “reconstrucción de lógicas en uso” que dará cuenta de la práctica comunicativa desde una perspectiva socio

cultural emergente. Thompson propone el paradigma analítico de la hermenéutica profunda (interpretativa que emplea técnicas o sea interpretativas y de explicación y que se complementan). Su metodología es descriptivo- exploratoria en su primera parte donde se analizan los sitios de internet; explicativo-interpretativa en su segunda fase cuando se administrarán instrumentos ad-hoc a los participantes, se procese e interprete dicha información a fin de verificar las hipótesis formuladas; y de investigación-acción en el momento de realización de los talleres de “Lectura crítica en internet”.

La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. Autores: Adolfo Zárate Pérez. **Procedencia:** Barcelona, Cataluña. **Año de la investigación:** 2.010. **Objetivo de la investigación:** Analizar y comparar la concepción de la lectura crítica y su tratamiento metodológico en los libros de texto del MED y de las editoriales privadas de educación secundaria en el Perú. La metodología es descriptiva y explorativa, se sustenta en el análisis cualitativo y cuantitativo de los textos y las actividades de lectura crítica que se proponen en los libros de texto.

Resultados: No existen diferencias significativas entre los libros de texto del Ministerio de Educación y de las editoriales privadas Norma y Santillana sobre la concepción y el tratamiento metodológico de la lectura crítica. Los manuales del MED del área curricular de Comunicación relativamente tienen una inclinación mayor por la lectura crítica; y en Ciencias Sociales, la editorial Santillana reúne mayores características de criticidad que el manual del MED.

3.2 MARCO CONCEPTUAL

Dentro de la fundamentación teórica de este trabajo se cuenta con diferentes aportes de autores que permitirán que esta investigación esté orientada y guiada con el fin de desarrollar y fortalecer en los estudiantes de undécimo la lectura crítica a través de una propuesta didáctica.

3.2.1 Propuesta Didáctica: Secuencia: Con el propósito de construir alternativas didácticas de enseñanza, para este proyecto se emplea la secuencia didáctica como alternativa para desarrollar y fortalecer la lectura crítica.

Es importante señalar que la secuencia didáctica tiene propósitos que van más allá del ámbito académico, es decir, tiene que ver con construir las condiciones para la vida social y ciudadana.

Si un joven no cuenta con un dominio básico de criticidad, su ejercicio en la vida ciudadana se verá limitado. Por lo anterior, en las secuencias didácticas se trabajan los textos situados en prácticas comunicativas y discursivas, y no como escritos desligados de sus condiciones de circulación y uso.

Así también, “la secuencia didáctica es una unidad de enseñanza de la composición oral o escrita”.¹⁸

Partimos también que la secuencia didáctica es una estructura de acciones e interacciones relacionadas entre sí, intencionales, que se organizan para alcanzar algún aprendizaje.¹⁹

En otras palabras, la secuencia didáctica aborda algún proceso que en este caso es la comprensión de un texto y análisis de una situación discursiva.

La construcción de una secuencia tiene como punto de partida una serie de aspectos formales que emanan del plan de estudios²⁰, pero particularmente del programa o asignatura que para este proyecto es lengua castellana.

¹⁸ RINCÓN, Gloria y PÉREZ, Mauricio. La pedagogía por proyectos y la secuencia didáctica entendidas como tipos de configuración didáctica.

¹⁹ CAMPS, Anna. Secuencias didácticas para aprender a escribir (comp). Barcelona: Graó. P. 95

²⁰ DIAZ, ángel. Secuencias de aprendizaje. ¿un problema del enfoque de competencias o reencuentro con perspectivas didácticas? UNAM. México. En: Revista de curriculum y formación del profesorado. Vol. 17, N° 3 (septiembre 2013); P. 18

La secuencia de aprendizaje responde fundamentalmente a una serie de principios que se derivan de una estructura didáctica (actividades de apertura, desarrollo y cierre)²¹ y una visión que emana de la nueva didáctica.

De acuerdo con Anna Camps el esquema general de desarrollo de la secuencia tiene tres grandes fases: preparación, producción y evaluación.

La secuencia aborda algún proceso del lenguaje (comprensión de un texto, producción de un texto, análisis de una situación discursiva, etcétera), generalmente ligado a un género (argumentativo, descriptivo, expositivo, narrativo, dialogal) y a una situación discursiva específica (escribir para participar en un debate, escribir para un concurso, escribir para defender un punto de vista, escribir para explicar un fenómeno). Una secuencia también puede diseñarse para construir saberes sobre el lenguaje y los textos, por ejemplo, para aprender sobre las estructuras de los diferentes tipos de textos.

3.2.2 Lectura Crítica: Para dar paso a una lectura crítica se debe contar primero con la claridad de qué es *leer*, pues bien, en una primera instancia como lo menciona Daniel Cassany en una visión moderna del concepto sería que “*leer es comprender*”, pero es de cuestionar qué se requiere para comprender. En otras palabras para comprender se requiere el desarrollo de procesos cognitivos: “*anticipar lo que dirá un escrito, aportar nuestros conocimientos previo, hacer hipótesis y verificarlas, elaborar inferencias para comprender lo que solo se sugiere, construir un significado, etc...*”²², pues bien, hasta ahora se presenta una idea universal de que al leer se comprende, pero para llegar a esa comprensión además de desarrollar procesos cognitivos es necesario detenernos en las formas particulares que adopta la lectura en cada contexto, es decir, la manera como se atribuye el significado a lo que se lee; a esta orientación o componente se le denomina *sociocultural* donde se entiende que la lectura y la escritura son “*construcciones sociales, actividades*

²¹ Ibid. P. 18

²² CASSANY, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea* Barcelona. Anagrama. 2006. P. 21

*socialmente definidas*²³ así es como en cada lugar o momento leer o escribir se adapta al contexto.

Dentro del aspecto sociocultural existen tres puntos de vista o concepciones que hacen parte de este desarrollo de comprender al leer o de comprensión lectora. En una primera instancia se encuentra la *concepción lingüística* “ *el significado se aloja en el escrito*”²⁴, es decir, el contenido del texto se da de todos los significados de las oraciones y por eso este significado es estable y objetivo independiente de quienes lo leen que son los lectores y de las condiciones que tiene la lectura; en segundo lugar se encuentra la *concepción psicolingüística* que hace referencia a lo que se entiende en un texto que no proviene directamente del valor semántico de las palabras, sino que “el lector es quien aporta datos al texto procedentes de sus conocimientos del mundo.”²⁵ De acuerdo a esta última concepción se configuran unas ideas de almacenamiento en la memoria, las cuales son llamadas esquemas de conocimiento o paquetes de datos que hace referencia a todo lo que se conoce y que está almacenado en la memoria, es entonces que a partir de estos esquemas es que se construye el significado, es decir, en esta investigación se pretende partir del contexto y referencia que tenga el estudiante para hacer lectura de los mismos. En tercer lugar, se encuentra la *concepción sociocultural*, que en el desarrollo de esta investigación cumple una función vital, ya que es la concepción sociocultural la que permite al lector construir en la mente el significado de lo que lee, es por eso que Daniel Cassany afirma que “el conocimiento previo que aporta el lector tiene origen social”²⁶, es decir, el discurso no surge de la nada, tiene su origen en interacción social.

Ahora bien, la *lectura crítica* de esta investigación se apoya en Daniel Cassany quien en su libro “Tras la Líneas” define la lectura crítica como “el desarrollo de las

²³ Ibid. P. 23

²⁴ Ibid. P. 25

²⁵ Ibid. P. 27

²⁶ Ibid. P. 33

destrezas superiores de comprensión e interpretación”²⁷, es decir, ir más allá de lo que está en el texto y buscar una completa interpretación. Estas destrezas de las que habla Cassany son precisamente para poder detectar las intenciones de quien escribe el texto y cuestionar si lo que plantea el texto es correcto o no lo es.

Así, hablar de lectura crítica nos permite entender que el estudiante asumirá un rol de análisis frente a lo que lee identificando así aspectos de opinión y construir esquemas mentales y alternativas de pensamiento para la interpretación del mismo.

Lo que se pretende es enfocar la lectura hacia una “concepción sociocultural” como lo denomina Cassany es decir: que el significado de la lectura, se construya en la mente del lector o que las palabras del discurso aporten una parte importante del mismo, pero haciendo énfasis en el desarrollo de procesos cognitivos que se desarrollen a partir de las condiciones en la cuales se escribió el texto como historia, tradiciones, hábitos y prácticas en las que indiscutiblemente está inmerso el escritor y su época.

Del mismo modo, hace referencia a la criticidad como uno de los niveles más altos de la comprensión lectora que ha pasado de la decodificación de signos para descubrir un mensaje, sino que descubre la ubicación sociohistórica del texto; es decir, lo toma como un elemento que surge de la cultura y que trae consigo propósitos y otros elementos relacionados con el contexto social, histórico, político, cultural y algunas perspectivas de género sexual, etnia, clase social, cultura, etc. Lo que se pretende es hacer un análisis crítico del discurso donde “el lector aproveche el aporte de diferentes ciencias del lenguaje y entienda que el discurso no es neutro, pues detrás del texto existe un enunciador situado en un lugar y en un momento concreto.

En relación con la lectura crítica tenemos a Fabio Jurado quien menciona que “El diálogo entre los conocimientos del texto y los del lector constituye la lectura crítica, que es en sí un juego en el asombro de identificar las intencionalidades en la

²⁷ Ibid. P.82

textualidad.”²⁸ Entonces la lectura crítica es imposible de aprender si los acervos textuales del lector son muy limitados, es por esto que para el proceso de comprensión crítica se requiere de ampliar el vocabulario y esquema mentales.

3.2.3 Técnicas Para Fomentar La Comprensión Crítica: De acuerdo con Daniel Cassany los escritos no tienen que decir explícitamente todo lo que los lectores entienden, en otras palabras, el proceso de comprensión crítica nos ubica en relación con un aspecto fundamental de la lectura: el aporte del lector, ya que el autor no necesita darnos toda la información para que comprendamos los mensajes, pues allí se involucran los presaberes del lector y es así como la lectura crítica nos permite inferir aspectos de la lectura que el autor no tiene la intención de comunicar.

Desde otra perspectiva, según Cassany, El ACD (análisis crítico del discurso) sostiene que el discurso no es neutro ni refleja la realidad de modo objetivo. Por ello, leer críticamente significa identificar estos aspectos y poder confrontarlos con otras alternativas en donde el lector le agrega sus saberes y posturas para leer críticamente diferentes discursos.

Cada día se vuelve más un reto para los maestros lograr que los estudiantes alcancen un nivel de lectura que les permita comprender en su totalidad un texto y aparte de eso sean capaces de emitir juicios de valor ante o tomar una postura frente a lo que leen pues podría decirse que un año escolar no es suficiente para lograr este objetivo de llevarlos o convertirlos en personas que desarrollen sus habilidades y pensamiento crítico y así ver el mundo de forma distinta; así también se hace cada vez difícil si este proceso de comprensión crítica no es continuo.

Por otro lado, a veces los maestros en su preocupación para que los estudiantes lean críticamente, los llevan a realizar una serie de lecturas superficiales o literales que poco están orientadas a la comprensión crítica, no con esto se quiere dar a

²⁸ JURADO, Fabio. La lectura crítica: El diálogo entre los textos. Ruta maestra. [En línea]. Edición N°8. Pág. 2. Disponible en: <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/pdf/3.pdf>

entender que el maestro no ponga en práctica su investigación constante en el aula, sino que en algunas ocasiones se desconoce y por ello se termina haciendo lo mismo.

Teniendo en cuenta este planteamiento, Daniel Cassany en su libro “tras las líneas”, dedica todo un capítulo donde presenta veintidós técnicas que exponen algunos recursos para fomentar la lectura crítica en los estudiantes que abre con la siguiente cita “*La comprensión que se alcanza a través de la lectura crítica implica percibir la relación que existe entre el texto y su contexto*” (Paulo Freire), cita que se hace viva en cada una de estas técnicas en el proceso de comprensión crítica.

Cada una de estas técnicas posee un nombre y también algunas preguntas que permiten ubicar al maestro en lo que podría realizar en cada una de ellas, con el fin de guiar al estudiante a relacionar el texto leído con su contexto, es decir con su realidad.

El autor plantea tres grandes grupos, en ellos se encuentran varias técnicas que corresponden a la intención que se busca en cada uno de estos. Para la presente investigación se seleccionaron varias técnicas que fueron clave para llevar a los estudiantes a la realización y el fortalecimiento de la lectura crítica.²⁹

En la siguiente tabla se muestra cómo se agrupan las técnicas para fomentar la comprensión crítica y aquellas que fueron utilizadas en el diseño de la propuesta didáctica.

²⁹ CASSANY, DANIEL. p. 116.

Tabla 3. Técnicas utilizadas en el diseño de la propuesta.

Explorar el mundo del autor	El género discursivo	Las interpretaciones
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Identifica el propósito</i> • <i>Descubre las conexiones</i> • <i>Retrata al autor</i> • <i>Rastrea la subjetividad</i> • <i>Detecta posicionamiento</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Identifica el género y descríbelo.</i> • <i>Analiza las voces incorporadas.</i> • <i>Verifica la solidez y la fuerza.</i> • <i>Analiza la jerarquía informativa</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Define tus propósitos.</i> • <i>Analiza la sombra del lector.</i> • <i>Acuerdos y desacuerdos.</i> • <i>Medita tus reacciones</i>

Fuente: CASSANY, DANIEL. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea.* Barcelona, España: Editorial Anagrama. 2006. P. 116

En el primer grupo, llamado “Explora el mundo del autor”, se encuentra como punto de partida identificar el propósito del autor, lo que espera el lector y lo que quiere cambiar, es decir, qué pretende el escritor sobre el destinatario, hacia donde quiere llevarlo y qué es lo que desea que este conozca o descubra, de esta manera cuando el estudiante logre identificar la intención seguramente logrará una mejor comprensión. Seguidamente se encuentra la segunda técnica que se basa en descubrir conexiones, es aquí donde se pone en acción la ubicación del texto en el contexto, a quién se refiere el autor con cada frase o aspecto que menciona, de esta manera los estudiantes pueden identificar las referencias del texto con la realidad. El tercero indaga los conocimientos previos del lector, puesta esta pregunta sobre lo que se sabe del autor y detalles de su vida que permitan comprender aspectos específicos y relevantes en su discurso. Y la cuarta y quinta técnica de esta categoría se relaciona con el anterior, puesto que a partir de lo encontrado se busca inferir información sobre el discurso del autor y sobre todo poder caracterizarlo por

sus habilidades y destrezas personales, relacionadas con su comportamiento detectando el posicionamiento por los aspectos que proyecta el autor en el texto.

El segundo grupo, “Analizar el género discursivo” se encuentra la técnica orientada a identificar el género y describirlo, aquí orienta al estudiante a que se cuestione sobre el tipo de texto que está leyendo, además, se espera que el estudiante, por la estructura del escrito, pueda reconocer el tipo de texto que se lee y establecer las características propias del mismo. La siguiente técnica requiere que el lector, a partir de un primer acercamiento con el texto pueda reconocer los aspectos de la vida del autor que tiene relación con su forma de escribir, como también que este pueda identificar en qué otras historias se encuentran situaciones similares que permitan darle identidad a la prosa del escritor. La siguiente técnica está orientada a verificar la solidez y la fuerza del discurso, es donde se invita a que el estudiante se fije en los argumentos y los razonamientos que se utilizan en el texto y su forma de apelar, así también cuestionar si son pertinentes y claros. La última técnica utilizada en esta categoría apunta a el análisis de la jerarquía informativa donde se cuestiona sobre cuáles son los datos destacados y los que se presentan con detalle, de manera que el estudiante organice y clasifique la información a la cual se está enfrentando y compruebe a que elementos se le otorga más importancia en el texto.

En el tercer y último grupo de técnicas se desarrollan cuatro de ellas, la primera pide al lector definir un propósito claro sobre el porqué de la lectura que se quiere realizar, es decir, con qué fin se lee el texto, que se espera encontrar en él; esto puede realizarse por medio del planteamiento de una hipótesis de interpretación u otra estrategia, para que al finalizar la lectura se pueda corroborar si hubo un acercamiento al propósito de lectura establecido, así pues cuestionar lo que se quiere saber del texto. La segunda técnica propone analizar la sombra del lector, por lo tanto, se indaga al lector sobre a quién cree que pueda estar dirigido el texto, específicamente a qué tipo de lector se dirige el escrito y qué exigencias o habilidades se requieren que este posea para lograr una comprensión y un disfrute

de la lectura. La tercera requiere establecer una opinión clara que deba tener el lector sobre los acuerdos y desacuerdos en el transcurso del relato, para esto se pretende que el estudiante realice una lectura detallada de cada una de las oraciones que conforman el escrito para que así, identifique las frases que demuestren comportamientos o situaciones en las que se esté en acuerdo o no con los sucesos; esta técnica tiene el fin de construir un punto de vista personal lo que se lee y a su vez orientar el posicionamiento del lector. Finalmente, la cuarta técnica plantea la realización de un producto final que para este caso fue el espacio de posicionamiento y argumentación que permita demostrar la comprensión del texto y el proceso de lectura crítica que se ha desarrollado a medida que se van aplicando las fases anteriores; lo que busca esta última es fomentar en el estudiante una forma en que este pueda valorar de manera crítica el texto leído.

Cabe resaltar que Cassany presenta una serie de técnicas que ayudan al maestro a encontrar la forma de llevar a sus estudiantes a realizar el proceso de lectura crítica, pero no se trata de leerlas y aplicarlas a los estudiantes tal como se muestran en el libro, sino que a partir de ellas se planteen actividades y se creen estrategias para desarrollar la lectura crítica. Por otro lado, Cassany hace mención de estas técnicas como una manera de orientar este proceso de comprensión crítica y no una receta que deba seguirse al pie de la letra.

Es decir, lo planteado en las veintidós técnicas es una pauta que se brinda al docente, con el fin de que él plantee unas actividades didácticas para poder cautivar la atención de los estudiantes y los motive a realizar un proceso de lectura que traspase los niveles literales y los lleve a niveles inferenciales y críticos poniendo en acción sus presaberes y su actitud crítica no solo frente a un texto sino frente a una situación cotidiana.

3.2.4 Posicionamiento Presente En La Lectura Crítica: La habilidad para leer y comprender textos escritos ocupa un lugar destacado en la enseñanza/aprendizaje en la medida que el estudiante va más allá del texto.

Enseñar a leer críticamente no debe ser un proceso segmentado, es decir que cada estrategia elaborada para llegar a esta comprensión de lectura debe llevar a cabo una cadena de elementos y enseñanzas que generen en el educando diversos aprendizajes y una comprensión completa de su mundo cotidiano y de lo que lee u observa diariamente, pues leer críticamente no es un aprendizaje que se utilizará solamente en la escuela o universidad; leer críticamente es leer el entorno y la sociedad en la que se desarrolla cada individuo, desde leer las acciones e imágenes que a diario percibe en su hogar como los textos, vídeos, fotos, noticias, entre otros que se presentan a diario en la televisión, radio, internet, celular y en fin todas las tecnologías de la información que hoy en día hacen parte de la vida de cualquier ser humano.

3.2.5. Habilidades de Comprensión para una Lectura Crítica: Los niños desde edades muy tempranas están inmersos en un proceso de comprensión, comprender el mundo que le rodea y todo lo que ello conlleva, así pues están expuestos a una gran cantidad de conocimientos impartido por sus maestros desde las diferentes áreas que se enseñan en el colegio que de una u otra manera le orientan a la comprensión del mundo y de cierta manera a desarrollar ciertas habilidades de comprensión que se adoptan a partir de la lectura que con puesta en acción lo consolida como un ciudadano competente y crítico en la sociedad que le rodea. David Cooper menciona que “la comprensión lectora es un proceso interactivo entre el lector y el texto, por eso existen ciertas habilidades que pueden inculcarse a los alumnos para ayudarles a que aprovechen al máximo dicho proceso interactivo”³⁰ es decir, aunque el maestro se encargue de orientar un proceso de enseñanza es el

³⁰ COOPER, David. Como mejorar la comprensión lectora. Visor. 1998. P. 22

lector con sus conocimientos previos quien finalmente entra en un diálogo con el texto y lo comprende.

Es por esto que es tan significativo que el docente se interese y se apropie de aquellas habilidades que puede enseñar para desarrollar la comprensión lectora de sus educandos; aquello que suele denominarse habilidades de comprensión no es nada más sino diversas tareas o formas de comprensión en las que se centra el lector cuando se enfrenta a un texto.

Algunas habilidades de comprensión son mencionadas por David Cooper en su libro "Como mejorar la comprensión lectora"³¹, a continuación, se mencionan:

Habilidades y procesos a enseñar en un programa de comprensión:

- Habilidades y procesos relacionados con ciertas claves para entender el texto

1. Habilidades de vocabulario: Claves contextuales, análisis estructural, habilidades de uso del diccionario.

2. Identificación de la información relevante en el texto: Identificación de los detalles narrativos relevantes, identificación de la relación entre los hechos de una narración (causa-efecto, secuencia), identificación de los detalles relevantes dentro de los materiales expositivos, identificación de la idea central y los detalles encontrado allí.

3. Identificación de la idea central y los detalles en el texto: El lector determina la idea central en un texto e identifica aquellos detalles que la sustentan, aquí es importante orientar a los estudiantes a determinar la idea fundamental del autor utilizando los detalles.

- **Procesos y habilidades para relacionar el texto con las experiencias previas³²**

³¹ COOPER, David. Como mejorar la comprensión lectora. Óp. Cit. P. 25

³² COOPER, David. Como mejorar la comprensión lectora. Óp. Cit. P. 29

1. **Inferencia:** Se enseña al lector a utilizar la información que ofrece el autor para determinar aquello que no explicita en el texto
2. **Lectura crítica:** Se enseña al lector a evaluar los contenidos y emitir juicios a medida que lee. Esto le exige apoyarse en las experiencias previas.
3. **Regulación:** Se enseña al lector ciertos procesos para que determinen a través de la lectura si lo que leen tiene sentido.

3.3 MARCO LEGAL

El marco legal de la presente investigación está desarrollado con base en el concepto de calidad presentado en la Constitución Política colombiana, los lineamientos y estándares, y las estrategias promovidas desde el Ministerio de Educación Nacional y el Ministerio de Cultura para el fomento de la educación en Colombia.

3.3.1 Constitución Política De Colombia: La constitución Política de Colombia reformada en 1991, promulga en el título 1 de los principios fundamentales, **artículo 5**, la primacía de los derechos de la persona, y la familia. En el título 2 de los derechos fundamentales, **artículo 27** reconoce que el estado debe garantizar las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. A partir de los artículos anteriores se entiende que la educación es un derecho de todas las personas que repercute en la vida familiar y que son los maestros junto con las instituciones quienes, a través de las políticas de calidad, elaboran un PEI y otros proyectos a los que se les invierten tiempo suficiente en la búsqueda de estrategias para el mejoramiento de la calidad educativa y que a la vez se acomodan a las necesidades de los estudiantes y su entorno.

Así mismo, en el Capítulo 2, **artículo 67**, define y organiza la educación formal en los niveles de preescolar, básica (primaria y secundaria) y media.³³ Establece que

³³ UNESCO. Constitución política de Colombia. [En línea] Disponible en: http://www.unesco.org/culture/natlaws/media/pdf/colombia/colombia_constitucion_politica_1991_spa_orof.pdf [Citado el 29 de Agosto 2015].

el gobierno debe verificar el cumplimiento de los fines educativos y garantizar el uso adecuado del servicio educativo con las condiciones necesarias para el acceso y permanencia en el sistema educacional como un derecho por el cual se accede al conocimiento, la formación moral, intelectual y física de los estudiantes, la sociedad y la familia.

Además, establece en el **artículo 70** como un deber del estado la promoción y fomento de la educación permanente a través de la cual se desarrolle la cultura en sus diversas manifestaciones, la participación en proyectos elaborados con el fin de desarrollar las habilidades de los estudiantes y brindar espacios en los que son actores y creadores de conocimiento.

3.3.2 Ley General De Educación: La ley 115 de 1994, denominada como Ley General de Educación, en su **artículo cuatro**, concuerda con lo señalado por la Constitución Política en que la calidad y cubrimiento del servicio educativo es una responsabilidad del estado, la sociedad y la familia en el que se deben atender las necesidades educativas de forma permanente y fomentando la calidad.

En el **artículo 5**, de los fines de la educación, en el numeral tres se señala "la formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afectan en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación" el numeral cinco "La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber".³⁴

Así mismo, en el título II, artículo 20 se plantea como uno de los objetivos de la educación básica el desarrollo de "las habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse"; y posteriormente en el artículo 22 señalan los objetivos de la educación básica en el ciclo de secundaria, entendida como la correspondiente a los cuatro grados posteriores a la educación básica

³⁴ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Marco legal. [En línea] Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf [Citado 22 de agosto de 2015].

primaria en donde contempla “El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, orales y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de la lengua”. Es por esto que en la presente propuesta se pretende desarrollar la lectura crítica dentro del área de Lengua Castellana, denominada como área obligatoria y fundamental en el artículo 23 de la presente ley.

3.3.3 Lineamientos Curriculares: ³⁵Definidos por el Ministerio de Educación Nacional como las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que aportan hacia el diseño de las áreas obligatorias y fundamentales definidas en el artículo 23 de la ley general de Educación.

Así mismo, los lineamientos curriculares permiten realizar procesos de reflexión, análisis y ajuste de los planes de área de las instituciones educativas con el fin de atender a las orientaciones y criterios nacionales establecidos para los currículos. Específicamente en el área de Lengua Castellana, orienta como punto de partida en las estrategias y los planes a desarrollar para la elaboración de una secuencia didáctica que cumpla los criterios establecidos en el currículo institucional y que se acomode a las necesidades educativas de los estudiantes.

3.3.4 Estándares Básicos De Competencias:³⁶Los estándares están denominados por el Ministerio de Educación Nacional como los criterios que permiten establecer si se cumplen las expectativas de calidad, constituyéndose, así como una guía para precisar los niveles más altos de comprensión en la educación. En Lengua Castellana, al igual que en otras áreas del conocimiento, se hace mayor énfasis en las competencias, sin excluir los contenidos temáticos, ya que se

³⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos de Lengua Castellana. [En línea]. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf [Citado 22 de agosto de 2015].

³⁶ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL Estándares Básicos de Competencia de Lenguaje. [En línea] Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf [Citado 25 de agosto de 2015].

establece como una guía para el trabajo de enseñanza de habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones específicas para su desarrollo y dominio en el aula. Así pues, teniendo en cuenta la secuencialidad de los conocimientos de años anteriores, se busca que, a través de una secuencia didáctica, los estudiantes al terminar el grado noveno hayan potenciado la capacidad de comprender e interpretar textos, teniendo en cuenta situaciones de comunicación.

3.3.5 Plan Nacional Decenal De Educación 2006 -2016: ³⁷ A partir de las leyes que rigen la educación en Colombia, el Gobierno Nacional en conjunto con los Ministerios de Educación y Cultura, elaboró el Plan Nacional Decenal De Educación 2006-2016 a través de un conjunto de propuestas, acciones y metas expresadas por medio de políticas públicas garantizan la asignación, inversión y gestión de los recursos adecuados, suficientes y progresivos para la educación enfocada en el fortalecimiento de la calidad educativa en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía.

Específicamente en el capítulo 1, denominado: Desafíos de la educación en Colombia, se establecen algunos macro objetivos claros que aportan al fortalecimiento de los procesos lectores y escritores basados en la globalización, la autonomía y la renovación pedagógica. En estos, se evidencia la aplicabilidad de las herramientas que proporciona el Plan Nacional Decenal de Educación. Además, pretende fortalecer los procesos de lectura y escritura en pro del cumplimiento de un marco global que apoya las propuestas de innovación educativa que incorpora procesos pedagógicos derivados de los problemas, necesidades, intereses y características de la comunidad educativa enfocada en los estudiantes y definidos a través de fases de diagnóstico.

³⁷PNDE. Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016. [En línea] Disponible en: <http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-propertyvalue-43510.html> [Citado 25 de agosto de 2015].

4. METODOLOGÍA

Este proyecto de investigación se encuentra orientado bajo el enfoque cualitativo, el cual se fundamenta en una perspectiva interpretativa que se centra en el entendimiento de las acciones de los seres humanos y en el análisis de múltiples realidades subjetivas también relacionadas con la escuela, es decir, busca la interpretación de lo que capta dentro de la interacción investigador, participante. Según Pérez Serrano la **investigación cualitativa** se define como “un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto está en el campo de estudio. El foco de atención de los investigadores está en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias y reflexiones tal como son esperadas por ellos mismos”³⁸

En este sentido, el enfoque cualitativo se preocupa directamente por la relación de los acontecimientos dentro del contexto natural que permite la adquisición de información descriptiva, observada del qué ocurre en el contexto educativo, es decir, desde la perspectiva de los estudiantes de grado noveno de la Escuela Normal de Piedecuesta y desde la relación con el investigador, quien está plenamente involucrado y comprometido con la transformación de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde el diseño y ejecución de una secuencia didáctica referida a la lectura crítica en la población seleccionada.

4.1 DISEÑO METODOLÓGICO

El proyecto se llevará a cabo a partir de la **investigación-acción** definida como “un estudio científico auto reflexivo de los profesionales para mejorar la práctica”³⁹ que

³⁸ HERNÁNDEZ S. R, FERNÁNDEZ C.C y BAPTISTA L.P. el proceso de la investigación cualitativa. En: Metodología de la investigación. 5 ed. México. D.F.: 2010. 146

³⁹ Ibid. P. 150

a su vez tiene como propósito resolver los problemas cotidianos de los profesionales en ejercicio y facilitar el proceso de investigación en una situación concreta.

En este sentido, la **IA**, tiene como objetivo la comprensión de los aspectos de la realidad existente y las relaciones que están detrás de la experiencia humana, es decir, el investigador pasa junto a los participantes a formar parte del proceso de toma de decisiones y por consiguiente genera mayor fuerza en el servicio de la resolución de problemas en este caso educativos, donde los docentes requieren nuevas herramientas para enriquecer la enseñanza y en una perspectiva amplia, la problematización de las prácticas educativas, basadas en un interés transformacional individual y social.

En otras palabras, la realidad se define a través de las interpretaciones de los participantes en la investigación respecto a sus propias condiciones, de tal manera que el investigador introduce las experiencias individuales de los participantes, las complementa con el conocimiento del fenómeno estudiado y concluye en la construcción de una respuesta acertada para el problema de investigación.

Acorde a lo planteado anteriormente, se pretende tener en cuenta para la realización de este proyecto, el modelo de IA de McKernan, considerado “como un proceso práctico, técnico y críticamente reflexivo”⁴⁰ el cual se organiza en un espiral de ciclos de acción que a través de un procedimiento, apuntan al mejoramiento de modo tal que un ciclo no es suficiente para completar el proceso de investigación- acción y requiere un plan de acción que observe los efectos del proceso y reflexione sobre la acción que requiere mejora.

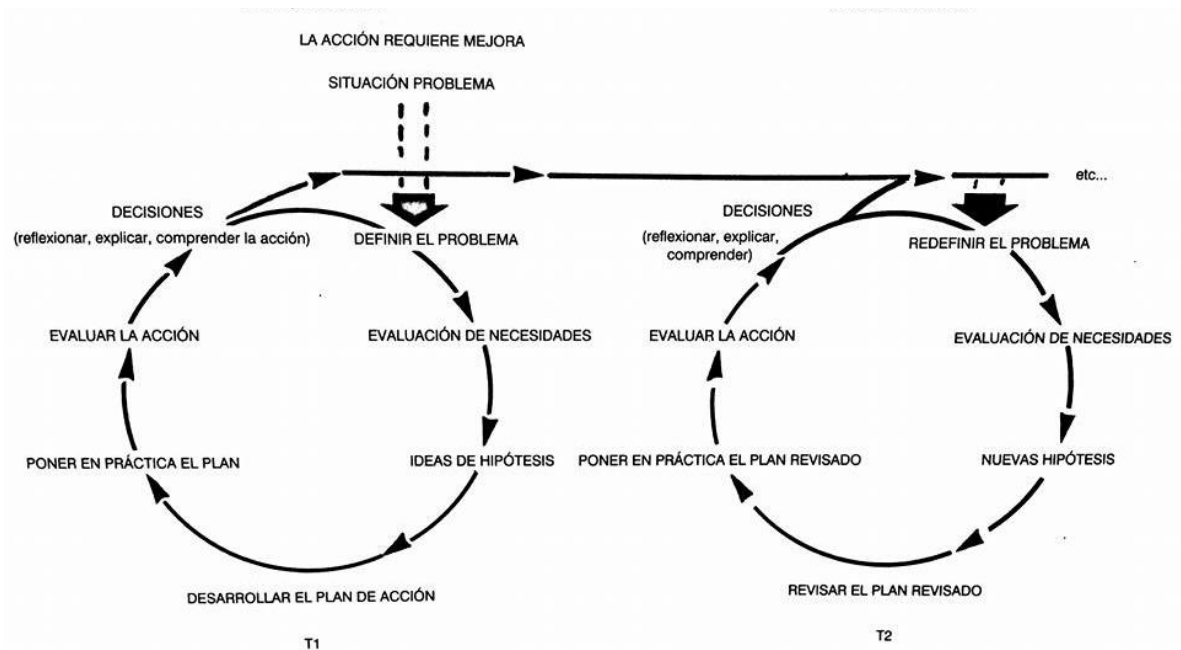
Así pues, el modelo planteado por McKernan como se muestra en la grafico 3, está compuesto por dos **ciclos** temporales que a su vez están compuestos por **etapas**. **El primer ciclo de acción** está compuesto por **tres etapas**:

⁴⁰ MCKERNAN, James. Investigación Acción y currículo. España: Ediciones Morata, 1999. p.48

La primera, la cual denominaremos de **diagnóstico** consta de la definición del problema, el cual es el punto de partida en este proceso temporal pues permite identificar una situación. **definir problema** indeterminado que necesita ser mejorado, a su vez **evalúa las necesidades** o las limitaciones internas (relacionadas con la escuela) y externas (de la comunidad), por medio de las cuales surgen **ideas o hipótesis** que serán propuestas para resolver el problema de investigación.

En la segunda etapa, denominada **diseño**, se desarrolla el plan de acción, en el que se especifican los roles y metas necesarias para su aplicación y además se toman decisiones con respecto a la organización de las actividades a desarrollar dentro del diseño de secuencia.

Gráfico 2. Modelo de Investigación Acción



Fuente: Modelo de investigación-acción de McKernan tomado de MCKERNAN, James. *Modelo de Investigación Acción*. En: *Investigación Acción y currículo*. España: Ediciones Morata, 1999. p.49

La tercera y última etapa de este primer ciclo, es la **evaluación** de las medidas tomadas o **evaluación de acción** en la que los integrantes de la investigación reflexionan sobre el resultado que se ha generado hasta el momento, en qué medida se han cumplido las metas propuestas y en general, se toman las **decisiones** pertinentes a los efectos de la acción.

Así pues, **el segundo ciclo de acción** que propone McKernan en el modelo anteriormente mencionado, corresponde a **la redefinición del problema** a partir de las acciones realizadas en el ciclo anterior, además se hace una **evaluación de las necesidades** y se **generan nuevas hipótesis** que permitirán mejorar las situaciones que se presentan en la individualidad y colectividad. A partir de ahí, la **revisión del plan** se hará con mucha más rigurosidad, así como la **evaluación** y la crítica necesarias para continuar con un tercer ciclo de acción reconstruido.

A partir de lo anteriormente mencionado, es pertinente aclarar que al realizar este tipo de investigación, cada uno de los ciclos es repetitivo, al desarrollar las etapas del primer ciclo se replantea todo con el fin de mejorar el proceso.

Por consiguiente, para éste diseño metodológico se tendrán en cuenta algunas técnicas e instrumentos que sean pertinentes para el desarrollo eficaz del diseño de secuencia mencionada a continuación.

4.2 TECNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

De acuerdo al enfoque cualitativo, la recolección de los datos se basa en métodos no estandarizados con medición numérica, sino que se basa en la obtención de los puntos de vista de los participantes a través de las etapas planteadas en el diseño de la Investigación acción planteada por McKernan para lo cual, primero se define:

Técnicas: Son procedimientos o recursos que constituyen el conjunto de medios o recursos de recolección de información. Entre las cuales se encuentran la observación, la entrevista, la encuesta, el test y el experimento.

Instrumentos: Son recursos de los que puede valerse el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información.

Teniendo en cuenta la anterior información, en la siguiente tabla se encuentra el conjunto de técnicas e instrumentos pertinentes para la recopilación de información en las tres etapas del primer ciclo planteado por McKernan y posteriormente la descripción y características de cada una de ellas.

4.2 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Tabla 4. Fases de la Investigación.

ETAPAS	TÉCNICA	INSTRUMENTO
<p><u>ETAPA 1:</u></p> <p>DIAGNÓSTICO</p> <p><i>Responde a la definición de lectura crítica que tiene la maestra de lengua Castellana, las dificultades que presentan los estudiantes al leer críticamente y los intereses de lectura de los mismos.</i></p>	<p><i>Entrevista</i></p> <p><i>Semiestructurada</i></p> <p><i>Prueba de lectura</i></p>	<p><i>Grabadora</i></p> <p><i>Impresos</i></p> <p><i>cuestionario</i></p> <p><i>Guía de la entrevista</i></p> <p><i>Guía de la prueba</i></p>
<p><u>ETAPA 2:</u></p> <p>DISEÑO/ DESARROLLO DEL PLAN</p> <p><i>Para el diseño de la secuencia didáctica se tiene en cuenta el objetivo de la investigación de</i></p>	<p><i>Taller investigativo</i></p> <p><i>Observación</i></p> <p><i>participante</i></p>	<p><i>Secuencia Didáctica.</i></p> <p><i>Diario de campo</i></p>

<p><u>ETAPA 3:</u></p> <p>EVALUACIÓN</p> <p><i>Es esta fase se analizará la información obtenida en la diagnostico inicial y los resultados de la prueba aplicada al finalizar los talleres investigativos, con el fin de evaluar los alcances del proyecto</i></p>	<p><i>Grupo focal.</i></p>	<p><i>Guía del Taller</i></p>
---	----------------------------	-------------------------------

De acuerdo al cuadro anterior, para la primera etapa del proyecto se utilizarán las siguientes técnicas e instrumentos.

4.3.1 FASE DE DIAGNÓSTICO

- **Entrevista** Es una situación de contacto personal en la que una persona hace otras preguntas que son pertinentes a algún problema de investigación. Como tal, permite fijar el enfoque sobre una cuestión específica que se puede explorar con gran profundidad y determina qué aspecto tiene una cuestión desde el punto de vista del otro. En función de su contenido y organización, las entrevistas son principalmente de tres tipos: estructuradas, semiestructuradas o no estructuradas.

En este caso se llevará a cabo la entrevista semiestructurada la cual irá dirigida a la maestra titular con el objetivo de conocer las concepciones, estrategias y la metodología utilizadas dentro del aula para el desarrollo y fortalecimiento de la lectura crítica (nivel inferencial-crítico). Cabe señalar que en la **entrevista semiestructurada** “el entrevistador tiene ciertas preguntas que hace a todos los entrevistados, pero también permite a éstos plantear problemas y preguntas a medida que discurre el encuentro. Además de las preguntas de tipo de “elección fija”, puede que el entrevistador desee hacer otras “abiertas”. Éstas son especialmente útiles en una entrevista de estilo semiestructurado o no estructurado.

- **Prueba de lectura:** Es una técnica a través de la cual se permite conocer como los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de texto, acá de espera que puedan comprender tanto la información explícita como implícita de los textos, además desarrollas las habilidades de pensamiento crítico.

En términos generales, la prueba de lectura les propone a los estudiantes una reflexión en torno a qué dice el texto (contenidos -conceptuales e ideológicos-); cómo lo dice (organización); para qué lo dice y por qué lo dice (pragmática); cuándo lo dice y quién lo dice. Las preguntas de la prueba se orientan a establecer la capacidad de los estudiantes para realizar lecturas literales, inferenciales o críticas.

- **Cuestionario:** El cuestionario se puede definir como “preguntas escritas que requieren respuesta”⁴¹, es decir, en el cuestionario no necesariamente el investigador requiere de un contacto cara a cara con los participantes como en la entrevista.

El cuestionario “es fácil de administrar, proporciona respuestas directas de información”⁴² y permite una tabulación mucho más sencilla, además las preguntas de un cuestionario deben estar redactadas y orientadas de acuerdo al propósito que tenga el investigador.

En este caso el cuestionario utilizado fue **cuestionario administrado en grupo**⁴³ el cual corresponde al cuestionario en el que se reúne un grupo de personas en un lugar para que respondan el cuestionario y es además una de las estrategias más seleccionadas por los docentes para conocer datos que aporten sus estudiantes.

El cuestionario entregado en este proyecto tuvo como fin determinar los intereses de lectura que tienen los estudiantes.

⁴¹ MCKERNAN, James. Óp. cit. pág. 145

⁴² Ibid. Pág. 146

⁴³ Ibid. Pág. 146

4.3.2 FASE DE DISEÑO Y DESARROLLO

- **Secuencia didáctica:** una secuencia de trabajo relativa a un proceso de enseñanza y aprendizaje articulado y completo. Varía en función de la etapa educativa y del modelo organizativo del área, asignatura o nivel.
- **Observación Participante:** La observación participante se puede definir como la práctica de hacer investigación tomando parte en la vida del grupo social o institución que se está investigando. Así, el investigador tiene una meta doble: asumir el rol de un participante en un entorno e investigar el carácter etnográfico del entorno. Participando, el investigador se acostumbra a ser un actor en la situación social y puede asimilar y comprender el comportamiento. La observación participante es axiomática tanto en la enseñanza como en la investigación acción, ya que el profesional debe estar comprometido con el estudio de su práctica. En opinión del autor, la observación participante es la técnica más fiel al propósito metodológico de la investigación acción y la de uso principal en el estudio de las aulas y el curriculum. La observación participante es más que el simple mirar; se debe registrar sistemáticamente los datos mediante la entrevista, o bien llevando un diario o un conjunto de notas de campo.
- **Encuesta o Cuestionario:** Se trata de una forma de entrevista por poderes, que suprime el contacto cara a cara con el entrevistador propio del método de la entrevista. Una descripción mínima del cuestionario es la de “preguntas escritas que requieren respuestas” Kemmis y McTaggart. A la persona que responde se le presenta una lista preestablecida de preguntas que pueden ser de naturaleza abierta o cerrada. Como instrumento de recogida de datos el cuestionario es fácil de administrar proporciona respuestas directas de información tanto factual como actitudinal, y convierte la tabulación de las respuestas en una tarea que no requiere casi ningún esfuerzo, es decir, el profesor recoge datos de su actividad profesional reflejando lo que percibe, valora y siente sobre la misma.

4.3.3 FASE DE EVALUACIÓN

Grupo Focal:⁴⁴ Los grupos focales son entrevistas de grupo, donde un moderador guía una entrevista colectiva durante la cual un pequeño grupo de personas discute en torno a las características y las dimensiones del tema propuesto para la discusión. Habitualmente el grupo focal está compuesto por 6 a 8 participantes, los que debieran provenir de un contexto similar.

- **Instrumentos: Taller pedagógico:** El taller es una importante alternativa que permite una más cercana inserción en la realidad. Mediante el taller, los docentes y los alumnos desafían en conjunto problemas específicos buscando también que el aprender a ser, el aprender a aprender y el aprender a hacer se den de manera integrada, como corresponde a una auténtica educación o formación integral. Analizar por medio de descripciones detalladas de situaciones, eventos, conductas y manifestaciones de los participantes.

Así también, mediante el taller los alumnos en un proceso gradual o por aproximaciones, van alcanzando la realidad y descubriendo los problemas que en ella se encuentran a través de la acción - reflexión inmediata o acción diferida.

⁴⁴ MELLA, Orlando. Grupos Focales. Técnica de Investigación cualitativa. Publicado como Documento de Trabajo N° 3, CIDE, Santiago, Chile, 2000. Disponible en: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/856/txtcompleto/txt105091.pdf> P. 3.

5. FASE 1: DIAGNÓSTICO

ANÁLISIS Y RESULTADOS DE LA FASE 1: DIAGNÓSTICO

Teniendo en cuenta el proceso de desarrollo de la investigación, el siguiente proyecto presenta los resultados de la **fase 1** que corresponde al **diagnóstico** de la población con la cual se realizará el diseño de la secuencia didáctica para el desarrollo y fortalecimiento de la lectura crítica.

Para la investigación se tuvo en cuenta la técnica de la entrevista tomando como instrumento el cuestionario.

Se aplicaron 40 cuestionarios a los estudiantes del grado 10 – 04 de la Escuela Normal Superior de Piedecuesta, los cuales se respondieron en un salón de clases de las instalaciones de la Institución. Se habló previamente con la docente del área de Lengua Castellana la cual aprobó y apoyó la aplicación de los cuestionarios que fueron entregados y recogidos el mismo día. (**anexo a**)

El propósito del cuestionario fue darle solución a la pregunta directriz

- *¿Qué intereses de lectura tienen los estudiantes de décimo de la Escuela Normal Superior de Piedecuesta?*

Ahora bien, el cuestionario cuenta con 4 preguntas abiertas y 6 preguntas cerradas para un total de 10 preguntas, las cuales fueron organizadas en tres categorías de análisis como se muestra en la siguiente tabla.

CATEGORIAS DE ANÁLISIS – CUESTIONARIO DE ESTUDIANTES

Tabla 5. *Categorías de Análisis del cuestionario a estudiantes.*

CATEGORÍA	NÚMERO DE PREGUNTA	PREGUNTA
1. Lectura desde la clase de Lengua Castellana	2	¿Qué tipo de textos o escritos leen en clase de Lengua Castellana?
	3	Cuando va a presentar una evaluación sobre algún texto de la clase de Lengua Castellana. ¿Cómo prefiere que sea evaluado?

	4	¿Cómo prefiere el material para abordar la lectura de un texto o escrito?
	8	¿Cuándo lee en el aula de clase ¿qué actividades realiza para comprender el texto o escrito?
	9	Cuando realiza la lectura de un texto o escrito, ¿cuáles son las dificultades que se le presentan? Mencíonelas.
2. Lectura en otros lugares	6	¿En cuál de los siguientes lugares usted obtiene los textos, escritos o libros que lee en su casa o en su tiempo libre?
	7	¿Qué tipos de textos o escritos prefiere leer fuera de clase y del colegio? ¿Por qué?
3. Preferencias personales por la lectura	1	¿Le gusta leer? ¿Por qué? Argumente su respuesta
	5	En su tiempo libre, ¿cuánto tiempo dedica a la lectura?
	10	Suponga que tiene la oportunidad de publicar su opinión sobre algún tema de interés. ¿Qué tema elegiría? Argumente su respuesta.

Teniendo en cuenta la organización de las preguntas en categorías se da paso al análisis iniciando por la categoría uno, después la dos y finalmente la tres.

CATEGORÍA 1. LECTURA DESDE LA CLASE DE LENGUA CASTELLANA

CATEGORÍA	NÚMERO DE PREGUNTA	PREGUNTA
1. Lectura desde la clase de Lengua Castellana	2	¿Qué tipo de textos o escritos leen en clase de Lengua Castellana?
	3	Cuando va a presentar una evaluación sobre algún texto de la clase de Lengua Castellana. ¿Cómo prefiere que sea evaluado?
	4	¿Cómo prefiere el material para abordar la lectura de un texto o escrito?
	8	¿Cuándo lee en el aula de clase ¿qué actividades realiza para comprender el texto o escrito?
	9	Cuando realiza la lectura de un texto o escrito, ¿cuáles son las dificultades que se le presentan? Mencíonelas.

PREGUNTA 2 – SELECCIÓN MÚLTIPLE

PREGUNTA	OPCIONES DE RESPUESTA	CANTIDAD DE ESTUDIANTES
	a. Noticias y crónicas	2
	b. Ensayos y artículos de opinión	3

¿Qué tipos de textos o escritos leen en clase de Lengua Castellana?	c. Cuentos y novelas	14
	d. Todas las anteriores	21
Totalidad de estudiantes		40

Teniendo en cuenta la tabla anterior los estudiantes respondieron a la pregunta 2 en su mayoría que abordan diferentes tipos de textos y de escritos como: noticias, crónicas, ensayos, artículos de opinión, cuentos, novelas, entre otros, ya que de 40 estudiantes que presentaron el cuestionario, 21 de ellos escogieron la respuesta **(d)** que corresponde a la opción que reúne todas las opciones de respuesta, 14 de ellos escogieron **(c)**, 3 de ellos escogieron **(b)** y 2 de ellos escogieron **(a)**.

A partir de estos resultados se puede inferir que los estudiantes de décimo grado, según ellos, realizan lecturas de diferentes tipos de textos y escritos, es decir, noticias, crónicas, ensayos, artículos de opinión, cuentos, novelas, entre otros, por lo que se tiene la oportunidad de desarrollar la lectura crítica en el aula de clase por medio de los variados tipos de texto y escritos que se pueden encontrar.

Teniendo en cuenta los Estándares Básicos de Lengua Castellana se puede afirmar que según los tipos de texto que se están abordando en el grado décimo el estudiante debe “asumir una actitud crítica frente a los tipos de texto que lee y elabora, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos”⁴⁵, sin embargo, aunque la mayoría de estudiantes (21), afirman leer diferentes tipos de textos, en ellos no se evidencia que realicen procesos de lectura crítica a los mismos, pues ¿qué pasa con el resto de estudiantes que también se encuentran en el aula? ¿sólo 21 leen los diferentes tipos de textos o escritos?, pues bien, lo evidenciado es que los estudiantes están fallando en los procesos generales de la

⁴⁵ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de competencias del Lenguaje. Formar en lenguaje apertura de caminos para la interlocución. [En línea]. Disponible en <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf>. P. 23.

lectura y el reconocimiento de la tipología textual que abordan en su clase de lengua castellana.

PREGUNTA 3. SELECCIÓN MÚLTIPLE

PREGUNTA	OPCIONES DE RESPUESTA	CANTIDAD DE ESTUDIANTES
Cuando va a presentar una evaluación sobre algún texto de la clase de lengua castellana. ¿Cómo prefiere que sea evaluado?	a. A través de la elaboración de un texto de lo leído	10
	b. A través de una prueba tipo ICFES	21
	c. A través de un control de lectura	2
	d. A través de una exposición	7
Totalidad de estudiantes		40

Teniendo en cuenta la información de la tabla anterior es claro afirmar que para la pregunta 3 los estudiantes respondieron que prefieren la evaluación de un texto o escrito a través de una prueba tipo ICFES, es decir, de selección, pues 21 de ellos escogieron la opción (b), 10 de ellos la opción (a), 7 de ellos escogieron la opción (d) y 2 de ellos escogieron la opción (c).

Según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, las pruebas de selección son “diseñadas y aplicadas bajo la metodología denominada diseño de especificaciones”⁴⁶, es decir, este tipo de procedimientos se caracterizan por tener un formato de estructura cerrada en cuanto a que el estudiante meramente debe reconocer la respuesta entre las posibilidades que se le ofrece y se podría pensar que es por esta razón que los estudiantes prefieren una evaluación de selección a diferencia de la elaboración de un escrito donde construyan a partir de la lectura de un texto una nueva producción, por estas razones se puede decir que los

⁴⁶ COLOMBIA. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. ¿Cómo se elaboran las pruebas? [en línea]. Disponible en <http://www.icfes.gov.co/index.php/instituciones-educativas/acerca-de-las-evaluaciones/como-se-elaboran-las-pruebas>>.

estudiantes prefieren este tipo de evaluación porque es más sencilla, rápida y concreta al momento de responder; en algunas ocasiones se presta para que el estudiante dude de su capacidad intelectual y recurra a observar las respuestas de su compañero más cercano.

Tal como se plantea en los Estándares de Lengua castellana donde se menciona que el estudiante de décimo grado debe “ producir textos argumentativos que evidencien su conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hace de ella en contextos comunicativos orales y escritos.”⁴⁷, de esta manera también se puede afirmar que si se pierde este proceso de producción también se perdería el control de lectura y que , como lo menciona Isabel Solé en su conferencia “Estrategias de comprensión de lectura realizada en 1993; “la relación característica que se establece en la lectura es una relación de interacción entre el lector y el texto en la que ambos son importantes, pero manda el lector, “ ⁴⁸ convirtiéndose así en un lector activo que procesa en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencia previa, sus hipótesis y su capacidad de inferencia.

PREGUNTA 4 – SELECCIÓN MÚLTIPLE.

PREGUNTA	OPCIONES DE RESPUESTA	CANTIDAD DE ESTUDIANTES
¿Cómo prefiere el material para abordar la lectura de un texto escrito?	a. En físico - fotocopias	19
	b. En digital - pdf	2
	c. En textos originales - libros	13
	d. En digital – proyectado en clase	6
Totalidad de estudiantes		40

⁴⁷ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de competencias del Lenguaje. Óp. Cit. P. 23

⁴⁸ SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura y aprendizaje. Conferencia, Lectura y vida. [en línea]. Disponible en <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/1141-estrategias-de-comprension-de-la-lecturapdf-Vd3sn-articulo.pdf>. P. 2

Teniendo en cuenta la tabla anterior que corresponde a la pregunta 4, se puede afirmar que los estudiantes a la hora de abordar la lectura de un texto escrito lo prefieren en físico – fotocopias, ya que fueron **19** estudiantes que eligieron dicha opción de respuesta **(a)**, la cuál fue la mayoría, seguido a esta opción de respuesta se encuentra la opción **(c)**, que corresponde a textos originales – libros, que finalmente termina siendo en físico la cual fue marcada por **13** estudiantes; así mismo se encuentra la opción **(d)**, que corresponde al abordaje de la lectura en digital - proyectada en clase la cual fue marcada por **6** estudiantes y finalmente la opción **(b)** que corresponde al material digital – pdf que fue marcada por 2 estudiantes.

Según la revista tecnológica ENTER.CO⁴⁹, encargada de difundir información sobre la cultura digital y las tecnologías en el mundo, en un artículo titulado “Los estudiantes prefieren leer libros impresos a digitales”⁵⁰ se afirma que de acuerdo a un estudio realizado por la Universidad de Artes y Ciencias de Washington, hoy en día los estudiantes prefieren leer en físico, ya que para ellos es más fácil y les permite percibir el progreso de su lectura, mientras que en digital, no se puede ver la cantidad de páginas leídas. Por otro lado, se menciona además que al leer en digital están más propensos a las distracciones y a la desconcentración en sus hábitos de lectura, mientras que en físico pueden tener más control y orden en su proceso de lectura.

De acuerdo con esto se puede concluir que, aunque la era digital amenaza con desplazar el papel, estos estudiantes privilegian la lectura en físico, es decir, prefieren el papel.

⁴⁹ ECONTENT.ENTER.CO - REVISTA DIGITAL. Reseña de origen. [En línea]. Disponible en: <<http://www.econtent.net.co/enterco>>

⁵⁰ REVISTA DIGITAL, ENTER.CO. “Los estudiantes prefieren leer libro impresos a digitales”. [En línea]. Disponible en: <<http://www.enter.co/chips-bits/gadgets/los-estudiantes-prefieren-leer-libros-impresos-a-digitales/>>

Sin embargo, de acuerdo con la política pública educativa de la UNESCO⁵¹, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) pueden contribuir al acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje de calidad del sistema educativo, en este orden de ideas, se puede entender que las tecnologías son lo ideal para los procesos de aprendizaje actuales, ya que son el auge del momento y además a esto el Ministerio de Educación colombiano considera que el maestro puede cualificar su trabajo en el aula aprovechando las posibilidades que ofrecen las TIC y “aumentar la motivación hacia la lectura ofreciendo a los estudiantes escritos en formato hipermedia, y fomentar la capacidad de trabajo en grupo mediante herramientas como el correo electrónico o el chat.”⁵², esto permite hacer una reflexión frente a la realidad del aula y lo que se implementa por las políticas públicas de educación, ya que son los estudiantes quienes manifiestan que al querer hacer una lectura verdadera prefieren que sea en físico, es decir, en papel.

PREGUNTA 8 – SELECCIÓN MÚLTIPLE.

PREGUNTA	OPCIONES DE RESPUESTA	CANTIDAD DE ESTUDIANTES
Cuando lee en el aula de clase ¿Qué actividades realiza para comprender el texto escrito?	a. Cuestiona lo leído	2
	b. Elabora un resumen	7
	c. Subraya lo importante	28
	d. Nada	3
Totalidad de estudiantes		40

Con respecto a la tabla anterior, es claro mencionar que de acuerdo con la pregunta 8, los estudiantes respondieron que la actividad que más realizan a la hora de comprender un texto escrito es la opción **(c)**, que corresponde a **subrayar lo**

⁵¹ UNESCO. Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación. [En línea]. Disponible en <<http://www.unesco.org/new/es/unesco/themes/icts/>>

⁵² COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. AL tablero, Periódico de un país que se educa y que se educa. [En línea]. Disponible en <<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87408.html>>

importante, con un total de **28** marcaciones, seguida a esta opción de respuesta se encuentra la opción **(b)**, que corresponde a la **elaboración de un resumen**, que fue marcada por **7** estudiantes, asimismo se encuentra la opción **(d)**, que corresponde a **no hacer nada** para comprender un texto, que fue marcada por **3** estudiantes y finalmente se encuentra la opción **(a)**, que corresponde a **cuestionar lo leído**.

Bien, teniendo en cuenta estos resultados, se puede decir que estos estudiantes a la hora de comprender un texto prefieren realizar una actividad mecánica como lo es subrayar, aunque el objetivo del subrayado es destacar las ideas esenciales de un texto y posteriormente, al leer únicamente lo subrayado se puede recordar el contenido de dicho texto, habría que cuestionar qué es lo que los estudiantes subrayan y cómo lo hacen para realmente comprender lo que leen.

Seguidamente, se encuentra la opción de la elaboración de un resumen, el cual consiste en reducir un texto de tal forma que este sólo contenga cuestiones importantes, las cuales se caracterizarán por fidelidad en las palabras, puntos importantes adecuadamente destacados y que exista una conexión entre ellos, es decir, es una manera de aprender y desarrollar el proceso de escritura, sin embargo, parece que estas prácticas no se han condensado para fortalecer la comprensión y producción textual.

Finalmente, se encuentra que solo 2 estudiantes cuestionan lo leído y 3 no hacen nada para comprender lo que leen, esto es una situación que hay que tratar de mejorar a través del diseño de la secuencia didáctica, ya que, así como lo menciona Frank Smith, “la misma noción de comprensión es relativa, pues, depende de las preguntas que una persona formule”⁵³, de manera que, si no se cuestiona al leer, muy difícilmente habrá un proceso de comprensión e interpretación de un texto.

PREGUNTA 9 – ABIERTA.

⁵³ SMITH, Frank. *Comprensión de la Lectura, Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje*. México: Trillas, 2005, P. 79.

PREGUNTA
<p>Cuando realiza la lectura de un texto escrito, ¿cuáles son las dificultades que se le presentan? Menciónelas</p>

De acuerdo con la pregunta anterior los estudiantes dieron diferentes respuestas que guardan relación con las siguientes categorías:

ASPECTOS COMUNES DE RESPUESTA DADOS POR LOS ESTUDIANTE	CANTIDAD DE ESTUDIANTES
1. Falta de significados de palabras	14
2. Lectura repetida silenciosa	17
3. Falta de concentración y atención	9
Totalidad de estudiantes	40

Teniendo en cuenta esta organización de respuestas, es claro afirmar que la mayor dificultad de estos estudiantes a la hora de enfrentar un texto escrito, es la lectura repetida silenciosa, seguida de la falta de significación de las palabras encontradas en el texto que aborden y finalmente la falta de concentración y atención que se requiere a la hora de leer

Frank Smith plantea que “no existe una fórmula simple para garantizar que la lectura será fácil; ni existen materiales o procedimientos garantizados para no interferir en el progreso de un niño”⁵⁴, es decir, en este caso donde los estudiantes presentan dificultades a la hora de leer, se debe comprender esta situación que hacen difícil su lectura y asumir el reto de esforzarse por asegurar que la lectura sea fácil permitiendo su comprensión e interpretación.

⁵⁴ SMITH, Frank. Óp. Cit. P. 200.

En cuanto a la falta de concentración, se debe tener en cuenta la realidad de los estudiantes en las aulas donde algunos factores como las condiciones ambientales: ruidos, poca o deficiente iluminación, temperatura del salón de clase alta o muy baja, mala planificación en el estudio, grado de dificultad de los contenidos a estudiar, problemas personales, sociales o familiares, cansancio físico o mental, inexistencia de un buen método de estudio, falta o poca fuerza de voluntad, etc...son factores que quizá no se pueden cambiar en su totalidad, pero se puede transformar la práctica educativa asumiéndolo como un reto donde el maestro desempeñe un actitud crítica en ayudar a sus estudiantes a aprender y en este caso, aprender a leer.

Finalmente, esta categoría es importante para orientar el diseño de la secuencia didáctica, pues al conocer el contexto del grupo con quien se pondrá en práctica el desarrollo y fortalecimiento de la lectura crítica se orientarán el diseño de las actividades.

CATEGORÍA 2. LECTURA EN OTROS LUGARES

Para la categoría de análisis 2, se tuvieron en cuenta la pregunta 6 y 7 del cuestionario entregado a los estudiantes.

CATEGORÍA	NÚMERO DE PREGUNTA	PREGUNTA
2. Lectura en otros lugares	6	¿En cuál de los siguientes lugares usted obtiene los textos, escritos o libros que lee en su casa o en su tiempo libre?
	7	¿Qué tipos de textos o escritos prefiere leer fuera de clase y del colegio? ¿Por qué?

PREGUNTA 6 – SELECCIÓN MÚLTIPLE.

PREGUNTA	OPCIONES DE RESPUESTA	CANTIDAD DE ESTUDIANTES
¿En cuál de los siguientes lugares usted obtiene los	a. Biblioteca	3
	b. Colegio	2

textos, escritos o libros que lee en su casa o en su tiempo libre?	c. Librerías	15
	d. Internet	20
Totalidad de estudiantes		40

De acuerdo con los resultados de la pregunta 6, los estudiantes respondieron que los lugares donde obtienen sus textos, escritos o libros que leen en su tiempo libre es en primer lugar la opción (d), que corresponde al Internet, seguido de la opción (c), que son las librerías, luego la opción (a), que es la biblioteca y finalmente se encuentra la opción (b), que es el colegio.

Los jóvenes en la actualidad, o en esta era digital, en su mayoría tienen acceso a internet de manera constante, lo cual hace que todo el tiempo estén en contacto con redes sociales, redes interactivas, etc... tal y como se afirma en el artículo *¿Qué leen los jóvenes?*, del periódico digital, la vanguardia - libros, el grupo de jóvenes entre los “14 y 19 años es el que más utiliza la red (el 50 por ciento, diariamente), seguido del de los jóvenes de 20 a 24 años. No obstante, internet y libros son considerados cada día más una herramienta de información”⁵⁵, es decir, la respuesta de los estudiantes al tener preferencias de lectura en internet podría considerarse de una manera positiva, ya que es una herramienta al alcance de los jóvenes, sin embargo, es a su vez contradictorio, pues en una de las preguntas anteriores sus preferencias de lectura eran en físico y no en digital, no obstante *Daniel Cassany* en un artículo ‘Los jóvenes leen más que antes’ del periódico el Espectador, menciona que “estudios demuestran que en España los jóvenes tienen más acceso a móviles. El 95% de la población tiene móviles y pueden conectarse a internet. Lo primero que hacen en el día, es conectarse a WhatsApp. Entonces pueden leer miles de cosas, aprender sobre la cultura de otros países, cosas que no son legitimadas al momento de ser evaluadas en la escuela pero que hacen parte

⁵⁵ Periódico digital, La Vanguardia. “¿Qué leen los jóvenes”? [En línea]. Disponible en <<http://www.lavanguardia.com/libros/20090411/53681200409/que-leen-los-jovenes.html>>

del mundo cultural. No estoy de acuerdo con esta idea de que los jóvenes leen menos. Muchos leen mucho más de lo que leían las generaciones pasadas, que no lean algo que luego se les evaluará, es otro dilema.”⁵⁶, en consecuencia, a esto la internet sería una herramienta de acceso a los estudiantes en cuanto al proceso de lectura, solo que lo utilizan de manera diversa y es eso, lo que no se cuenta a la hora de determinar el proceso de lectura de los estudiantes.

Hoy en día, unas personas se empeñan en ver el mundo digital contrapuesto al impreso, sin embargo, Daniel Cassany afirma que se debería, “seguir apostándole a los dos. Tanto al impreso como a la digital.”⁵⁷, por esto los estudiantes también seleccionaron la opción de librerías, porque a lo mejor, aparte de lo digital también cuenta con textos de su interés que adquieren en librerías.

De acuerdo con el Plan Nacional de Lectura y Escritura del Ministerio de Educación colombiano, el objetivo principal es “fomentar el desarrollo de las competencias comunicativas mediante el mejoramiento de los niveles de lectura y escritura (comportamiento lector, comprensión lectora y producción textual) de estudiantes de educación preescolar, básica y media, a través del fortalecimiento de la escuela como espacio fundamental para la formación de lectores y escritores y del papel de las familias en estos procesos.”⁵⁸, sin embargo, los estudiantes manifiestan en muy poca cantidad que los textos, escritos o libros que obtiene para leer en su tiempo libre son de la biblioteca o del colegio, es decir, los jóvenes no hacen uso de las bibliotecas precisamente por la falta de interés por los libros o por la lectura.

PREGUNTA 7 – ABIERTA.

⁵⁶ Periódico digital. EL ESPECTADOR. “Los jóvenes leen más que antes”. [En línea]. Disponible en < <http://www.elespectador.com/noticias/educacion/los-jovenes-leen-mas-antes-articulo-583270>> Párrafo 8.

⁵⁷ Ibid. Párrafo. 10.

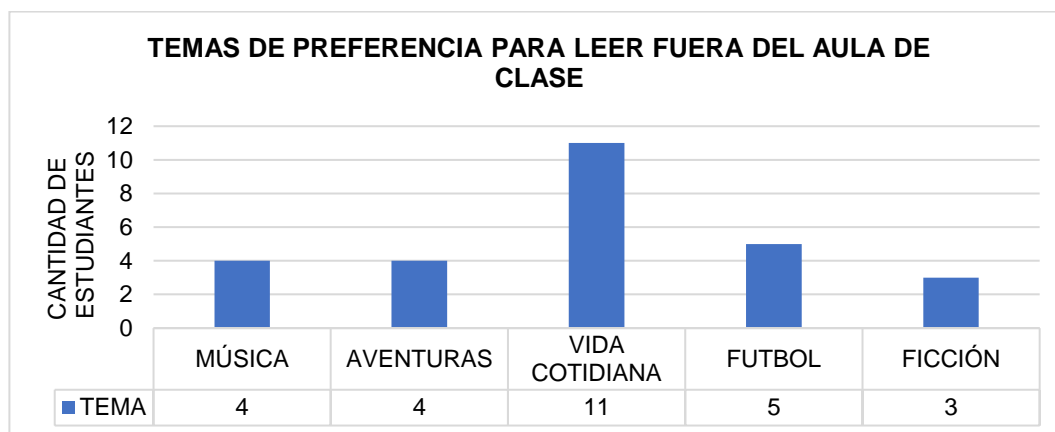
⁵⁸ COLOMBIA. Ministerio de Educación Nacional. Plan Nacional de Lectura y Escritura. [En línea]. Disponible en < <http://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-325393.html>>

PREGUNTA
¿Qué tipo de textos o escritos prefieres leer fuera del aula de clase y del colegio? ¿Por qué?

En cuanto a la pregunta 7: ¿Qué tipos de textos o escritos prefieres leer fuera del aula de clase y del colegio? ¿Por qué?, fue una pregunta abierta formulada con el fin de dar libertad al estudiante de explicar su interés personal por la lectura fuera de su lugar de estudio, así que las respuestas fueron organizadas de la siguiente manera:

De los 40 estudiantes que respondieron el cuestionario, 39 de ellos respondieron Y 1 no respondió.

27 de ellos dieron respuesta con temas de interés de lectura para fuera de clases así:

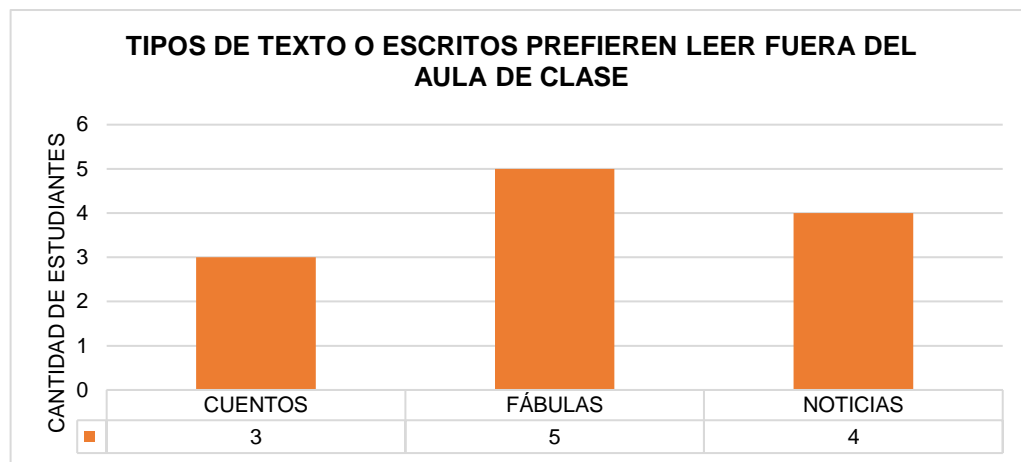


Teniendo en cuenta la gráfica anterior, se puede apreciar que en su mayoría los estudiantes prefieren leer fuera de clases temas de interés como la vida cotidiana y realidad social que se encuentra con 11 respuestas, seguido del futbol con 5 respuestas, la música y las aventuras con 4 respuestas y por último la ficción con 3 respuesta.

Esto permite inferir algunos de los temas de interés que leen lo jóvenes en la actualidad, según la revista **Al Tablero** del Ministerio de Educación colombiano la

lectura de los jóvenes es una lectura marcada fundamentalmente por el deber y las exigencias escolares, pero abierta a las nuevas tecnologías y muy vinculada con la música y la televisión.⁵⁹ Esto permite afirmar además que se interesan por sus intereses propios o de lo cotidiano, es decir, la opinión hace parte de sus intereses y tal y como se menciona en el artículo de Claudia Gilardoni en su columna ¿De qué forma se relacionan los jóvenes con la lectura?, el objetivo de la lectura es “concitar la atención del estudiante a temas que no están directamente asociados a sus estudios, pero que a la larga les obliga a plantearse como personas informadas, con opinión sobre diversos temas.”⁶⁰ Y como resultado, puede que eso les lleve a encontrar en la lectura un catalizador para sus temas de interés o de sus preferencias.

Por otro lado 12 de los estudiantes que contestaron la pregunta mencionaron tipos de texto y de escritos de la siguiente manera:



⁵⁹ COLOMBIA. Ministerio de Educación. Revista Al Tablero. N° 40. “Para leer un país”. 2007. [en línea]. Disponible en <<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-122248.html>>.

⁶⁰ GILARDONI, Claudia. Leamos más. “¿De qué forma se relacionan los jóvenes con la lectura?”. [en línea]. Disponible en: <http://www.leamosmas.com/2011/09/30/%C2%BFde-forma-se-relacionan-los-jovenes-chilenos-con-la-lectura-durante-la-educacion-secundaria/>

De acuerdo con el gráfico anterior, es claro hacer mención que, aunque en su totalidad son pocos estudiantes quienes eligieron tipos de texto o escritos, a la hora de cuestionar sus preferencias de lectura 5 de ellos escogieron fábulas, 4 de ellos noticias y finalmente 3 de ellos cuentos. Estos resultados llevan a cuestionar, por qué tan poca cantidad de estudiantes fue precisa en mencionar tipo de texto y escritos si en una pregunta anterior manifestaron que tenían conocimiento de diferentes tipos de textos y escritos.

De acuerdo con el especial “Cuanto leen los colombianos”⁶¹ publicado en el periódico el tiempo, el género favorito de la población colombiana es el narrativo con un 47% de la población, lo cual no varía mucho de las respuestas dadas por los estudiantes a los que se les aplicó el presente cuestionario, pues se basan en leer historias que se relacionen con su vida cotidiana y relaciones similares a las que tienen los protagonistas del relato, haciendo mención de cuentos y fábulas.

Con el fin de concluir esta categoría es preciso tener en cuenta los intereses de lectura de los estudiantes fuera del aula de clase o del colegio, para acercarlos a la lectura y fortalecer en ellos sus habilidades de lectura. Así, de esta manera ampliar los diferentes géneros discursivos que se pueden utilizar para leer dejando de lado los cuentos y las fábulas.

CATEGORÍA 3. PREFERENCIAS PERSONALES POR LA LECTURA

Para la categoría de análisis 3, se tuvieron en cuenta la pregunta 1, 5 y 10 del cuestionario entregado a los estudiantes.

CATEGORÍA	NÚMERO DE PREGUNTA	PREGUNTA
-----------	--------------------	----------

⁶¹ COLOMBIA. Periódico El Tiempo. Cuánto leen los colombianos. Los colombianos leen poco, prestado y regalado. [en línea]. Disponible <http://www.eltiempo.com/multimedia/especiales/cuanto-leen-los-colombianos/15606578/1>

1. Preferencias personales por la lectura	1	¿Le gusta leer? ¿Por qué? Argumente su respuesta
	5	En su tiempo libre ¿cuánto tiempo dedica a la lectura?
	10	Suponga que tiene la oportunidad de publicar su opinión sobre algún tema de interés. ¿Qué tema elegiría? Argumente su respuesta.

PREGUNTA 1 – ABIERTA.

PREGUNTA
¿Le gusta leer? ¿Por qué? Argumente su respuesta

De acuerdo con la pregunta 1 del cuestionario los estudiantes dieron las respuestas que se representarán en el siguiente gráfico.



De acuerdo con la gráfica anterior a los estudiantes les gusta leer, pues 29 de ellos respondieron que si, 6 de ellos que no, y solo 5 de ellos respondieron que a veces, es decir, en su mayoría tienen cierto agrado por la lectura, lo cual es un muy buen

indicio para el trabajo con ellos, teniendo en cuenta que se está acostumbrado a generalizar que los estudiantes no les gusta leer.

Los *porqués* de sus respuestas fueron organizados de acuerdo a sus respuestas en común a través del siguiente gráfico, donde se muestra la cantidad de estudiantes y la respuesta dada.



Ahora bien, teniendo en cuenta este gráfico de los argumentos o porqués de sus respuestas, 21 de los estudiantes, es decir, la mayoría manifiestan que les gusta leer porque aumenta su aprendizaje, seguido de 8 estudiantes que dejan ver que les divierte y a 5 de ellos les entretiene, sin embargo, hay 6 de ellos que les aburre, lo cual son los mismos que indicaron que no les gusta la leer.

De acuerdo con el portal Guía Académica del diario el Tiempo, en su artículo “A los estudiantes no les gusta leer”⁶², se hace mención que el problema radica en la falta de hábito lector dentro del hogar, el colegio y los mismos grupos sociales, así como

⁶² COLOMBIA. Periódico El Tiempo. Guía Académica. “A los estudiantes no les gusta leer”. [En línea]. Disponible en <
http://www.guiaacademica.com/personas/cms/colombia/noticias_academicas/2012/ARTICULO-WEB-EEE_PAG-11580123.aspx>

las nuevas tecnologías y la interactividad, dicho de otra manera, el reto de diseñar la secuencia didáctica será fortalecer y desarrollar las prácticas de lectura en los estudiantes a través de sus intereses de lectura situando esta enseñanza y orientarlo a la parte crítica además aprovechar la oportunidad que en su mayoría los estudiantes manifiestan que leer aumenta su aprendizaje.

PREGUNTA 5 – SELECCIÓN MÚLTIPLE.

PREGUNTA	OPCIONES DE RESPUESTA	CANTIDAD DE ESTUDIANTES
En su tiempo libre ¿cuánto tiempo dedica a la lectura?	a. 1 hora	10
	b. 2 horas	8
	c. 30 minutos	15
	d. Nada	7
Totalidad de estudiantes		40

Teniendo en cuenta los resultados de la **pregunta 5**, “En su tiempo libre, ¿cuánto tiempo dedica a la lectura?”, hay que hacer notar, que aunque los estudiantes en la pregunta 1 del cuestionario manifiestan su gusto por leer, es muy poco el tiempo que emplean para leer, pues los resultados dicen que de los 40 estudiantes del salón, 10 de ellos dedican una hora, 8 de ellos dedican 2 horas, 15 de ellos dedican 30 minutos y 7 de ellos no destinan tiempo a la lectura.

De acuerdo con el CERLAC (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe)⁶³, la cantidad de tiempo dedicada a leer por placer es de cuatro horas y media por semana, en efecto, es una situación para reflexionar, pues los estudiantes no manifestaron indicios de dedicar un tiempo de lectura como este, así

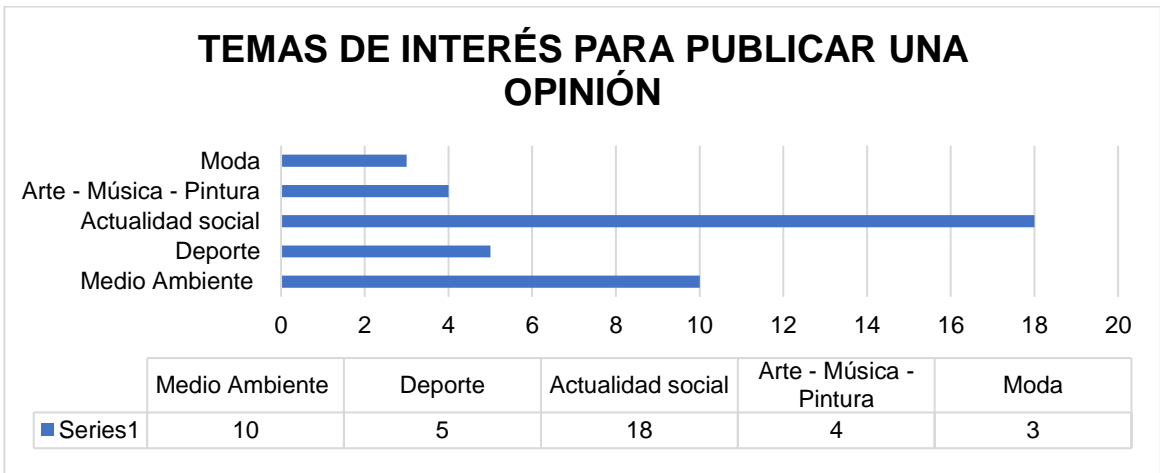
⁶³ CERLAC. (Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe). Pensar en libro. “1.3 Hábitos de lectura en tiempo libre”. [En línea]. Disponible en <
http://www.cerlalc.org/revista_noviembre/n_articulo06_a03.htm>

sea de su agrado o preferencia; de manera que no se sabe que leen o qué hacen con su tiempo libre.

PREGUNTA 10 –ABIERTA.

PREGUNTA
<p>Suponga que tiene la oportunidad de publicar su opinión sobre algún tema de interés. ¿qué tema elegiría? Argumente su respuesta.</p>

Atendiendo esta pregunta los estudiantes dieron variedad de respuestas que fueron organizadas de la siguiente manera:



En relación con la gráfica anterior, los estudiantes al ser cuestionados sobre la oportunidad de dar su opinión frente a un tema, eligieron en su mayoría con 18 respuestas relacionadas la actualidad social, seguido del medio ambiente, el deporte, el arte, música y pintura y finalmente la moda, lo cual permite identificar los intereses de los estudiantes a la hora de su producción textual. Este resultado es

una oportunidad para orientar el trabajo de las sesiones de clase durante la aplicación de la secuencia didáctica para fortalecer el tema de interés que es la realidad social y buscar el tipo de texto donde se aproveche y se desarrollen las habilidades de lectura crítica.

Conclusiones:

Finalmente, a partir del cuestionario realizado a esta población y analizado previamente se concluye lo siguiente:

- Los tipos de texto que leen los estudiantes dentro del aula de clase se clasifican en narrativos, argumentativos, líricos y textos discontinuos, por lo que se aprecia que hay diversas oportunidades para desarrollar la lectura crítica en dicha población, las actividades frecuentes para la recolección de información del texto que se está leyendo favorita por los estudiantes consiste en subrayar lo que ellos creen importante ya que esta actividad no requiere procesos elaborados si no por el contrario se basa en un proceso mecánico; el material para realizar la lectura es el medio impreso, a pesar de que estos se encuentran en una era de tecnología. Por otra parte, al momento de evaluarlos prefieren pruebas de selección múltiple con única respuesta, puesto que los entrenan a responder de forma rápida en exámenes para el examen de estado y nada más.
- Para la lectura fuera del aula los estudiantes expresaron que destinan por lo menos una hora para realizar alguna lectura de su interés o de la asignatura, destacando tipos de texto como la novela, la historieta y textos argumentativos. Generalmente estos textos o escritos los obtienen de internet, ya que este les permite descargar libros completos que pueden guardar o almacenar en sus dispositivos móviles.

ANÁLISIS ENTREVISTA A LA MAESTRA

Finalmente, para dar término a la fase de diagnóstico de esta investigación se tuvo en cuenta la entrevista semiestructurada como instrumento de recolección de datos. **(Anexo b).**

La entrevista semiestructurada fue dirigida a la maestra de lengua castellana, de los estudiantes de décimo, la cual autorizó dicha entrevista que fue realizada en un espacio programado previamente.

La entrevista semiestructurada dirigida a la maestra constó de 8 preguntas que fueron organizadas en tres categorías de análisis para su mejor comprensión.

Tabla 6. Preguntas de Entrevista a la maestra de Lengua Castellana

Categoría de análisis	Preguntas
Categoría 1: Concepto de lectura crítica.	Pregunta 1: ¿Para usted qué es la lectura crítica?
	Pregunta 2: ¿Para qué leer críticamente?
	Pregunta 4: ¿Por qué leer críticamente?
Categoría 2: Didáctica de la lectura crítica	Pregunta 3: ¿Cuáles estrategias de lectura emplea con sus estudiantes para desarrollar la lectura crítica?
	Pregunta 5: ¿Cuáles dificultades usted como maestra cree que presentan los estudiantes para leer críticamente?
	Pregunta 6: ¿Qué habilidades desarrollan los estudiantes con la lectura crítica?
Categoría 3: Evaluación de la Lectura Crítica	Pregunta 7: ¿Qué instrumentos o estrategias emplea para evaluar la lectura crítica?
	Pregunta 8: De acuerdo con el cambio que ha tenido la prueba saber 11° sobre la lectura crítica

	¿qué actividades o procesos se ajustan al plan de área de Lengua Castellana?
--	--

Teniendo en cuenta esta organización se da paso al siguiente análisis, en donde se muestra organizado en una tabla donde aparecen las subcategorías, el descriptor y el análisis.

Categoría 1: Concepto de Lectura Crítica			
Pregunta	Subcategoría	Descriptor	Análisis
<p>Pregunta 1: ¿Para usted qué es la lectura crítica?</p>	Reflexión	<p>La lectura crítica es aquella lectura que es reflexiva porque permite un cuestionamiento. Es una lectura que permite proponer y reflexionar sobre un hecho o una idea que se presenta en un texto. En la lectura crítica hay tres pasos: leer, reflexionar y proponer lo cual lleva a elaborar una crítica</p>	<p>Teniendo en cuenta la respuesta de la maestra es claro afirmar que a la hora de definir la lectura crítica se hace mención de una lectura reflexiva, la cual puede decirse que guarda relación con la lectura crítica, pues la lectura reflexiva también es una forma de pensar, de resolver o razonar, que conlleva el análisis, discriminación, el juicio, la evaluación y la síntesis, todos estos son procesos mentales que se fundamentan en la experiencia, sin embargo, se puede añadir tal como lo afirma Daniel Cassany que la lectura crítica “se obtiene a través de la experiencia sensorial del mundo o del pensamiento racional”⁶⁴, es decir, el lector crítico se debe situar en el contexto y captar el propósito de la lectura. Por otro lado, la maestra menciona que hay tres pasos para leer “reflexionar, proponer y elaborar una crítica”, no obstante Daniel Cassany menciona, 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”⁶⁵.</p>
<p>Pregunta 2 ¿Para qué leer críticamente?</p>	Tener una visión	<p>Pienso que leer críticamente me permite tener una visión frente a lo que me proponen.</p>	<p>De acuerdo con la respuesta dada por la maestra se puede entender que el para qué de leer críticamente es tener una visión, es decir, hace una cierta relación en que se lee críticamente para tener una mejor percepción frente a lo que propone el texto haciendo mención de comprensión y cuestionamiento, pero, no se precisa con claridad lo que se quiere saber. Pues bien, Daniel Cassany a la hora de hablar de lectura crítica y el para qué, dice que esta permite la “obtención de datos que van más allá del significado proposicional del discurso y que contribuye a evaluar la practica comunicativa”⁶⁶, es decir, leer críticamente es vital para conocer que el discurso no posee conocimiento en sí, sino que se construye a través del contacto con la realidad y una intención comunicativa subjetiva, pues el discurso no refleja una realidad con objetividad sino una mirada particular.</p>

⁶⁴ CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2006. Pág. 82

(continuación)

			Por otro lado, la lectura crítica tanto en los lineamientos como en las pruebas saber se asume como alcanzar un alto grado de comprensión. Es indudable que el lector posea ciertas habilidades cognitivas y metacognitivas, así como conocimientos lingüísticos, que le permitan descubrir cómo funciona el discurso ⁶⁷
	Real comprensión	Leer críticamente me permite tener una real comprensión de lo que leo, cuestionando y reflexionando.	De acuerdo a lo respondido por la maestra de lengua castellana hay que destacar los términos cuestionando y reflexionando, pues cuestionar es poner en duda y reflexionar es “pensar y considerar un asunto con atención y detenimiento para estudiarlo” ⁶⁸ , es decir, comprenderlo bien, formarse una opinión sobre ello o tomar una decisión, lo cual orienta muy bien la lectura crítica. Sin embargo, se podría decir, que queda un poco en el aire el término “real comprensión”, pues de este no se hace una descripción más amplia. El doctor Fabio Jurado hace mención en su artículo “La lectura crítica: el diálogo entre textos”, publicado en la edición n°8 de la revista ruta maestra, donde expresa que en los lineamientos curriculares de lengua castellana y en los fundamentos de las pruebas SABER, la lectura crítica se asocia con la intertextualidad o la capacidad del estudiante-lector para reconocer diversos textos en el texto que se interpreta y a partir de allí, saber descubrir las intencionalidades de los textos mismos o de los sujetos representados en ellos, o del autor cuando se trata de textos inferenciales ⁶⁹ . Así pues, la real comprensión sería lograr una interpretación donde se descubre la intencionalidad del texto.

⁶⁵ Ibíd. Pág. 83

⁶⁶ Ibíd. Pág. 88

⁶⁷ Zárate, Adolfo. La lectura crítica en los libros de texto de la educación secundaria, concepción y tratamiento metodológico. [En línea]. 2010. [citado en noviembre 10 de 2016]. Disponible en: <https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/6322/TREBALL%20COMPLET.pdf?sequence=1>. 2010. Pág. 16 y 17.

⁶⁸ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario. Concepto de reflexionar.

⁶⁹ JURADO, Fabio. La lectura crítica: El diálogo entre los textos. Ruta maestra. [En línea]. Edición N°8. Pág. 2. Disponible en: <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/pdf/3.pdf>

(continuación)

<p>Pregunta 4 ¿Por qué leer críticamente?</p>	<p>Pensamiento propio</p>	<p>Porque me permite tener un pensamiento propio, claro y construir mi propia concepción.</p>	<p>Teniendo en cuenta la respuesta de la maestra para esta pregunta se puede decir, que el porqué de leer críticamente está orientado a crear un pensamiento propio y argumentado frente a un discurso, así mismo, a la hora de leer según Daniel Cassany el lector crítico “examina el conocimiento desde su perspectiva, los discute y propone alternativas”⁷⁰, es decir, el lector construye una interpretación de acuerdo a su pensamiento propio (pensamiento construido de acuerdo a su contexto) para darle sentido al discurso.</p> <p>En este sentido Umberto Eco manifiesta que “la interpretación crítica o semiótica es aquella por la que se intenta explicar por qué razones estructurales el texto puede producir esas (u otras, alternativas) interpretaciones semánticas.⁷¹, quiere decir, que el lector crítico es quien construye su interpretación y busca la razón de las interpretaciones que encuentra en el discurso.</p>
	<p>Hacer juicios</p>	<p>Al leer críticamente aprendo a hacer juicios y a saber argumentar un discurso.</p>	<p>Otro aspecto que la maestra menciona para la pregunta 4 es que al leer críticamente se aprende a hacer juicios y a saber argumentar, lo cual puede ser acertado al referirnos al por qué de leer críticamente.</p> <p>Fabio Jurado, hace mención que la lectura crítica no puede confundirse con la “libre opinión” del lector, pues realmente surge es del ejercicio intelectual que presupone hacer inferencias complejas o simples y los conocimientos del lector⁷², es decir, para la lectura crítica es imposible de aprender si los conocimientos del lector son muy limitados.</p>

⁷⁰ CASSANY. Óp. Cit., P. 93

⁷¹ ECO, Humberto. Los límites de la interpretación. Lumen, Barcelona. 1992. P. 35.

⁷² JURADO. Óp. Cit., P. 3.

(continuación)

Síntesis:

De acuerdo con lo mencionado por la maestra en esta categoría que comprendía las preguntas 1, 2 y 4, es necesario hacer mención que aunque no hay una total claridad en el concepto de lectura crítica, existen cierta relación en lo mencionado y el concepto de lectura crítica, pues requiere de un proceso de reflexión y análisis como ella hizo mención, sin embargo, la tarea del trabajo cooperativo con la maestra es tener claro que el objetivo de leer críticamente es adquirir las destrezas cognitivas que permitan a los estudiantes detectar las intenciones del autor, extraer ese contenido que aporta un texto y verificar si es correcto o no. Además, es importante hacer mención que en ninguna de las respuestas se habla de las habilidades del pensamiento crítico, es decir, aquellas habilidades que orientan al lector a identificar las intencionalidades en la textualidad.

Así también, es un reto del proyecto apostarle a desarrollar la lectura crítica a través del diseño de secuencia didáctica fortaleciendo las prácticas de lectura y como lo menciona Frank Smith que “el maestro desempeñe una función crítica en ayudar a los niños a aprender a leer”⁷³.

⁷³ SMITH, Frank. Comprensión de la Lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. México.Trillas.1989. Pág. 198.

Categoría 2: Didáctica de la Lectura Crítica			
Pregunta	Subcategoría	Descriptor	Análisis
<p>Pregunta 3 ¿Cuáles estrategias de lectura emplea con sus estudiantes para desarrollar la lectura crítica?</p>	Lúdica y juego	<p>Como maestra de lengua castellana empleo diferentes estrategias con los chicos para que ellos lean críticamente, utilizo la lúdica y el juego para motivarlos y así lograr una participación activa con el texto llevándolo a reflexionar, cuestionar y proponer. Algunas actividades de clase son el ordenamiento de ideas, ubicación de datos, secuencia de ideas, construcción de definiciones, reacomodar datos, etc...</p>	<p>La respuesta de la maestra a esta pregunta fue diversa al mencionar que utiliza la lúdica y el juego, sin embargo, cabe aclarar que son estudiantes de 10°, y no explica que tipo de juegos utiliza para que desarrollen en ellos la lectura crítica, añade también que realiza actividades de ordenar ideas y ubicar datos, lo cual, según ella puede llamar la atención de los estudiantes y participar en las clases, pero no es claro, cual es la intención del juego o la lúdica en este proceso de lectura. La comprensión de textos está presente en los escenarios de todos los niveles educativos por lo que se le considera una actividad crucial para el aprendizaje escolar, así pues, Frida Díaz y Gerardo Hernández, en su libro estrategias docentes para un aprendizaje significativo, hacen mención de algunas estrategias clasificadas para los tres momentos de lectura (antes, durante y después) como la activación de conocimientos previos, la elaboración de predicciones, elaboración de preguntas, determinación de partes relevantes del texto, etc... y además aclaran que “para que la actividad de leer para aprender tenga lugar adecuadamente es necesario involucrar de manera conjunta y coordinada las estrategias de lectura”⁷⁴, es decir, buscar el procedimiento para que el estudiante logre una comprensión del texto.</p> <p>En los estándares de lengua castellana, se hace mención que el proceso de comprensión tiene que ver con “la búsqueda y reconstrucción del significado y sentido que implica cualquier manifestación lingüística”⁷⁵, esto quiere decir, que el maestro que es quien conoce el contexto de sus estudiantes, busca orientar las prácticas de lectura de acuerdo a los intereses de ellos y de esta manera lograr acercar por medio de estrategias la lectura de cualquier discurso.</p> <p>Para la lectura crítica, Daniel Cassany habla de 22 técnicas para fomentar la comprensión crítica, las cuales caracteriza como “técnicas formuladas en forma de preguntas, metáforas e instrucciones para relacionar las palabras con la realidad”⁷⁶.</p>

⁷⁴ DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un Aprendizaje Significativo, una interpretación constructivista. McGraw-HILL.2010. P. 244.

(continuación)

<p>Pregunta 5 ¿Cuáles dificultades usted como maestra cree que presentan los estudiantes para leer críticamente?</p>		<p>Las principales dificultades que yo observo como maestra en mis estudiantes es la falta de concentración, pues están siempre pendientes de todo lo que sucede a su alrededor que de lo que están leyendo. También he detectado que a la hora de leer se devuelven de manera constante a leer lo que ya leyeron porque no entienden.</p>	<p>La maestra de lengua castellana en esta pregunta, responde de manera sencilla y precisas que las dificultades que ella identifica en sus estudiantes a la hora de leer críticamente es la falta de concentración, sin embargo, Frida Díaz y Gerardo Hernández, hace una vez más mención sobre las mayores dificultades por las cuales los estudiantes no llegan a construir la microestructura de un texto y es “por desconocimiento del significado de ciertos términos del texto y por carecer de las habilidades necesarias para seguir la progresión temática”⁷⁷, es decir, en la mayoría de los casos las dificultades radican no solo en lo que menciona la maestra que es la distracción, sino también en la inadecuada aplicación de procesos de comprensión que precisamente al no construirse de manera indicada se presentan serias limitaciones de comprensión que no dejan al estudiante desarrollar sus destrezas cognitivas. Así también la maestra no habla en términos de objetivos de aprendizaje , ni hace mención de habilidades de lectura crítica.</p>
<p>Pregunta 6 ¿Qué habilidades desarrollan los estudiantes con la lectura crítica?</p>		<p>Los estudiantes a la hora de leer críticamente desarrollan habilidades de reflexión, de cuestionamiento, de elaboración de juicio, de proposición de alternativas y de solución.</p>	<p>Teniendo en cuenta la respuesta de la maestra frente a esta pregunta es claro afirmar que a la hora de cuestionar las habilidades que pueden desarrollar sus estudiantes al leer críticamente menciona habilidades como reflexión, cuestionamiento y elaboración de juicios, no obstante, estas no pertenecen a habilidades de lectura crítica sino más bien unas consideraciones que están incluidas en el proceso de comprensión de textos, así pues, Daniel Cassany, habla de un lector crítico y menciona que este reconoce los intereses del autor y el género discursivo que utiliza, ,identifica la modalidad que adopta el autor, recupera connotaciones que concurren en el discurso, distingue la diversidad de voces y finalmente evalúa</p>

⁷⁵ COLOMBIA. Ministerio de Educación. Estándares de Lengua Castellana. [En línea]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-116042_archivo_pdf1.pdf> P. 4.

⁷⁶ CASSANY, Daniel. Óp. Cit. P. 115.

⁷⁷ DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Óp. Cit. P. 237

(continuación)

			<p>la solidez y fiabilidad de los argumentos; a esto Daniel Cassany lo llama "la tarea crítica"⁷⁸. Así también en los lineamientos de Lengua Castellana se hace mención que "saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos. en profundidad implica un proceso de lectura que va desde el nivel primario, o lectura literal, pasa por un nivel secundario, o lectura inferencial y converge en un nivel crítico-intertextual.</p>
<p>Síntesis: Después de analizar la categoría dos "Didáctica de la lectura crítica" se recomienda conocer las habilidades de la lectura crítica para desarrollar en los estudiantes y además las estrategias o actividades realizadas para el proceso de lectura no son lo suficientes para poder desarrollar en el estudiante la lectura crítica ya que para lograr esto hay que variar las estrategias y así lograr captar el interés del estudiante pues El lector crítico debe ser capaz de identificar quién es el autor del texto que lee, cuáles son sus intenciones, cuál es su ideología. También debe ser capaz de identificar los géneros textuales y los usos que se dan en el desarrollo de las disciplinas. Los libros, los capítulos, los materiales de cátedra, los manuales, los resúmenes, los comentarios, los artículos de investigación, las monografías, las ponencias, son textos que tienen usos diversos según los contenidos de las propias asignaturas. Y por último, el lector crítico debe ser capaz de construir su interpretación y confrontarla con la interpretación de los otros lectores, de modo que logre penetrar hasta el sentido profundo del texto. Es importante tener en cuenta que el maestro indague los gustos, dificultades y preferencias de los estudiantes, es decir, contextualizar las prácticas de enseñanza con el fin de realizar actividades enfocadas hacia el desarrollo de las inteligencias múltiples y sobre todo al desarrollo de la valoración crítica no solamente de los textos, si no de su realidad cotidiana.</p>			

⁷⁸ CASSANY, Daniel. Óp. Cit. P. 87

Categoría 3: Evaluación de la Lectura Crítica			
Pregunta	Subcategoría	Descriptor	Análisis
<p>Pregunta 7 ¿Qué instrumentos o estrategias emplea para evaluar la lectura crítica en sus estudiantes?</p>	Trabajo en grupo	<p>Bueno, yo a la hora de evaluar la lectura crítica con los muchachos les pongo a trabajar en grupos para participar en opiniones orales, lo cual ayuda a la expresión y el punto de vista. No les pongo cuestionario escritos porque siento que limita las ideas de los estudiantes.</p>	<p>De acuerdo con esta pregunta la maestra hace mención de trabajar en grupos y así fortalecer la participación de los estudiantes, aunque la docente manifiesta que el diálogo y las opiniones hacen parte del proceso de participación, son muy poco los instrumentos o estrategias de trabajo para abordar la evaluación de la lectura crítica.</p> <p>La forma de evaluar mencionada por la maestra puede llegar a ser apropiada, si antes de la expresión oral se establece un proceso de comprensión, tal como lo menciona David Cooper, “el proceso de comprensión de cada lector es en algún sentido distinto, en la medida que cada individuo ha desarrollado esquemas diferentes para una expresión oral”⁷⁹, por consiguiente, el maestro debe revisar desde una perspectiva crítica las estrategias que utiliza para enseñarle a sus estudiantes la lectura crítica.</p> <p>Por otro lado, se sugiere tener en cuenta el uso de las TIC como parte y ayuda en el proceso evaluativo, tal como menciona la UNESCO que “existe evidencia de que el uso de TIC puede tener un efecto sobre el logro de aprendizaje de los estudiantes, la evaluación educativa deberá incorporar estas nuevas realidades”⁸⁰</p>
<p>Pregunta 8 De acuerdo con el cambio que ha tenido la prueba saber 11° sobre lectura crítica ¿qué actividades</p>	Lectura de ensayos	<p>Dentro del plan de área de lengua castellana para los estudiantes de décimo he estado trabajando con la lectura de ensayos que le permitan ser críticos, pues eso textos aparecen en la prueba, también trabajos de clase como informes escritos de lo que leamos y pruebas de lectura.</p>	<p>Según la respuesta, el proceso de lectura y la evaluación está apuntando a seguir la línea que plantea el ICFES en su alineación de las pruebas SABER, sin embargo, ella solo mención el ensayo y algunas lecturas de clase, agregando así pruebas de lectura, pero en la alineación de las pruebas se fusionan diferentes áreas del conocimiento, con el</p>

⁷⁹ COOPER, David. Como mejorar la comprensión lectora. Visor. 1998. P. 25.

(continuación)

o procesos se ajustan al plan de área de Lengua Castellana?			fin de implementar la evaluación de la lectura crítica en los estudiantes. Como se menciona en el documento de la alineación: “incorporación de la prueba Lectura Crítica, que resultaría de la fusión de las pruebas de Lenguaje y de Filosofía del examen vigente” los estudiantes están inmersos en diferentes tipos de texto, no solo el ensayo. Además un lector crítico es quien reconocer las diferentes estructuras textuales, el ensayo no es el único tipo, desde que haya lectura, hay lectura crítica, por tanto, es necesario abrir el bagaje de los tipos de texto y presentar a los estudiantes otras alternativas de lectura.
Síntesis: De acuerdo a esta categoría, es importante que el proceso de evaluación tal como se menciona es un proceso, y es necesario dejar de lado solo la evaluación del producto o del resultado, pues en el caso de la comprensión de un texto se está evaluando desde que el estudiante afronta por primera vez el texto y sus cambios de esquemas a medida que profundiza en el texto. Es necesario que a la hora de diseñar la propuesta didáctica se tenga en cuenta los progresos y logro de los estudiantes desde el momento que enfrentan el texto. Por otro lado, es necesario entender que la lectura no es sólo traducir un código impreso sino que implica además darle un significado para alcanzar la comprensión del mensaje pues leer requiere muchas y variadas habilidades que se adquieren progresivamente y que el sistema de lectura está formado por dos componentes básicos, uno referido a la fluidez lectora y otro a la comprensión de textos.			

⁸⁰ UNESCO. Tics y Evaluación Educativa: Algunas reflexiones desde el LLECE. Edición 9. 2012. [En línea]. Disponible en <http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=16145&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html>

ANÁLISIS DE LA PRUEBA DE LECTURA

Para dar continuidad con la fase de diagnóstico, se tuvo como instrumento de recolección de datos la *prueba de lectura* aplicada a los estudiantes de décimo grado. (**Anexo c**)

La prueba de lectura realizada a los estudiantes del grado 10 - 04 de la Escuela Normal Superior de Piedecuesta, se realizó con el fin de conocer el desarrollo de la competencia comunicativa lectora y la competencia comunicativa escritora en los estudiantes.

De igual forma se tuvieron en cuenta los niveles de desempeño de lectura: literal, inferencial y crítico, con el fin de establecer las dificultades que tienen los estudiantes al realizar una lectura crítica.

Estos niveles se toman de diferentes autores que hacen mención de los tres niveles de lectura. En este caso tendremos en cuenta algunas como la Taxonomía de Barret, que se constituye a través de dos dimensiones que permiten el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, también del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (ICFES), que es el organismo adscrito al Ministerio de Educación encargado de promover y evaluar la educación en Colombia en todos sus niveles a través de las pruebas Saber aplicadas a los grados 3°, 5°, 7°, 9° y 11° en el caso de la educación básica y media, y las pruebas Saber TyT (técnicos y tecnólogos) y Saber Pro (profesionales) en el caso de la educación superior.⁸¹

Esta prueba permite establecer y conocer las capacidades de interpretación, inferencia y criticidad de los estudiantes sobre lo que leen, partiendo de sus conocimientos previos, el contexto sociocultural y lingüístico que los rodea, puesto que claramente interviene en la respuesta de cada uno de ellos, como también permite saber en qué punto se encuentran ellos respecto a los conocimientos adquiridos durante su proceso escolar.

⁸¹ ICFES Interactivo 2016. ICFES, que es y para qué sirve el examen de estado. [En línea]. Disponible en: <http://icfesinteractivo.info/que-es/>. Consultado en agosto de 2016.

La prueba está basada en 8 preguntas a partir de un texto de opinión titulado “futbolistas, poetas, científicos” del escritor y periodista Héctor Abad Faciolince, publicado el 5 de julio de 2014 en el periódico colombiano El espectador.

Para el análisis de esta prueba se tuvieron en cuenta los siguientes pasos, los cuales permiten una mayor comprensión e interpretación de los resultados obtenidos:

1. Se ordenaron las 8 preguntas, a partir de niveles de lectura (literal, inferencial y crítico intertextual), es importante aclarar que quienes realizaron la prueba de lectura fueron las encargadas de seleccionar las preguntas desde la más fácil hasta la más difícil; estableciendo la siguiente categorización:

Tabla 7. Preguntas prueba de lectura - estudiantes.

NÚMERO	PREGUNTA	NIVEL DE LECTURA
1	Qué quiere decir Héctor Abad con la expresión “También debemos considerar que, por cada futbolista millonario, debe haber miles de futbolistas tan pobres como los poetas, o más. Además, los poetas, por lo menos, se pueden consolar pensando que serán famosos después de muertos.”	Inferencial
2	A qué personas se refiere cuando dice que estas realizan “ otras actividades mentales minoritarias y muy sofisticadas ”	Literal
3	¿Cuál es la intención del texto?	Inferencial
4	La estructura del texto está organizada así:	Inferencial
5	¿Qué propone el autor frente al problema expuesto?	Literal
6	En el último párrafo, Héctor Abad al decir “Lo no espectacular” se refiere a:	Inferencial
7	En el texto anterior se puede firmar que para Héctor Abad Faciolince:	Inferencial
8	Teniendo en cuenta la lectura del texto responde:	Crítico

En este nivel hay dos variantes: la literalidad transcriptiva y la literalidad en el modo de la paráfrasis. En la literalidad transcriptiva, el lector simplemente reconoce palabras y frases, con sus correspondientes significados de “diccionario” y las asociaciones automáticas con su uso. Hacer preguntas de acuerdo con esta variante tiene como propósito identificar el índice de niños de tercero y cuarto grados que ya reconocen y discriminan grafías y palabras, considerando (acorde con la promoción automática) que no necesariamente es en el primer grado en el que ha de alcanzarse de manera plena este dominio.

En la literalidad, en el modo de la paráfrasis, el sujeto desborda la mera transcripción grafemática y frástica, para hacer una traducción semántica en donde palabras semejantes a las del texto leído ayudan a retener el sentido. 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. En general, las lecturas de primer nivel, o literales, ya sea en el modo de la transcripción o en el modo de la paráfrasis, son lecturas instauradas en el marco del “diccionario” o de los significados “estables” integrados a las estructuras superficiales de los textos⁸³

Otro apoyo teórico, es la taxonomía de *Barret* que de acuerdo al autor incluye dimensiones cognitivas y afectivas de la comprensión lectora.⁸⁴

Comprensión Literal: Se refiere a la información explícitamente planteada en el trozo (texto). Se puede referir a:

⁸³ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Serie de lineamientos curriculares. [en línea] <http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-339975_recurso_6.pdf> [agosto de 2016]

⁸⁴ CONDEMARÍN, Mabel. Evaluación de la Comprensión Lectora. Ponencia, Lectura y vida. [en línea] <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a2n2/02_02_Condemarin.pdf> [citado agosto de 2016]

- **Reconocimiento de detalles:** Requiere del alumno localizar e identificar hechos como: nombres de personajes, incidentes, tiempo, lugar, etc....

- **Reconocimiento de ideas principales:** Requiere localizar e identificar una oración explícita en el texto, que sea la idea principal de un párrafo o de un trozo más extenso de la selección.

- **Reconocimientos de secuencias:** Requiere localizar e identificar el orden de incidentes o acciones explícitamente planteadas en el trozo seleccionado.

- **Reconocimiento de las relaciones de causa y efecto:** Requiere localizar o identificar las razones explícitamente establecidas que determinan un efecto.

- **Reconocimiento de rasgos de personajes:** Requiere localizar o identificar planteamientos explícitos acerca de un personaje, que ayuden a destacar el tipo de persona que es él.

En la prueba de lectura aplicada a los estudiantes del grado 10 – 04 las preguntas de nivel literal fueron las siguientes:

NÚMERO	PREGUNTA	NIVEL DE LECTURA
2	A qué personas se refiere cuando dice que estas realizan “ otras actividades mentales minoritarias y muy sofisticadas ”	Literal
5	¿Qué propone el autor frente al problema expuesto?	Literal

PREGUNTA N° 2

Tabla 8. Pregunta 2. Nivel Literal - Prueba de lectura

PREGUNTA	OPCIONES DE RESPUESTA	CANTIDAD DE ESTUDIANTES	DESCRIPCIÓN
A qué personas se refiere cuando dice	a. Cantantes, futbolistas, modelos y actrices	15	INCORRECTA

que estas realizan "otras actividades mentales minoritarias y muy sofisticadas"	b. Matemáticos, físicos, poetas y artistas	13	CORRECTA
	c. Espectadores y Shakira	11	INCORRECTA
	d. El Estado y miles de millones de personas	1	INCORRECTA
Totalidad de estudiantes		40	

Gráfico 3. Porcentajes de respuesta - Pregunta 2 - Prueba de lectura



PREGUNTA N° 5

Tabla 9. Pregunta 5. Nivel Literal – Prueba de lectura.

PREGUNTA	OPCIONES DE RESPUESTA	CANTIDAD DE ESTUDIANTES	DESCRIPCIÓN
¿Qué propone el autor frente al problema expuesto?	a. Clausurar los teatros a los que no va mucha gente	3	INCORRECTA
	b. Acabar con el espectáculo	14	INCORRECTA
	c. Imponer impuestos al espectáculo	15	CORRECTA
	d. Apoyos multimillonarios a la ciencia y la cultura	8	INCORRECTA
Totalidad de estudiantes		40	

HALLAZGOS DEL NIVEL LITERAL

Gráfico 4. Porcentajes de respuesta – pregunta 5 – prueba de lectura.

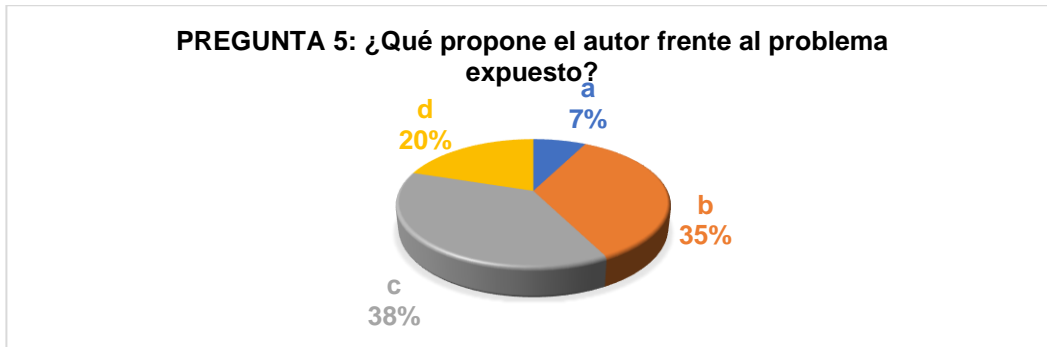
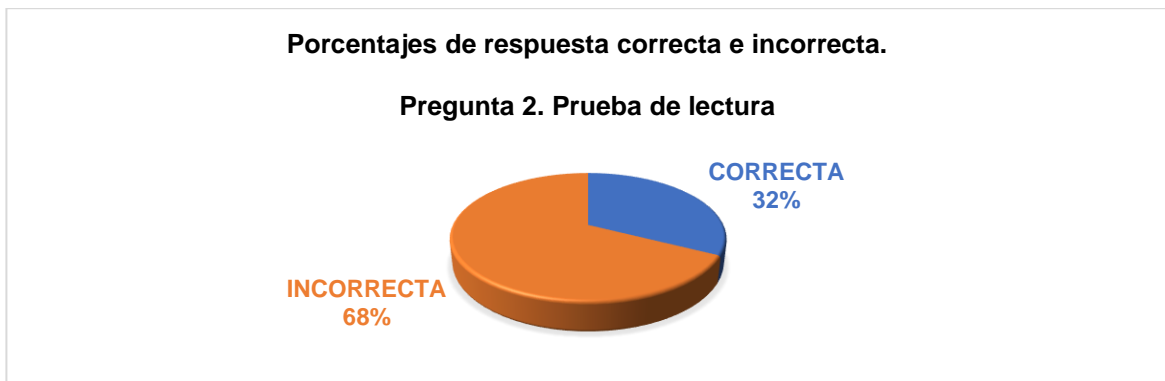
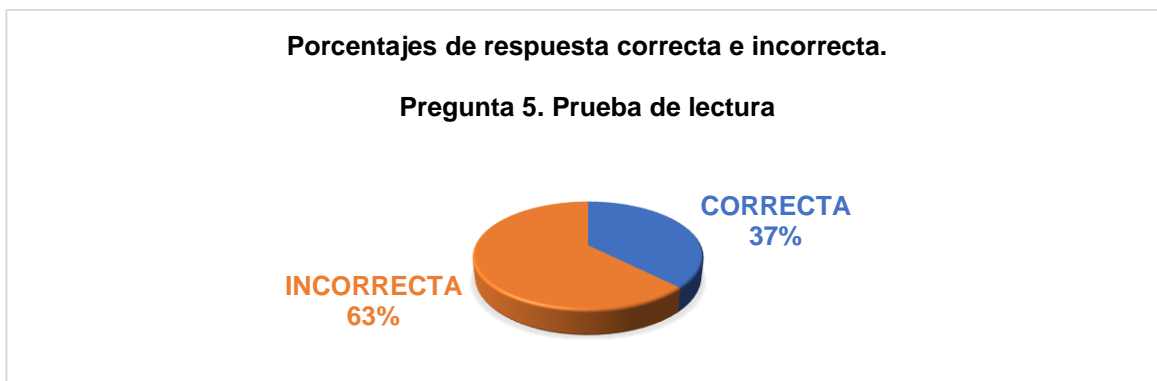


Tabla 10. Nivel Literal – Prueba de lectura

Preguntas Nivel Literal				
PREGUNTA	CORRECTA	PORCENTAJE	INCORRECTA	PORCENTAJE
Pregunta 2	13	32%	27	68%
Pregunta 5	15	37%	25	63%

Gráfico 5. Porcentajes de respuesta correcta e incorrecta.





De acuerdo con las gráficas y las tablas anteriores es posible afirmar que los estudiantes en el nivel de lectura literal presentan ciertas dificultades a la hora de recuperar información explícita en el texto ya que en su mayoría los porcentajes de respuestas incorrectas es mayor que el de respuestas correctas.

La **pregunta 2** estaba destinada a que el estudiante retomara información ya expuesta en el texto. Específicamente que identificara las actividades mentales minoritarias.

La respuesta correcta a esta pregunta era la opción (b) y solo 13 estudiantes con un 32% lograron contestar asertivamente, mientras que 27 estudiantes con un 68% tuvo problemas para hacerlo.

Los estudiantes que eligieron las demás opciones de respuesta (a), (c), o (d), probablemente centraron su lectura en un elemento local sin articularlo con todo el escrito, pues, aunque menciona cantantes, futbolistas y espectadores, lo que realmente se quería identificar era las actividades mentales minoritarias.

Así también, **la pregunta 5** estaba destinada a evaluar la capacidad del estudiante para reconocer información explícita sobre lo que propone el autor frente a un problema expuesto.

La respuesta correcta era la (c), y solo 15 estudiantes con un 37% lograron contestar correctamente, mientras que 25 de ellos con un 63% no lo logró.

Los estudiantes que eligieron las demás opciones de respuesta (a), (b) y (d), quizá no reconocieron o se guiaron por algunas palabras desarrolladas en el texto, pero no realmente por lo que proponía en autor frente al problema allí.

A modo de conclusión es preciso mencionar que los estudiantes a la hora de poner en acción sus habilidades en una lectura literal presentan dificultades pues quizá hay confusión en localizar información que está explícita en el texto.

NIVEL INFERENCIAL

Comprender un texto en el nivel inferencial significa interpretar todo aquello que el autor quiere comunicar, pero que en algunas ocasiones no lo dice o escribe explícitamente. Sin embargo, a partir de lo que sí dice el autor, un lector puede entender eso que el autor “quiso comunicar”. Esto quiere decir, que el autor da pistas sobre otras ideas que no aparecen explícitas en el texto, a través de lo que expresa en su discurso: El autor comunica estas ideas en forma indirecta.

El lector, como actor de la comprensión inferencial, debe tomar los elementos que aparecen explícitos en el texto, establecer relaciones entre ellos para, finalmente, inferir o extraer esas ideas que el autor no plasmó explícitamente, pero que sí quiso comunicar.⁸⁵

El lector realiza inferencias cuando logra establecer relaciones y asociaciones entre los significados, lo cual conduce a formas dinámicas y tensivas del pensamiento, como es la construcción de relaciones de implicación, causación, temporalización, especialización, inclusión, exclusión, agrupación, etc., inherentes a la funcionalidad del pensamiento y constitutivos de todo texto.⁸⁶

⁸⁵ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Op. Cit.

⁸⁶ COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares. Op. Cit.

Barret por su parte nos plantea en el nivel inferencial que requiere que el estudiante use las ideas e informaciones explícitamente planteadas en el trozo, su intuición y su experiencia personal como base para conjeturas e hipótesis.⁸⁷

Las preguntas de nivel inferencial presentadas en la prueba de lectura aplicada a los estudiantes del grado 10- 04 son las siguientes:

Tabla 10. Preguntas nivel inferencial.

NÚMERO	PREGUNTA	NIVEL DE LECTURA
1	Qué quiere decir Héctor Abad con la expresión “También debemos considerar que, por cada futbolista millonario, debe haber miles de futbolistas tan pobres como los poetas, o más. Además, los poetas, por lo menos, se pueden consolar pensando que serán famosos después de muertos.”	Inferencial
3	¿Cuál es la intención del texto?	Inferencial
4	La estructura del texto está organizada así:	Inferencial
6	En el último párrafo, Héctor Abad al decir “Lo no espectacular” se refiere a:	Inferencial
7	En el texto anterior se puede firmar que para Héctor Abad Faciolince:	Inferencial

PREGUNTA N° 1

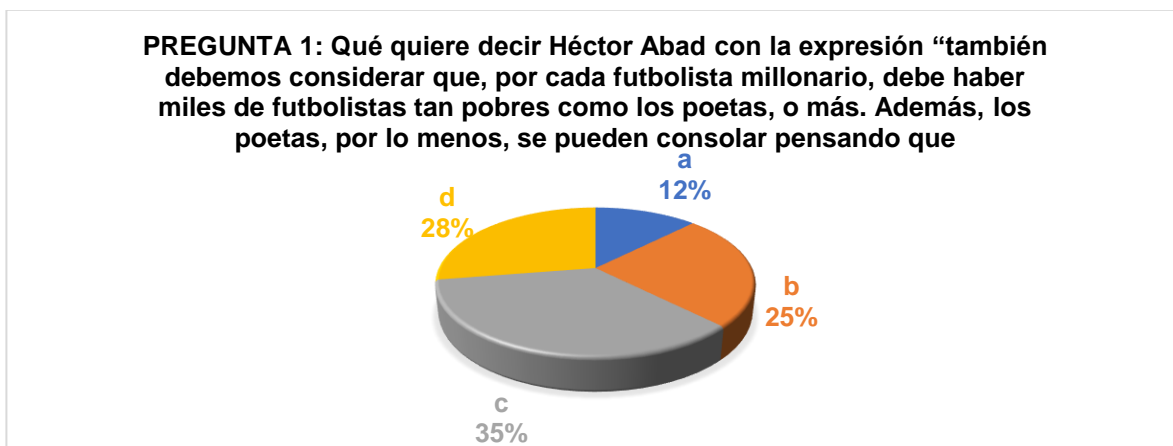
PREGUNTA	OPCIONES DE RESPUESTA	CANTIDAD DE ESTUDIANTES	DESCRIPCIÓN
Qué quiere decir Héctor Abad con la expresión “También debemos considerar que, por cada futbolista millonario, debe haber miles de futbolistas tan pobres	a. Que algunos poetas morirán pronto	5	INCORRECTA
	b. Que después de que mueran serán presentados en la televisión para hacerlos famosos	10	INCORRECTA

⁸⁷ CONDEMARÍN, Mabel. Evaluación de la comprensión lectora. Op. Cit.

(continuación)

como los poetas, o más. Además, los poetas, por lo menos, se pueden consolar pensando que serán famosos después de muertos.”	c. Un futbolista cuando muere no deja nada concreto que trascienda en el tiempo	14	CORRECTA
	d. Que tienen que morir los poetas para ser leídos.	11	INCORRECTA
Totalidad de estudiantes		40	

Gráfico 6. Porcentajes de respuesta – Pregunta 1 – Prueba de lectura.



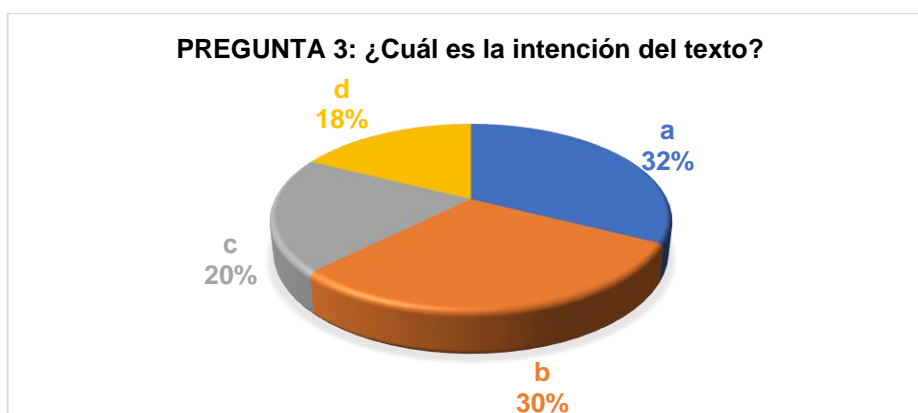
PREGUNTA N° 3

PREGUNTA	OPCIONES DE RESPUESTA	CANTIDAD DE ESTUDIANTES	DESCRIPCIÓN
¿Cuál es la intención del texto?	a. Mostrar el apoyo que tiene el Estado por la sociedad del espectáculo y no por la cultura	13	INCORRECTA
	b. Ofrecer una alternativa de solución frente a la cultura del espectáculo arraigada en nuestra sociedad frente a la cultura	12	CORRECTA

(continuación)

	c. Informar acerca de la remuneración que tienen diferentes profesiones en nuestra sociedad actual	8	INCORRECTA
	d. Exponer la realidad que se evidencia en la sociedad del espectáculo y las pocas inversiones en lo cultura.	7	INCORRECTA
Totalidad de estudiantes		40	

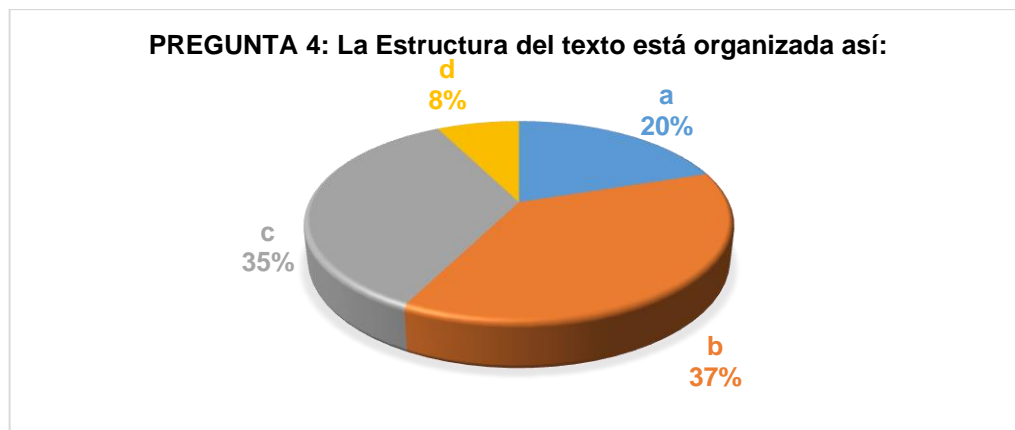
Gráfico 7. Porcentajes de respuesta – Pregunta 3 – prueba de lectura.



PREGUNTA N° 4

PREGUNTA	OPCIONES DE RESPUESTA	CANTIDAD DE ESTUDIANTES	DESCRIPCIÓN
La estructura del texto está organizada así:	a. Introducción argumentos y resumen	6	INCORRECTA
	b. Introducción, hecho, desarrollo, argumentos y conclusión	15	INCORRECTA
	c. Hecho, problema, tesis, argumentos y conclusión	14	CORRECTA
	d. Introducción, tesis, respuestas y conclusión	3	INCORRECTA
Totalidad de estudiantes		40	

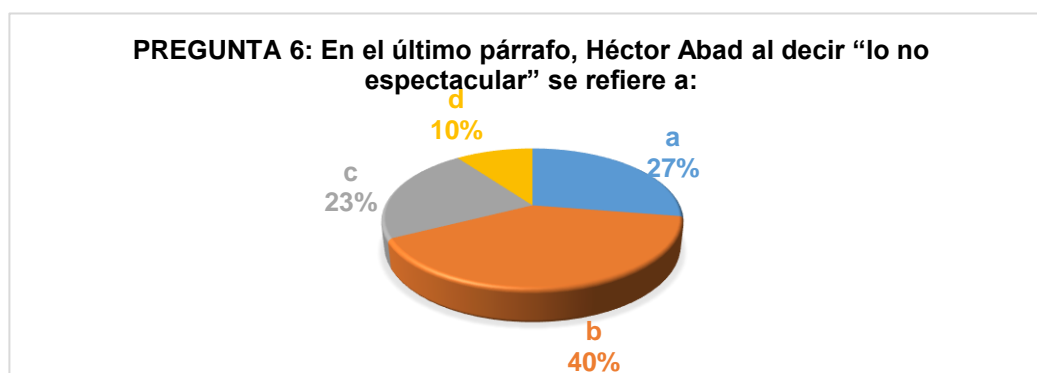
Gráfico 8. Porcentajes de respuesta – Pregunta 4 – Prueba de lectura



PREGUNTA N° 6

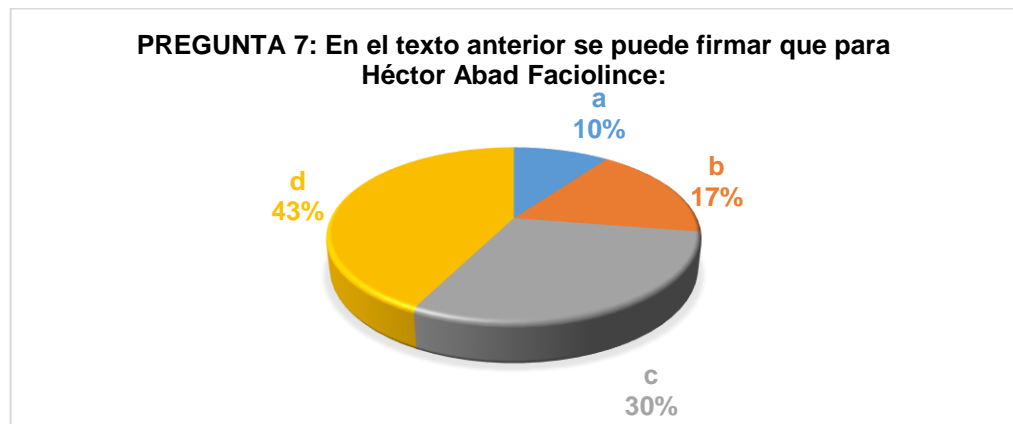
PREGUNTA	OPCIONES DE RESPUESTA	CANTIDAD DE ESTUDIANTES	DESCRIPCIÓN
En el último párrafo, Héctor Abad al decir “Lo no espectacular” se refiere a:	a. Los estadios y la televisión	11	INCORRECTA
	b. Disciplinas desvaloradas por la sociedad	16	CORRECTA
	c. Los matemáticos y futbolistas	9	INCORRECTA
	d. Disciplinas valoradas por la sociedad	4	INCORRECTA
Totalidad de estudiantes		40	

Gráfico 9. Porcentajes de respuesta – Pregunta 6 – Prueba de lectura



PREGUNTA N° 7

PREGUNTA	OPCIONES DE RESPUESTA	CANTIDAD DE ESTUDIANTES	DESCRIPCIÓN
En el texto anterior se puede firmar que para Héctor Abad Faciolince:	a. El espectáculo busca transformar la sociedad	4	INCORRECTA
	b. La sociedad transforma el espectáculo	7	INCORRECTA
	c. La sociedad crea el conocimiento	12	INCORRECTA
	d. El conocimiento busca transformar la sociedad	17	CORRECTA
Totalidad de estudiantes		40	



HALLAZGOS NIVEL INFERENCIAL

Preguntas Nivel Inferencial				
PREGUNTA	CORRECTA	PORCENTAJE	INCORRECTA	PORCENTAJE
Pregunta 1	14	35%	26	65%
Pregunta 3	12	30%	28	70%
Pregunta 4	14	35%	26	65%
Pregunta 6	16	40%	24	60%
Pregunta 7	17	42.5%	23	57.5%

A este nivel de lectura corresponden las preguntas 1, 3, 4, 6 y 7.

De acuerdo con la tabla del **nivel inferencial** y los porcentajes de las respuestas de los estudiantes en este nivel es claro mencionar que para la **pregunta 1 y 4** la cantidad de estudiantes y porcentajes fueron iguales, es decir, 14 estudiantes que corresponden al 35% contestaron de manera asertiva y 26 estudiantes que corresponden al 65% presentaron dificultad en contestar correctamente.

Para la **pregunta 1** se quería evaluar en los estudiantes su capacidad de deducir información para construir el sentido global del texto atendiendo a la intención comunicativa de un comentario hecho por el escritor, así también en la **pregunta 4**, buscaba reconocer la estructura del texto, que este caso es un texto de opinión, que cuenta con una estructura de hecho, problema, tesis, argumentos y conclusión.

De las 5 preguntas formuladas para este nivel de lectura (inferencial), fueron las preguntas 6 y 7 las más relevantes o respondidas correctamente, pues para la **pregunta 6** que tenía como fin evaluar los elementos implícitos sobre los propósitos de texto, 16 de ellos que corresponden al 40% respondieron de manera asertiva y 24 estudiantes que corresponden al 60% presentaron dificultad, asimismo, para la **pregunta 7** que buscaba relacionar, identificar y deducir información para construir el sentido del texto, 17 estudiantes que corresponden al 42.5% respondieron de manera asertiva y 23 estudiantes que corresponden al 57.5% presentaron dificultad.

Finalmente, la pregunta del nivel inferencial con el menor porcentaje fue la **pregunta 3**, donde solo 12 estudiantes que corresponden al 30% lograron responder de manera correcta y 28 estudiantes que corresponde al 70% no lograron o presentan dificultad en identificar la intención comunicativa del texto.

Hay que hacer notar, que en el nivel inferencial los estudiantes presentan diferentes dificultades y en su mayoría no logran comprender y analizar los diferentes sentidos del texto, se les dificulta inferir los diversos sentidos que presenta el texto e interpretar el tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa del texto.

NIVEL CRÍTICO

Comprender un texto en el nivel crítico-valorativo significa valorar, proyectar y juzgar tanto el contenido de lo que un autor plantea en su escrito, como las inferencias o relaciones que se pueden establecer a partir de lo que aparece en el texto producido por un autor.

Estos juicios, valoraciones y proyecciones deben tener una sustentación, argumentación o razón de ser, que el lector debe soportar en los elementos que aparecen en el texto. Para comprender un texto en este nivel, el lector debe recurrir a su sentido común, a su capacidad para establecer relaciones lógicas, a sus conocimientos sobre el texto o sobre el tema del que trata el texto, a su experiencia de vida o como lector, a su escala de valores (personal y de la cultura a la cual pertenece), a sus criterios personales sobre el asunto del que trata el texto, a otras lecturas que ha realizado anteriormente. El lector utiliza todos estos elementos para tomar una posición frente a lo que el autor dice o expresa en el texto y para hacer proyecciones sobre lo que podría implicar o podría suceder, según lo que el autor plantea en el texto.⁸⁸

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 (1992) identifica como lo propio de la abducción creativa, mediante la cual el sujeto lector 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 lee⁸⁹.

⁸⁸MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Op. Cit

⁸⁹ MINISTERIO. Lineamientos curriculares. Op. Cit.

Barret en su teoría de taxonomía plantea que requiere que el alumno sea capaz de distinguir entre lo real del texto y lo que pertenece a la propia fantasía del autor⁹⁰. La lectura crítica tiene un carácter evaluativo donde interviene la formación del lector, su criterio y conocimiento de lo leído.

Por otra parte, Daniel Cassany en su libro "Tras las líneas" en el capítulo cuatro nos habla de la criticidad y menciona 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 el texto y verificar si es correcto o no.⁹¹ Además leer no es solo un proceso de transmisión de datos sino una práctica que permite desarrollar una conciencia crítica.

Respecto al nivel crítico se formuló una pregunta, la pregunta 8, esta pregunta planteada para el nivel crítico se formuló de manera *abierta*, dando paso a la expresión escrita de los estudiantes.

En el siguiente análisis se hará reflexión en el proceso de lectura crítica evidenciando si cumplieron o no cumplieron con los indicadores de evaluación y respuestas acordes a la pregunta.

Para ello se tuvo en cuenta las destrezas y su destreza del pensamiento crítico⁹² y se elaboró una rejilla de evaluación como la siguiente:

⁹⁰ CONDEMARÍN. Op. Cit.

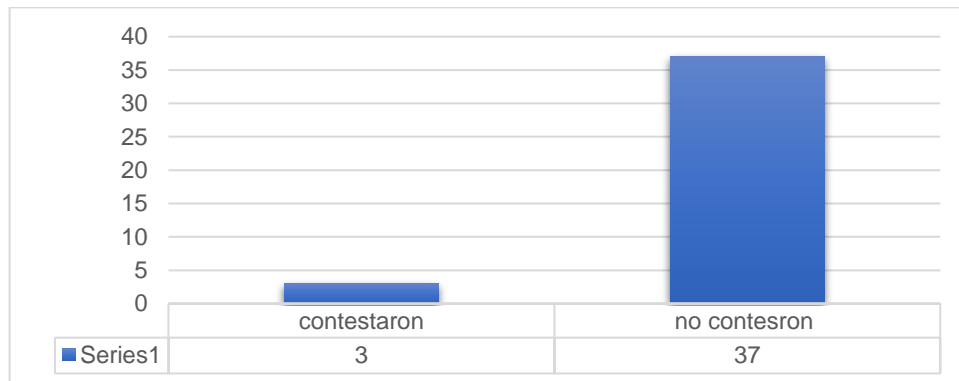
⁹¹ CASSANY, Daniel Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Editorial Anagrama. 2006. P.82.

⁹² EDUTEKA. Módulos de pensamiento crítico. Destrezas Intelectuales del Pensamiento Crítico. [en línea] <http://www.eduteka.org/modulos/6> [citado 13 mayo de 2015].

N°	Pregunta	Destreza	Subdestreza	Indicador
8	Teniendo en cuenta la lectura del texto responde: a. ¿Cuál es el hecho? b. ¿Cuál es el problema? c. ¿Cuál es la tesis? d. ¿Cuáles son los argumentos que defienden la tesis? e. ¿Cuál es la conclusión?	Explicación: Consiste en ordenar y comunicar a otros los resultados de nuestro razonamiento; justificar el razonamiento y sus conclusiones en términos de evidencias, conceptos, metodologías, criterios y consideraciones del contexto y presentar el razonamiento en forma clara, convincente y persuasiva.	Presentar argumentos: Dar razones para aceptar o rechazar una afirmación.	Escribir un documento en el que se argumente a favor o en contra de un punto de vista o de una política.

Para el análisis de esta pregunta no se contó con mucha información pues en su mayoría los estudiantes entregaron este espacio de pregunta en blanco así:

Gráfico 10. Cantidad de estudiantes que contestaron la prueba de lectura.



De los tres estudiantes que contestaron sus respuestas no fueron correctas

Tabla 11. Respuesta de los estudiantes. Preguntas de nivel crítico.

Hecho	<p>E1: Shakira es la reina del espectáculo y por eso no hay aportes a la cultura E2: Que os futbolistas gana más que los científicos. E3: A los poetas les pagan poquito</p>
Problema	<p>E1: es como parecido a que no dan plata para el arte E2: el deporte tiene más plata que la cultura E3: el problema es que el gobierno no aporta a nada</p>
Tesis	<p>E1: el futbolista gana más que los poetas E2: los poetas siempre van a ganar menos porque nadie los va ver. E3: futbolistas, poetas o científicos</p>
Argumentos	<p>E1: no contestó E2: Casi nadie puede ser espectador entretenido de un matemático que resuelve teoremas (su oficio no sirve como espectáculo), pero sus piruetas y hazañas mentales son tan complejas, o más, que las piruetas y hazañas físicas de un futbolista. E3: Lo no espectacular, la medicina, la física, las matemáticas, la poesía, la música culta, tiene que tener también espacios y derechos. Apoyos, plata. Tiene que ser financiada por el Estado tasando las ganancias de la sociedad del espectáculo</p>
Conclusión	<p>E1: finalmente necesitamos de la cultura en la sociedad E2: la sociedad del espectáculo no le aporta nada a la sociedad E3: La educación, las universidades, las academias, los congresos, los sueldos de quienes no son famosos, pero son tan importantes como los famosos: eso es lo que debe asegurar una sociedad justa</p>

Sin duda alguna, de acuerdo a estas respuestas, es claro mencionar que los estudiantes a la hora de leer críticamente presentan grandes dificultades, pues en su mayoría al no contestar manifiestan que no tienen la más mínima idea de lo que se les está preguntando o posiblemente de lo que deben responder, mientras que de los tres estudiantes que si contestaron sus respuestas fueron totalmente

incorrectas, pues mencionan ciertos fragmentos del texto o simplemente parafrasean lo que han entendido del texto.

Aquí es claro mencionar que los estudiantes presentan dificultad en

- Reconocer información implícita en el texto.
- Identificar y caracterizar información abstracta (por ejemplo, supuestos, implicaciones, razones, prejuicios, juicios de valor, etcétera) contenida en un texto.
- Evaluar la estructura y el contenido argumentativo de un texto (por ejemplo, identifica los argumentos que respaldan una tesis o establece relaciones lógicas entre premisas y argumentos).
- Reconoce relaciones semánticas o formales (premisa-conclusión, tesis-ejemplo, introducción-desarrollo, etcétera) en un texto.

Es por lo que el objetivo de la propuesta será desarrollar y fortalecer en lo estudiantes las habilidades en la lectura crítica, donde se tenga en cuenta actividades que orientes este proceso de desarrollar el pensamiento crítico.

6. FASE 2. DISEÑO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA.

SECUENCIA DIDÁCTICA

De acuerdo con el orden de la investigación se da paso a la fase 2 que consiste en el diseño de la propuesta de trabajo, que en este caso es la Secuencia Didáctica con el objetivo de desarrollar y fortalecer la lectura crítica en estudiantes de grado 11° de la Escuela Normal Superior de Piedecuesta.

DISEÑO DE SECUENCIA

Jurjo Torres, catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Coruña (España), es uno de los que enfrenta actualmente la tarea de elaborar y poner en práctica un currículo para la formación que integre las necesidades de los estudiantes y lo que se podría llamar como contenido.

Es así, que para el diseño de esta secuencia didáctica se ha tomado como referente a Jurjo Torres, quien propone que el currículo integrado cobra fuerza porque les da importancia a los procesos de aprendizaje y al contexto del estudiante.

Cabe destacar, además que a la hora de hablar de un currículo integrado Jurjo Torres hace mención que “el desarrollo del pensamiento crítico de niños y niñas, y su socialización en general, se favorecen con los programas integrados al facilitarse la comprensión de las relaciones entre los distintos saberes y la sociedad”⁹³, dicho de otra manera, ayudarles a comprender y criticar los intereses de un conocimiento determinado.

Propuesta: Comprendo un texto de opinión con criticidad

⁹³ TORRES, Jurjo. Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado. Ediciones Morata. Quinta edición. Madrid. 2006. P.118

Propuesta de Trabajo	
Título de la propuesta	Comprendo un texto de opinión con criticidad
Lugar de desarrollo de la propuesta	Escuela Normal Superior de Piedecuesta
Grado para desarrollar la propuesta	11° (Undécimo)
Realización de la propuesta	2016 y 2017
Tema central de la investigación	La lectura crítica en un texto de opinión
Diagnóstico Previo	
Los estudiantes	<p>De acuerdo con el contexto estudiantil los principales participantes de esta investigación son los estudiantes de décimo en el año 2016 que para el 2017 son estudiantes de grado undécimo de la Escuela Normal Superior de Piedecuesta, estos estudiantes pronto terminarán su tiempo de formación de colegio para enfrentarse a un nuevo contexto que es elegir si continúan con el perfil de formación de ser maestros o buscar una universidad para elegir su carrera universitaria.</p> <p>Los estudiantes se encuentran en edades entre los 16 y 17 años, son estudiantes con gustos variados como la música, el deporte, los videojuegos, el cine, las redes sociales, etc...</p> <p>Cada una de estas variadas características de los jóvenes les ayuda a que se relacionen y desarrollen como individuos en una sociedad. Teniendo en cuenta el cuestionario aplicado a los estudiantes en la fase de diagnóstico se evidenció el gusto por la lectura de diferentes tipos de texto y de su interés por los temas de la realidad social.</p> <p>El trabajo con la propuesta de Secuencias Didácticas no se evidencia en la población, pues en algunas ocasiones se trabaja con proyectos de aula cortos o temas de acuerdo a la planeación curricular que abarca la asignatura.</p> <p>El tema de lectura crítica se trabaja con los estudiantes a través de cuestionarios, pruebas de lectura, ejercicios de comprensión con diferentes tipos de texto, sin embargo, los resultados en su totalidad no son satisfactorios.</p>

	<p>En este orden de ideas, la lectura de textos de opinión con los estudiantes ha sido un poco superficial, pues ellos manifestaron conocer y leer este tipo de texto, sin embargo, a la hora de enfrentarse con uno en la prueba de lectura fue dificultoso. Por esta razón se pretende que el proceso de esta Secuencia Didáctica se base en la lectura crítica de un texto de opinión que desarrollará en los estudiantes habilidades de lectura crítica y a su vez permitirá un nuevo aprendizaje a la hora de abordar un texto.</p>
<p>La Institución Educativa</p>	<p>Contexto de la Institución educativa</p> <p>La Escuela Normal Superior de Piedecuesta se encuentra ubicada en la calle 5 con carrera 15 cerca de la autopista, en sus alrededores se encuentra con barrios como Puerto Madero, San Francisco, Cabecera y San Marcos.</p> <p>Esta es la única sede que hay de la Escuela Normal y está organizada para recibir en la jornada de la mañana a 4 grupos de preescolar y todos los grados de secundaria y en la jornada de la tarde recibe a todos los estudiantes de la primaria con 4 grupos de preescolar.</p> <p>Los grupos de grado once para el año 2017 son 5.</p> <p>La Escuela Normal cuenta con espacios académicos como la biblioteca que fue remodelada con un espacio de sala de conferencias y audiovisual, también se cuenta con redes de internet, aunque en ocasiones la capacidad es mediana, se puede utilizar para hacer consultas. Por otro lado, también se cuenta con dos salas especializadas para tecnología donde los estudiantes reciben sus clases de informática, estas salas cuentan con computadores en buen estado y funcionamiento que pueden ser utilizados o apartados por los maestros para realizar sus clases.</p> <p>La Escuela Normal Superior de Piedecuesta como centro de orientación e innovación permanente en el campo pedagógico, tiene como misión formar bachilleres académicos con profundización en pedagogía, con espíritu de liderazgo, comprometidos con el desarrollo personal y social, artífices de su proyecto de vida y maestros promotores de una sólida identidad y sentido de pertenencia, competentes en la interpretación de la realidad educativa para laborar en el nivel de preescolar y básica primaria, con el propósito de contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de las poblaciones que atiende.</p> <p>La Escuela Normal Superior de Piedecuesta tiene como visión constituirse en centro de orientación e innovación permanente en el campo pedagógico y ético, a partir de la investigación y formación en valores, contribuyendo así, a la solución de la problemática educativa del área rural y urbana de la zona de influencia.</p>

<p>La asignatura de Lengua Castellana</p>	<p>En la asignatura de lengua castellana se tiene en cuenta el proyecto del plan lector, donde se abordan diferentes libros para trabajar en las horas de lengua castellana a través de socializaciones, talleres, etc.</p> <p>Cabe destacar, que dentro de las horas semanales de lengua castellana invierten una para la lectura crítica con el fin de fortalecer los conocimientos de los estudiantes a la hora de enfrentarse a las pruebas SABER 11°.</p>
<p>Diseño de la Secuencia Didáctica</p>	
<p>Objetivo</p>	<p>Determinar de qué manera una secuencia didáctica centrada en el proceso de lectura de un texto argumentativo desarrolla y fortalece la lectura crítica en la clase de Lengua Castellana con estudiantes de 11° de la Normal de Piedecuesta</p>
<p><i>Contenidos de la clase de Lengua Castellana</i></p>	
<p>Metas Educativas</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Lectura crítica ✓ Pensamiento crítico ✓ Conocimientos previos ✓ La democracia en la historia ✓ Inferencias ✓ Estrategias discursivas ✓ Datos biográficos de Héctor Abad Faciolince. ✓ Estructura textual. ✓ Toma de postura ✓ Defensa y argumentación de una idea. ✓ Mundo del autor ✓ Inferencias ✓ Análisis crítico del discurso ✓ Cuadros comparativos ✓ Analogías ✓ Habilidad de pensamiento crítico ✓ Comprensión textual ✓ Cohesión textual ✓ Micro estructura ✓ Macro estructura ✓ Género discursivo ✓ Elaboración de hipótesis ✓ Diseño de esquemas de interpretación ✓ Mecanismos ideológicos del discurso ✓ Posición crítica

Estándares de Lengua Castellana	
	<p>Comprensión e interpretación textual</p> <p>Estándar: Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Elaboro hipótesis de interpretación atendiendo a la intención comunicativa y al sentido global del texto que leo. ✓ Relaciono el significado de los textos que leo con los contextos sociales, culturales y políticos en los cuales se han producido. ✓ Diseño un esquema de interpretación, teniendo en cuenta al tipo de texto, tema, interlocutor e intención comunicativa. ✓ Construyo reseñas críticas acerca de los textos que leo. ✓ Asumo una actitud crítica frente a los textos que leo y elaboro, y frente a otros tipos de texto: explicativos, descriptivos y narrativos.
	<p style="text-align: center;">Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos</p> <p>Estándar: Interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Analizo los mecanismos ideológicos que subyacen a la estructura de los medios de información masiva. ✓ Asumo una posición crítica frente a los elementos ideológicos presentes en dichos medios, y analizo su incidencia en la sociedad actual.
Tópico de la investigación	<p style="text-align: center;">Desarrollar la lectura crítica</p> <p>El tópico de la investigación es el desarrollo de la lectura crítica en los estudiantes, pues permitirá fortalecer su capacidad para comprender e interpretar los diferentes textos a los que ellos se puedan enfrentar y además aquellos que puedan estar presentes en las pruebas de estado SABER 11.</p> <p>Es de gran importancia tener claridad que la lectura crítica no se aplica solamente para el área de Lengua Castellana, sino para cada asignatura que el estudiante tiene en su año escolar, pues dentro de cada área de conocimiento se puede realizar este tipo de lectura que lleve al estudiante a reconocer diversos textos en el texto y a partir de esto descubrir las intencionalidades de los textos o del mismo autor.</p> <p>Este tópico de investigación “lectura crítica”, no es simplemente porque los estudiantes se enfrenten a unas pruebas de estado, sino porque durante su proceso de formación como individuo se necesita que este se sitúe críticamente frente a las diversas situaciones cotidianas, que como ciudadano competente asuma una actitud crítica frente a su realidad social y que participe en los sucesos</p>

	políticos, económicos y sociales de su nación siendo consciente de la toma de sus decisiones.
--	---

La propuesta de secuencia didáctica se desarrolla en tres momentos de acuerdo a los momentos de lectura.

- ✓ **Antes de la lectura:** Para comprender
- ✓ **Durante la lectura:** Construyendo la comprensión
- ✓ **Después de la lectura:** Seguir comprendiendo y aprendiendo.

Además, se tienen en cuenta las 22 técnicas de lectura crítica propuesta por Daniel Cassany.

Momento 1: Antes de la lectura

Teniendo en cuenta que la lectura crítica es el diálogo entre el lector y el autor del texto, es necesario que los estudiantes conozcan el contexto y de esta manera alcancen su comprensión crítica

SESIÓN 1: RASTREANDO EN MIS CONOCIMIENTOS

Sesión	Objetivo	Competencia	Desempeño	Estrategias o actividades	Evaluación
<p>Sesión 1 1 hora y 30 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> Identificar la relación entre cada enunciado y construye el sentido del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprende cómo se articula las partes de un texto para darle sentido global. 	<ul style="list-style-type: none"> Accede al texto para recuperar y descifrar información del mismo que permita comprenderlo. 	<ul style="list-style-type: none"> Activación de conocimientos previos La maestra cuestiona a los estudiantes, sobre los últimos acontecimientos sobre las elecciones que ha tenido que hacer el pueblo. Lectura individual del texto Se entrega a cada estudiante el texto por primera vez para ser leído con el fin de conocer e identificar que para comprender el texto y dialogar con el se requieren de unos saber previos. Cuadro CQA Los estudiantes junto con la maestra utilizan este organizador gráfico para identificar: lo que se conoce del texto, lo que se quiere conocer y finalmente lo que se ha aprendido. Terminada la organización de la información os estudiantes se ubican en el texto para rastrear un aspecto en común como lo es la democracia. Los estudiantes se dan a la tarea de rastrear 	<p>La evaluación de la clase es la participación de los estudiantes durante la construcción de las actividades y la actitud de escucha y respeto.</p>

(continuación)

				Tarea extraclase: Consultar sobre la democracia, el origen, característica, etc...	
Sesión	Objetivo	Competencia	Desempeño	Estrategias o Actividades	Evaluación
SESIÓN 2: DESCUBRIENDO CONEXIONES					
<p>Sesión 2 2 horas</p>	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer la importancia del contexto a la hora de comprender un texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprende cómo se articula las partes de un texto para darle sentido global. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto 	<ul style="list-style-type: none"> Socialización de consulta. Teniendo en cuenta la consulta de los estudiantes frente al tema de la democracia se les pide que compartan o socialicen la consulta realizada mientras la maestra toma apuntes en el tablero de esto. Después de socialización, los estudiantes construyen su idea sobre la democracia por medio de un <i>organizador gráfico</i>. Visualizado de un video Los estudiantes observarán un video sobre la democracia que permitirá cuestionamientos sobre el tema y además completar su consulta y conocimientos. Se realiza un cuestionamiento de lo observado sobre lo que propone el video y lo que sucede en la actualidad, llevándolos a hacer sus propias reflexiones. Recorriendo la historia de las elecciones Para entrar al recorrido de la historia, se retoma la actividad realizada con el cuadro CQA donde se escribió lo que se quiere saber para comprender el texto y además la fotocopia del texto. 	<ul style="list-style-type: none"> -Revisión de la consulta. (tarea). -Discusión sobre el video. -Toma de apuntes

(continuación)

				<p>De da paso a una presentación en donde los estudiantes van a ir mirando, escuchando y tomando apuntes de lo explicado.</p> <p>Explicación de las elecciones del tiempo en la historia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma de apunte (Cuadro doble columna). <p>Los estudiantes utilizarán un organizador gráfico (cuadro doble columna) para organizar la información, la información la organizarán así:</p> <table border="1" data-bbox="1087 716 1654 841"> <thead> <tr> <th><i>Acciones</i></th> <th><i>Resultado</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <p>A medida que se avanza en la explicación de los sucesos en la historia cada estudiante va tomando nota y completando la tabla con cada acción del recorrido histórico.</p>	<i>Acciones</i>	<i>Resultado</i>					
<i>Acciones</i>	<i>Resultado</i>										

SESIÓN 3: EXPLORANDO A HÉCTOR ABAD FACIOLINCE

Sesión	Objetivo	Competencia	Desempeño	Estrategias o Actividades	Evaluación
<p>Sesión 3 1 hora y 30 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el propósito del texto con la información contenida en él. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido 	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualiza adecuadamente un texto o la información contenida en el 	<ul style="list-style-type: none"> • Explorando la vida de Héctor Abad Faciolince -Los estudiantes buscan e indagan sobre la vida del autor del texto. -Lectura individual de datos biográficos del autor. -Construcción de ficha biográfica 	<ul style="list-style-type: none"> -Consulta de biografía del autor. -Construcción de ficha biográfica del autor.

(continuación)

				Terminada la construcción biográfica del autor del texto se da un espacio de discusión donde los estudiantes logren identificar la forma del periodista al escribir de esta manera.	
Momento 2: Durante la lectura					
<i>Durante la lectura es donde se construye el proceso de comprensión, donde el estudiante podrá entender y articular el texto para darle un sentido y dialogar con él.</i>					
Sesión	Objetivo	Competencia	Desempeño	Estrategias o actividades	Evaluación
Sesión 4 2 horas	<ul style="list-style-type: none"> Reconocer la estructura de un texto de opinión y su función. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprende cómo se articula las partes de un texto para darle sentido global. 	<ul style="list-style-type: none"> Comprende la estructura formal del texto y la función de sus partes 	<ul style="list-style-type: none"> Analizando el género discursivo (Texto de opinión) Los estudiantes toman el texto nuevamente, pero en esta ocasión se van situar en él. Se realiza un cuestionamiento para activar conocimientos - ¿Qué tipo de texto estamos leyendo? - ¿Qué funciones tiene? - ¿Cómo es su estructura? - ¿Qué propósito tiene este tipo de texto? Identifico el género discursivo <input checked="" type="checkbox"/> Construcción de ficha discursiva. <input checked="" type="checkbox"/> Explicación de qué es un texto de opinión <input checked="" type="checkbox"/> Explicación de la estructura de un texto de opinión. Identificación de la estructura del texto de opinión en el artículo “2016: El año en que nos volvimos brutos” en grupos 	<ul style="list-style-type: none"> -Participación en clase. -Construcción de ficha discursiva.

(continuación)

				Cada grupo socializa la estructura del texto, mencionando el hecho, el problema, la tesis, los argumentos y la conclusión o cierre.	
Sesión	Objetivo	Competencia	Desempeño	Estrategias o actividades	Evaluación
Sesión 5 2 horas	<ul style="list-style-type: none"> Identificar las semejanzas y diferencias 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto 	<ul style="list-style-type: none"> Identifica la relación entre texto de un mismo género 	<ul style="list-style-type: none"> Visualizado de un video: “género periodístico” Para el visualizado del video se da inicio con una breve explicación a los estudiantes de las diferentes maneras como se puede escribir de la actualidad, y que el todo está en la intencionalidad a la hora de escribir. Video: https://www.youtube.com/watch?v=d0c7Gkhvumw Lectura de una noticia. Los estudiantes abordaran la noticia: “Colombia dijo no al acuerdo de paz.” http://www.elespectador.com/noticias/paz/colombia-dijo-no-al-acuerdo-de-paz-farc-articulo-658143 Reconociendo las diferencias textuales: El artículo de opinión y la noticia: Géneros informativos -Explicación del género informativo La columna de opinión y la noticia son géneros periodísticos que se diferencian de acuerdo a su 	

(continuación)

				<p>intencionalidad con el lector.</p> <p>La columna de opinión forma parte del género de opinión.</p> <p>El objetivo de este género es expresar la opinión del autor de acuerdo a la realidad que lo rodea. Por esta razón, en la columna de opinión se puede ver que quien escribe emite juicios, argumenta su postura e incluso propone soluciones frente al tema del que está hablando.</p> <p>La noticia forma parte del género informativo.</p> <p>El objetivo de este género es relatar con un lenguaje breve y conciso lo que está pasando en la actualidad. En este género, como se puede observar en la noticia, el texto puede carecer de un autor explícito y no hay opiniones frente a lo que está pasando.</p> <p>Los géneros informativos expresan hechos concretos que son de interés público.</p> <ul style="list-style-type: none">• Elaboración de cuadro comparativo. <p>Para la elaboración del cuadro se tiene en cuenta la el video y la explicación trabajada en clase.</p>	
--	--	--	--	--	--

(continuación)

Momento 3: Después de lectura									
<i>Para el después de la lectura es necesario tener en cuenta que el lector está activo y requiere de una concreción, de una forma escrita y seguir comprendiendo y aprendiendo.</i>									
Sesión	Objetivo	Competencia	Desempeño	Estrategias o actividades	Evaluación				
<p>Sesión 6 1 hora y 20 minutos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar posicionamiento frente a un punto de vista y argumentar 	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido 	<p>Establece el propósito de un texto a partir de su comprensión crítica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reconstruyendo el sentido del texto. Se orienta al estudiante a través de un cuestionamiento: <ul style="list-style-type: none"> - ¿qué expone el texto y qué calla? - ¿a quién favorece esta selección de datos?, ¿por qué? - ¿cuál es el propósito de Héctor Abad al escribir este texto? • Organizador gráfico: Se realiza un organizador gráfico con <p>Para abordar estas preguntas y saber la comprensión del texto se realiza con los estudiantes un juego de roles sobre el futuro que le espera a Colombia, para ellos se proponen dos opciones</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;"><i>optimistas</i></td> <td style="text-align: center;"><i>pesimistas</i></td> </tr> <tr> <td style="height: 40px;"></td> <td style="height: 40px;"></td> </tr> </table> <p>A partir de allí se realiza una discusión de argumentos del porqué de la posición.</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Quiénes están de acuerdo con el autor del texto? 	<i>optimistas</i>	<i>pesimistas</i>			
<i>optimistas</i>	<i>pesimistas</i>								

(continuación)

				La maestra tiene la tarea de orientar y mediar la discusión para llegar a los estudiantes y situarlos en el texto y lo que allí se presenta.	
--	--	--	--	--	--

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Para dar respuesta a la tercera pregunta de investigación **¿Qué características debe tener el diseño de una propuesta didáctica para estudiantes de grado undécimo de la Escuela Normal Superior de Piedecuesta?** se da paso a el análisis de los resultados de las siete sesiones propuestas en la secuencia didáctica.

Para el análisis de las siete sesiones realizadas en la propuesta didáctica centrada en el proceso de lectura de un texto argumentativo para desarrollar y fortalecer la lectura crítica en la clase de lengua castellana se abordaron tres categorías de análisis de acuerdo a los tres momentos de lectura (antes, durante y después) que se abordaron en el desarrollo de la propuesta.

Cada una de estas categorías surgen a partir del avance en la propuesta y teniendo en cuenta las competencias y niveles de desempeño que evalúa la PRUEBA SABER 11⁹⁴ para la lectura crítica, así también los Estándares de Lengua Castellana⁹⁵ para el grado décimo y undécimo con el fin de identificar los logros y lo que se debe mejorar en la propuesta, analizar el desempeño de los estudiantes y así mismo evaluar el proceso de la secuencia didáctica.

Competencias⁹⁶:

1. El estudiante identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.

⁹⁴ COLOMBIA.MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Marco de referencia para la evaluación ICFES. Módulo de Lectura Crítica SABER 11. [En línea]. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/saber-pro-estudiantes-y-padres/marcos-de-referencia/2442-marco-de-referencia-lectura-critica/file> P. 20.

⁹⁵ COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Lengua Castellana. P. 40.

⁹⁶ COLOMBIA.MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Marco de referencia para la evaluación ICFES. Módulo de Lectura Crítica SABER 1. Óp. Cit. P.29

2. El estudiante comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.
3. El estudiante reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.

Competencia 1: *Identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto:* Esta competencia incluye la capacidad de identificar y comprender los eventos, ideas, afirmaciones y demás elementos locales que componen un texto. Su evaluación está entonces dirigida a la comprensión del significado de palabras, expresiones o frases que aparecen explícitamente en el texto. En ausencia de esta competencia, no es posible contar con las dos siguientes.

Competencia 2. *Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global:* Esta competencia consiste en la capacidad de comprender cómo se relacionan semántica y formalmente los elementos locales que constituyen un texto, de manera que este adquiriera un sentido global. En esa medida, las preguntas que la evalúan siempre involucran varios elementos locales de un texto y exigen reconocer y comprender su articulación. Esta competencia es necesaria para contar con la que sigue.

Competencia 3. *Reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido:* Esta competencia consiste en la capacidad de enfrentar el texto críticamente. Incluye evaluar la validez de argumentos, identificar supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar los contenidos con variables contextuales, etc

Competencia 1: Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.				
Categoría	Estrategia	Categoría emergente	Descriptor	Análisis
<p>Para esta competencia en el espacio de análisis no se encuentran sesiones de clase, pues aunque fue primordial e importante, el enfoque de cada sesión se orientó hacia la competencia 2 y 3.</p>				

Competencia 2: Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.				
Categoría	Estrategia	Categorías emergentes	Descriptor Análisis	
Sesión 1				
Relacionar un texto con otros textos.	Activación de conocimientos previos	• Interés	<p>Para dar paso a un cuestionamiento sobre lo que podría tratar el texto, se escribió en el tablero el título del texto: "2016: el año en que nos volvimos brutos" y se realizaron preguntas como:</p>	
			Preguntas de intención comunicativa	¿por qué se titula el texto el año en que nos volvimos brutos?
			Preguntas de acontecimientos	¿cuáles han sido los últimos acontecimientos sobre elecciones? ¿conocen otros acontecimientos donde la gente se haya vuelto bruta?

(continuación)

			<p data-bbox="1283 302 1850 407" style="border: 1px solid black; padding: 5px;"><i>¿qué acontecimientos sucedieron en el 2016 donde nos haya vuelto brutos?</i></p> <p data-bbox="947 435 1969 711">Durante el desarrollo de las preguntas propuestas por la maestra se evidencia la participación de la mayoría de los estudiantes, se podría decir que unos 25 de los 38 participaron y dan respuesta a las preguntas así: S1E3: “que hicimos algo mal” S1E12: “que elegimos algo mal y somos brutos” S1E22: “las malas elecciones” S1E7: “que pasó algo en el 2016 que nos hizo brutos” S1E19: “que la gente fue bruta en el 2016” Seguido al espacio de predicciones, se dio paso a una primera lectura del texto “2016: el año en que nos volvimos brutos”.</p>
<p data-bbox="1052 737 1157 764" style="text-align: center;">Análisis</p> <p data-bbox="237 768 1959 987">En cuanto al análisis de lo ocurrido en este momento de la sesión, es necesario hacer mención que a la hora de la formulación de las preguntas se pretendía que los estudiantes construyeran predicciones a partir del título del texto y como respuesta se encontró que no todos los estudiantes participaron o respondieron, es decir, de los 38 estudiantes con quienes se dio inicio al trabajo con la propuesta didáctica unos 25 de ellos respondieron y algunas de sus respuestas fueron mencionadas en la casilla anterior de descriptor, ahora bien, al mirar estas respuestas se evidencia que los estudiantes toman de sus conocimientos previos ideas de lo que posiblemente puede tratar el texto al que se van a enfrentar y de cierta manera apuntan a los que posiblemente se puede tratar el texto. Estos preinterrogantes según David Cooper permite que los estudiantes centren su atención en el tema al que posiblemente alude el texto⁹⁷, así también afirma que las elaboraciones de predicciones posibilitan con toda claridad que el lector defina sus expectativas antes de la lectura y se forje un esquema mental que le permitirá reflexionar⁹⁸ en torno al texto o al discurso que pueda enfrentar.</p> <p data-bbox="237 1016 1959 1068">Podría decirse entonces, que en su mayoría los estudiantes lograron elaborar predicciones a partir del texto por el interés y orientación de las preguntas, lo cual llevo a los estudiantes a participar oralmente o que quizá ha sido de interés el título del texto.</p> <p data-bbox="237 1097 1959 1149">Por otra parte, se podría afirmar que los 13 estudiantes restantes que no dieron respuesta o por lo menos no la manifestaron quizá presentan dificultad a la hora de recurrir a sus conocimientos previos y dar una respuesta., en otras palabras, dificultad para relacionar una idea nueva con las que ya conoce.</p> <p data-bbox="237 1179 1959 1263">Con este cuestionamiento se logró que los estudiantes pusieran en acción las ideas existentes. Tal y como lo menciona David Cooper, el aprendizaje se facilita cuando el estudiante posee alguna información relacionada con el tema de estudio⁹⁹, es decir, en esta situación de lectura el cuestionamiento permitió a los estudiantes interactuar con la situación de lectura presentada para este momento.</p>			

⁹⁷ COOPER. David. Como mejorar la comprensión lectora. Visor. 1998. P. 119

⁹⁸ Ibid. P.122

⁹⁹ Ibid. P.108

(continuación)

Categoría	Estrategia	Categorías emergentes	Descriptor
Comprende la estructura formal de un texto y la función de sus partes ¹⁰⁰	Activación de conocimientos previos	<ul style="list-style-type: none"> • Poca participación 	<p>Después de predecir sobre lo que podría tratar el texto a enfrentar, se entrega a los estudiantes por primera vez el texto “2016: el año en que nos volvimos brutos” a partir de allí se da un tiempo de unos diez minutos para que los estudiantes lo lean. Seguido a esto se formular una serie de preguntas así:</p> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p><i>Maestra: ¿Cuál era el propósito del texto?</i> <i>Para esta pregunta los estudiantes se quedaron en silencio y solo unos dos estudiantes dijeron:</i> S1E10: “informar lo que pasó en la historia con las elecciones” S1E6: “exponer que en Colombia ganó el No”</p> <p><i>Maestra: ¿Cuál es la tesis del texto?</i> S1E17: “las malas elecciones políticas han perjudicado la humanidad” S1E25: “en las elecciones se manipula el voto del pueblo” S1E3: “una crítica a la democracia” S1E9: “los homicidios de la historia dieron victoria política”</p> <p><i>Maestra: ¿cuál es la estructura del texto?</i> S1E4: Introducción, desarrollo de ideas y finalización. S1E7: Inicio, desarrollo de hechos y final. S1E8: Inicio, explicación de argumentos y final.</p> </div>
<p>Análisis</p> <p>Este momento de lectura individual y por primera del texto, se planteó con el propósito de provocar en los estudiantes un desequilibrio cognitivo, es decir, producir un conflicto entre los presaberes y nueva información presente en el texto. Como lo menciona Jean Piaget su teoría concibe el aprendizaje “como una reorganización de las estructuras cognitivas existentes en cada momento”¹⁰¹. es decir: para él, los cambios en el conocimiento llevan a interiorizar nuevos conocimientos a partir de la propia experiencia.</p>			

¹⁰⁰ ICFES. Marco referencial. Lectura crítica. SABER 11. P. 29

¹⁰¹ REDAGER. Bertrand. La teoría del Aprendizaje de Piaget. Psicología y mente. [En línea]. Disponible en: <https://psicologiymente.net/desarrollo/teoria-del-aprendizaje-piaget>

(continuación)

Por esto de acuerdo con la casilla de descriptor a la hora de elaborar interrogantes sobre el propósito del texto, los estudiantes presentan cierto silencio que podría indicar que efectivamente se logró el propósito de esta estrategia y era provocar un conflicto cognitivo en los estudiantes. Por otra parte, es importante destacar como lo menciona David Cooper que “el papel del maestro en la enseñanza de la comprensión no es otro que el de ayudar al lector a que se active”¹⁰² en otras palabras que busque entre sus experiencias pasadas la información requerida para comprender un texto en particular y así logra un nuevo conocimiento de interpretación y comprensión frente a un discurso.

Finalmente se puede concluir que en este ejercicio de clase el objetivo de lograr un desequilibrio cognitivo se logró, pues se enfrentó el estudiante a un nuevo discurso y puso en acción sus conocimientos y al verse confrontado por una serie de preguntas de comprensión se evidenció su conflicto de esquemas mentales.

Categoría	Estrategia	Categorías emergentes	Descriptor						
Identifica y caracteriza las diferentes voces o situaciones presentes en un texto.	Cuadro CQA	<ul style="list-style-type: none"> • Interés • participación 	<p>De acuerdo a la lectura del texto y ver los resultados del desequilibrio cognitivo en los estudiantes frente al texto, la maestra utiliza como estrategia el cuadro CQA¹⁰³ propuesto por Frida Díaz y modificado por la maestra frente a la situación de aprendizaje de este momento. Para la elaboración del cuadro CQA la maestra organizó y lo entregó a los estudiantes así:</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;">C ¿Qué conozco acerca del texto “2016: el año en que nos volvimos brutos”?</td> <td style="text-align: center;">Q ¿Qué quisiera saber para comprender el texto “2016: el año en que nos volvimos brutos”?</td> <td style="text-align: center;">A ¿Qué he aprendido en mi proceso de comprensión del texto “2016: el año en que nos volvimos brutos”?</td> </tr> <tr> <td style="height: 40px;"></td> <td style="height: 40px;"></td> <td style="height: 40px;"></td> </tr> </table>	C ¿Qué conozco acerca del texto “2016: el año en que nos volvimos brutos”?	Q ¿Qué quisiera saber para comprender el texto “2016: el año en que nos volvimos brutos”?	A ¿Qué he aprendido en mi proceso de comprensión del texto “2016: el año en que nos volvimos brutos”?			
C ¿Qué conozco acerca del texto “2016: el año en que nos volvimos brutos”?	Q ¿Qué quisiera saber para comprender el texto “2016: el año en que nos volvimos brutos”?	A ¿Qué he aprendido en mi proceso de comprensión del texto “2016: el año en que nos volvimos brutos”?							

¹⁰² COOPER. David. Óp. Cit. P 109.

¹⁰³ DIAZ, Frida y HERNÁNDEZ. Gerardo. Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista. Tercera Edición. McGraw-Hill. México. D.F. 2010. P.145

(continuación)

			<p>El cuadro se desarrolló en orden, empezando por la primera columna (C ¿Qué conozco acerca del texto “2016: el año en que nos volvimos brutos”?) y luego la segunda columna (Q ¿Qué quisiera saber para comprender el texto “2016: el año en que nos volvimos brutos”?).</p> <p>El desarrollo del cuadro se desarrolló de manera colectiva, donde los estudiantes y la maestra a medida que avanzaban respondían e iban consignando en el cuadro CQA. Entonces, de acuerdo a lo leído en el texto, los estudiantes se ubicaron en la primera columna: ¿Qué conozco acerca del texto “2016: el año en que nos volvimos brutos”? Las maestras junto con la participación de los estudiantes construyeron el contenido de la columna uno y lo escribe en el tablero, así también, continua con la segunda columna: ¿Qué quisiera saber para comprender el texto “2016: el año en que nos volvimos brutos” ?, donde la maestra debe estar pendiente de orientar a los estudiantes lo que se quiere conocer para comprender el texto, para esto toma el texto y va realizando preguntas como:</p> <ul style="list-style-type: none"> -¿Saben quién es Mussolini? -¿Saben que son los fascistas? -¿Saben qué estaba pasando en Italia en 1924? ¿Por qué hablan de votos? -¿Saben quién fue Hitler? -¿Qué es el Reichstag Alemán? -¿Qué estaba sucediendo el Alemania en 1933? ¿Por qué habla de votos? -¿Quién es Gustave Flaubert? -¿Qué pasaba en Francia en 1870? -¿Qué es el Brexit? -¿Qué pasó en Colombia con el triunfo del no? -¿Qué ha pasado con los acuerdos de paz? -¿Qué está sucediendo en Estado Unidos con el triunfo de Donald Trump? <p>A medida que la maestra orientó a los estudiantes a situarse en lo que se debe saber del texto para poderlo comprender, se fue construyendo la información.</p> <p>De manera que, al finalizar el trabajo de clase, se obtuvo un cuadro así:</p> <table border="1" data-bbox="1083 1154 1824 1390"> <thead> <tr> <th data-bbox="1083 1154 1455 1287">C ¿Qué conozco acerca del texto “2016: el año en que nos volvimos brutos”?</th> <th data-bbox="1455 1154 1824 1287">Q ¿Qué quisiera saber para comprender el texto “2016: el año en que nos volvimos brutos”?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="1083 1287 1455 1390">las elecciones presidenciales de Estado Unidos donde ganó Donal Trump</td> <td data-bbox="1455 1287 1824 1390">¿Quién es Mussolini? ¿Qué es el Fascismo?</td> </tr> </tbody> </table>	C ¿Qué conozco acerca del texto “2016: el año en que nos volvimos brutos”?	Q ¿Qué quisiera saber para comprender el texto “2016: el año en que nos volvimos brutos”?	las elecciones presidenciales de Estado Unidos donde ganó Donal Trump	¿Quién es Mussolini? ¿Qué es el Fascismo?
C ¿Qué conozco acerca del texto “2016: el año en que nos volvimos brutos”?	Q ¿Qué quisiera saber para comprender el texto “2016: el año en que nos volvimos brutos”?						
las elecciones presidenciales de Estado Unidos donde ganó Donal Trump	¿Quién es Mussolini? ¿Qué es el Fascismo?						

(continuación)

				<p>Que ganó el NO en Colombia con el plebiscito.</p>	<p>¿qué estaba pasando en Italia en 1924? ¿Por qué hablan de votos?</p> <p>¿quién fue Hitler?</p> <p>¿Qué es el Reichstag Alemán?</p> <p>¿Qué estaba sucediendo en Alemania en 1933? ¿Por qué habla de votos?</p> <p>¿Quién es Gustave Flaubert?</p> <p>¿Qué pasaba en Francia en 1870?</p> <p>¿Qué es el Brexit?</p> <p>¿Qué pasó en Colombia con el triunfo del no?</p> <p>¿Qué ha pasado con los acuerdos de paz?</p> <p>¿Qué está sucediendo en Estado Unidos con el triunfo de Donald Trump?</p>	
--	--	--	--	--	---	--

Análisis

Para este momento de la clase es necesario hacer mención que la lectura, así concebida, implica una transacción entre el lector y el texto, de tal modo que las características y conocimientos previos del lector son tan importantes para la comprensión como las características del texto, es por ello que al poner a los estudiantes a que analizaran lo que conocen del texto y lo que se quisiera saber para su comprensión fue un ejercicio práctico y útil con ellos.

El cuadro **CQA** es una modalidad muy interesante de organizador gráfico que está constituido por tres columnas que han sido utilizadas en el proceso de aprendizaje de los estudiantes¹⁰⁴, en otras palabras, la estrategia de utilizar el cuadro CQA permitió en la clase involucrar a los estudiantes con la participación y poner en acción las ideas que tiene sobre el texto al que se van a enfrentar, aunque ellos se hayan enfrentado en un principio con el texto.

Llenar las dos primeras columnas se realizó con el fin de permitir que los estudiantes activen sus conocimientos previos y desarrollen expectativas apropiadas, pero también que identifiquen el punto de partida de su aprendizaje.

¹⁰⁴ DIAZ, Frida y HERNÁNDEZ. Gerardo. Óp. Cit. P. 146

(continuación)

Así también, cabe destacar la participación de los estudiantes en la construcción del cuadro, donde de una u otra manera se logró el objetivo de llenar o construir la información que iba en cada una de las columnas, se podría decir, que fue un trabajo en equipo y como lo menciona Johnson y Johnson “la cooperación consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes”¹⁰⁵.

Finalmente, el desarrollo de la estrategia permitió que los estudiantes pudieran identificar las diferentes situaciones presentes en el texto con nombres propios y así hacer como un listado de elementos claves para la comprensión del texto, es así, como lo menciona Daniel Cassany en las veintidós técnicas “los nombre de lugares y épocas históricas también sitúan el texto”¹⁰⁶, en otras palabras el ejercicio logró en los estudiantes situarse en el texto y darle sentido al discurso al que se enfrentarían, así también al momento de utilizar conocimientos previos los estudiantes tienen vacíos conceptuales y confusiones con algunos conceptos. Sin embargo, al realizar una conversación recuerdan un poco más o dan sus opiniones al respecto.

<i>Categoría</i>	<i>Estrategia</i>	<i>Categorías emergentes</i>	<i>Descriptor</i>
Sesión 1			
Reconoce contenidos valorativos presentes en un texto.	Cuestionamiento para descubrir conexiones	- Participación - Interés - dudas	Finalizada la elaboración del cuadro CQA , la maestra explica que el cuadro CQA es un organizador gráfico en forma de cuadro que nos permite organizar la información, la que ya sabemos, la que queremos conocer y finalmente lo que hemos aprendido. Maestra: Bien, hemos hablado de lo que necesitamos conocer para poder comprender el texto, sin embargo, en el texto hay cierta información que nos puede orientar sobre un aspecto en común, así que les voy a pedir, que volvamos al texto y nos ubiquemos en él. - ¿De qué empieza a hablar? S1E4: De Mussolini, ahora. - ¿qué dice de él? S1E16: Que estaba alcanzado casi el 65% de los votos en Italia. Bien, ¿Eso qué quiere decir? S1E10: Que había unas elecciones, donde el pueblo lo estaba eligiendo. - En el segundo párrafo. ¿a quién menciona? S1E9: A Hitler. - ¿qué dice de él? S1E25: Que alcanzó la mayoría de votos. - Bien, ¿eso qué quiere decir? que estaban en elecciones en Alemania. - Sigamos entonces en el texto...miremos el quinto párrafo, “Lo ocurrido en Gran Bretaña...” - ¿Qué hubo en Colombia con el plebiscito? S1E17: Unas votaciones

¹⁰⁵ JOHNSON. David y JOHNSON. Roger.1999. Citado en Estrategias Docentes para un aprendizaje Significativo. Una interpretación constructivista. Tercera Edición. McGraw-Hill. México. D.F. por DIAZ, Frida y HERNÁNDEZ. Gerardo. 2010. P. 91

¹⁰⁶ CASSANY, Daniel. P.132

(continuación)

		<p>S1E10: <i>Unas elecciones.</i> - ¿qué tenía que hacer el pueblo colombiano? S1E12: <i>Votar por el sí o no frente al plebiscito, bien.</i> - ¿Qué pasó en Estados Unidos? S1E19: <i>Hubo elecciones presidenciales.</i> S1E30: <i>Que ganó Donal Trump</i> - ¿qué hizo el pueblo estadounidense? S1E20: <i>Votó por Trump como presidente...</i> Muy bien, en todos esos casos mencionados, sin entrar a estudiar cada uno nos pueden dar una pista, ¿cuál será? S1E17: <i>Que en todas hubo votaciones</i> S1E5: <i>Que la gente eligió</i> S1E14: <i>Que hubo votaciones en todos.</i> S1E9: <i>El pueblo eligió</i> Maestra: En todos estos casos ha habido un proceso de votación de elección, donde quien elige es el pueblo ¿verdad? <p style="text-align: right;"><i>¿Será que a esto lo podemos llamar democracia?</i></p> La maestra pidió a los estudiantes que se detuvieran un momento a pensar en los sucesos mencionados en el texto donde aparece que hay un proceso de votación. ¿qué pensaron? S1E8: <i>que la democracia ha cambiado mucho en la historia.</i> S1E21: <i>que no siempre se elige bien.</i> S1E24: <i>que a veces el pueblo no sabe elegir</i> S1E1: <i>que tiene mucha relación con las elecciones del pueblo.</i></p>
<p style="text-align: center;">Análisis</p> <p>Para dar paso al análisis a este momento de la clase, es necesario mencionar que el cuestionamiento a la hora de enfrentar un texto permite en el estudiante evaluar lo que lee y situar el texto en su contexto. Al realizar el cuestionamiento a los estudiantes se pudo evidenciar cierto interés en el tema y en los datos que allí se encontraban, pues en su mayoría los jóvenes están acostumbrados a realizar actividades que se interconectan entre sí y que son, generalmente, de rápida resolución, pero, al ser ellos quienes cuestionan y se sitúan en el texto se da un giro diferente al trabajo de clase con un texto. Tal y como se menciona en un artículo en línea de la revista leamos más “los jóvenes focalizan su atención en lo que les es más relevante de acuerdo a su propio juicio”¹⁰⁷. Por lo tanto, si sólo se produce una rápida revisión de información, no se alcanza a generar una adecuada apropiación de lo que se lee, no se alcanza a interiorizar, a generar significancia ni mucho menos a generar los procesos cognitivos propios del aprendizaje.</p>		

¹⁰⁷ GILARDONI, Claudia. Leamos más. “¿De qué forma se relacionan los jóvenes con la lectura?”. [en línea]. Disponible en: <http://www.leamosmas.com/2011/09/30/%C2%BFde-forma-se-relacionan-los-jovenes-chilenos-con-la-lectura-durante-la-educacion-secundaria/>

(continuación)

Es por ello que se podría afirmar que durante este ejercicio se logró en los estudiantes participación y descubrimiento de las conexiones de los datos presentes en el texto.

Las preguntas formuladas a los estudiantes dieron paso a que ellos mismo siguieran la lectura y unos cuantos alzaran su mano y hablaran de lo que allí estaba, sin embargo, al finalizar el ejercicio la maestra cuestiona a los estudiantes comparando las votaciones presentes en la información que nos ofrece el texto y la democracia como sistema político que defiende la soberanía del pueblo y el derecho del pueblo a elegir y controlar a sus gobernantes, de esta pregunta 4 estudiantes alzaran la mano para participar y dar su respuesta, donde cabe destacar que en esa respuestas se refleja el reconocimiento de contenido valorativo del texto y la relación en el contexto.

Categoría	Estrategia	Categorías emergentes	Descriptor
Sesión 2			
<p>Reconoce las estrategias discursivas de un texto (usadas por el autor para convencer, refutar, informar, etcétera).</p>	<p>Visualizado y análisis de video</p>	<p>- atención</p>	<p>Terminada la actividad de consignar en el cuaderno se les pregunta a los estudiantes ¿creen que, con lo consultado ya es suficiente entender el texto? No. Muy bien, es necesario que nuestros saberes se amplíen y nuestro vocabulario también, así que vamos a retomar en nuestros apuntes con el cuadro CQA, revisemos lo que queremos saber y necesitamos hacer. Para continuar con el tema la maestra comenta a los estudiantes que van a ver un corto video con el fin de mirar otro punto de vista del tema de la democracia y todo lo que tiene que ver con las elecciones. Título del video: “<i>Qué es realmente la democracia</i>” Duración: 11 minutos Tomado de: YouTube Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=UoP_mSIHqTY&t=64s Al terminar el visualizado del video se dará un espacio de opiniones, ideas o críticas frente al video a través de las siguientes preguntas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué critica el video? S2E31: <i>Los sistemas de gobierno</i> S2E29: <i>Las votaciones en la historia.</i> S2E18: <i>La democracia de hoy en día.</i> S2E20: <i>Pensé que nos iba a preguntar que aprendimos...(risas). La democracia mal orientada.</i> • ¿Qué tipo de gobierno propone el video? S2E2: <i>Un gobierno justo</i> S2E6: <i>Un gobierno donde el pueblo decida de verdad</i> S2E3: <i>Que el pueblo vote y se haga lo que pueblo quiere</i> • ¿Quiénes tiene el poder a la hora de elegir? S2E5: <i>pues el pueblo.</i> S2E7: <i>el pueblo siempre elige.</i> S2E9: <i>el pueblo</i> <p>• ¿Qué quiere decir la representación gráfica con la pirámide invertida?</p>

(continuación)

			<p>En este momento hubo silencio y unas dos manos se levantaron y dijeron: S2E14: <i>que los que mandan son los que están debajo de la pirámide</i> S2E29: <i>que en la cima están los gobernantes.</i></p>
Análisis			
<p>Es indudable que el vídeo se ha convertido en una herramienta de uso cada vez más frecuente y de gran utilidad en el aula de clase, es por esto que para este momento de trabajo en clase se logró con los estudiantes utilizar una estrategia diferente como lo es el video para conocer una información relacionada con el contexto del texto. Los estudiantes mostraron una actitud de atención quizá porque lo vieron entretenido o diferente a la rutina diaria del aula de clase. Tal y como se menciona en un artículo del Centro Virtual Cervantes, el video tiene como ventaja “ofrecer la posibilidad de realizar actividades de comprensión mucho más próximas a la realidad que cuando exponemos a nuestros alumnos a simples audiciones.”¹⁰⁸</p> <p>Ahora al detener la mirada en las respuestas de los estudiantes, es preciso hacer mención que se generó en ellos un interés y una mejor comprensión pues sus respuestas guardan mucha relación con lo visualizado en el video y que las preguntas fueron orientadas a mirar otro punto de vista que propone el video, es decir, no ha dar por sentado o totalmente verdadero lo que se plantea en el video, sino cuestionar al estudiante a mirar desde un punto de vista crítico, qué es lo que en el video se propone y que quiere criticar.</p> <p>Al mirar las respuestas y aunque hubo interés no todos opinaron o participaron, podría decirse que solo un 40% de los estudiantes estuvieron atentos, es por esto que a la hora de realizar con los estudiantes espacios de participación quizá haya que mejorar en la formulación de más preguntas de interés, que logren crear un espacio para que surjan ideas y más aportes de los estudiantes.</p>			
<i>Categoría</i>	<i>Estrategia</i>	<i>Categorías emergentes</i>	<i>Descriptor</i>
Sesión 5			
Relaciona información del texto con información que no está en el texto (y que forma parte del bagaje cultural que se espera	Cuadro comparativo	Participación	Para este momento los estudiantes tenían como actividad la lectura de una noticia sobre lo ocurrido en las votaciones del plebiscito y comparar la relación de la noticia con el artículo de opinión, para ello se hizo explicación con ellos que la columna de opinión y la noticia son géneros periodísticos que se diferencian de acuerdo con su intencionalidad con el lector. La columna de opinión forma parte del género de opinión y el objetivo de este género es expresar la opinión del autor de acuerdo con la realidad que lo rodea. Por esta razón, en la columna de

¹⁰⁸ CORPAS. Jaime. Centro Virtual Cervantes. Enseñanza. [En línea]]. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0785.pdf. P. 1.

(continuación)

<p>de estudiantes de este nivel).</p>			<p>opinión se puede ver que quien escribe emite juicios, argumenta su postura e incluso propone soluciones frente al tema del que está hablando mientras que en la noticia se informa. Fue de sorpresa para esta clase que un estudiante de su voluntad trajo una noticia también relacionada con el texto de opinión, lo cual fue curioso y agradable para la clase donde la compartió con sus compañeras de clase y además se prestó para el trabajo de la clase. Los estudiantes tenían que construir un cuadro comparativo entre la noticia y el artículo de opinión y el resultado fue el siguiente:</p> <table border="1" data-bbox="1150 496 1759 1089"> <thead> <tr> <th data-bbox="1150 496 1297 578">Aspecto</th> <th data-bbox="1297 496 1528 578">Noticia</th> <th data-bbox="1528 496 1759 578">Columna de opinión</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="1150 578 1297 805">Concepto</td> <td data-bbox="1297 578 1528 805"><i>La noticia es un relato de un acontecimiento de actualidad que genera interés público</i></td> <td data-bbox="1528 578 1759 805"><i>La columna de opinión es un artículo en el cual el autor da su punto de vista argumentado sobre algún tema de la actualidad</i></td> </tr> <tr> <td data-bbox="1150 805 1297 943">Género discursivo o al que pertenece</td> <td data-bbox="1297 805 1528 943">género informativo</td> <td data-bbox="1528 805 1759 943">género de opinión</td> </tr> <tr> <td data-bbox="1150 943 1297 1089">Objetivo del género discursivo</td> <td data-bbox="1297 943 1528 1089"><i>Relatar con un lenguaje breve y conciso lo que está pasando en la actualidad.</i></td> <td data-bbox="1528 943 1759 1089"><i>Expresar la opinión del autor de acuerdo a la realidad que lo rodea</i></td> </tr> </tbody> </table> <p data-bbox="940 1089 1963 1198">Durante el desarrollo los estudiantes manifestaban. S5E3: “menos mal las clases están organizadas” S5E8: “Así es más fácil porque uno entiende y comparte” S5E14: “es mejor trabajar así, que en la casa”</p>	Aspecto	Noticia	Columna de opinión	Concepto	<i>La noticia es un relato de un acontecimiento de actualidad que genera interés público</i>	<i>La columna de opinión es un artículo en el cual el autor da su punto de vista argumentado sobre algún tema de la actualidad</i>	Género discursivo o al que pertenece	género informativo	género de opinión	Objetivo del género discursivo	<i>Relatar con un lenguaje breve y conciso lo que está pasando en la actualidad.</i>	<i>Expresar la opinión del autor de acuerdo a la realidad que lo rodea</i>
Aspecto	Noticia	Columna de opinión													
Concepto	<i>La noticia es un relato de un acontecimiento de actualidad que genera interés público</i>	<i>La columna de opinión es un artículo en el cual el autor da su punto de vista argumentado sobre algún tema de la actualidad</i>													
Género discursivo o al que pertenece	género informativo	género de opinión													
Objetivo del género discursivo	<i>Relatar con un lenguaje breve y conciso lo que está pasando en la actualidad.</i>	<i>Expresar la opinión del autor de acuerdo a la realidad que lo rodea</i>													
<p>Este ejercicio se plantea con el fin de que los estudiantes relacionen la información que está presente en el texto con otra que no está, pues la noticia llevada para la clase y la llevada por el estudiante, dieron paso a relacionar el contenido con el hecho de donde parte el autor para construir el texto de opinión “2016: el año en que nos volvimos brutos”. Por otro lado, es importante mencionar el interés del estudiante al traer de su propia voluntad una noticia para la clase sin ser enviada de tarea.</p>															

(continuación)

<p>De acuerdo con Frida Díaz, el maestro tiene una gran influencia en el aprendizaje del estudiante, pues es el mediador del conocimiento y además “el maestro, no debe limitarse a ser un transmisor de la información, ni a la de facilitador del aprendizaje, en el sentido de que ello restrinja su labor a la creación de un ambiente enriquecido y a “observa” como aprenden sus estudiantes y esperar que manifiesten una actividad autoestructurante o constructiva por sí solos”¹⁰⁹</p> <p>Finalmente cabe destacar que los estudiantes en el desarrollo de la actividad manifestaron que organizar la información de trabajo les permite una mejor comprensión y, así también pudieron entonces relacionar la información contenida en la noticia con el texto de opinión.</p>											
<p>Competencia 3: Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.</p>											
Categoría	Estrategia	Categoría emergente	Descriptor								
<p>Sesión 3</p>											
<p>establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados.</p>	<p>Cuadro doble columna</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participación - Atención - Interés 	<p>Para este momento la maestra dio paso a proyectar la presentación a los estudiantes y ellos tomaron apuntes a través del cuadro de doble columna que fue entregado a cada uno.</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;"><i>Acciones</i></th> <th style="text-align: center;"><i>Resultado</i></th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <p>Para iniciar la clase se tuvo en cuenta el video titulado que es realmente la democracia y de esta manera los estudiantes pudieron llevar el hilo de los hechos allí presentes.</p> <p>Los estudiantes participaban diciendo:</p> <p>S3E5: “entonces la primera acción es la de Julio Cesar” S3E14: “y la consecuencia fue la destrucción del pueblo” S3E8: “yo me sé la segunda, fue el gobierno de Napoleón” S3E19: “sí, la consecuencia fue parecido a lo de Julio Cesar, acabó en guerra Francia</p>	<i>Acciones</i>	<i>Resultado</i>						
<i>Acciones</i>	<i>Resultado</i>										

¹⁰⁹ DIAZ, Frida y HERNÁNDEZ. Gerardo. Óp. Cit. P. 3

(continuación)

			<p>S3E2: “la tercera está fácil, es Mussolini” S3E9: Igual que todos, acaban destruyendo su propia nación” S3E17: ese fue peor profe, Hitler, y lo peor es que el pueblo lo eligió” S3E17: “sigue lo que pasó con lo del Brexit S3E16: “después el triunfo del plebiscito en Colombia” S3E3: “el triunfo de Donald Trump en Estados Unidos”</p>
<p>Análisis</p> <p>Para mirar los resultados obtenidos en este ejercicio de clase, es necesario hacer mención que el propósito de este era evidenciar y reconocer la importancia de conocer el contexto y las expresiones que se encuentran en el discurso o la modalidad que adopta el autor respecto a lo que dice, pues bien, en el texto “2016: el año en que nos volvimos brutos” Héctor Abad utiliza ciertos acontecimientos de la historia para argumentar su punto de vista, lo cual para los estudiantes es desconocido y es cuando en un ejercicio anterior lo manifestaron. Ahora llega el momento de conocer y reconocer la relación este texto y los enunciados que allí están.</p> <p>Durante el desarrollo de la actividad se vio reflejado en los estudiantes interés y participación, quizá porque fue un reto también para la maestra darse a la tarea de investigar cada suceso allí presente para poderlo explicar a los estudiantes sin que se convirtiera en recitar información.</p> <p>De esta manera lo menciona Fabio Jurado, la lectura crítica se construye cuando existe un diálogo con el texto¹¹⁰, es decir, si el lector desconoce el vocabulario, el contexto y a modalidad en la que el autor escribe muy difícilmente pondrá en marcha su proceso de comprensión con el texto.</p>			
Categoría	Estrategia	Categoría emergente	Descriptor
Sesión 3			
Establece relaciones entre un texto y otros textos o enunciados.	Cuadro biográfico	interés	<p>Para este momento se hizo necesario que los estudiantes a partir de su lectura individual y visualizado de un breve video sobre la vida de Héctor Abad, construyan el cuadro biográfico.</p> <p style="text-align: center;"><i>Explorando el mundo del autor</i></p> <p style="text-align: center;"><i>¿Dónde y cuándo nació?</i></p>

¹¹⁰ JURADO, Fabio. La lectura crítica: El diálogo entre los textos. Ruta maestra. [En línea]. Edición N°8. Pág. 2. Disponible en: <http://www.santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/pdf/3.pdf>

(continuación)

			<p><i>¿Qué formación tiene?</i></p> <p><i>¿Qué escribe?</i></p> <p><i>¿Dónde escribe?</i></p> <p><i>¿Qué crees que le influye a escribir?</i></p> <p><i>¿Por qué se destaca?</i></p> <p>Para la construcción de la ficha biográfica la maestra da la palabra a los estudiantes y así en cooperación completarla. Para las dos últimas preguntas la maestra dio paso a la participación de los estudiantes.</p> <p>S3E4: <i>¿Qué crees que le influye a escribir?</i> <i>Las injusticias o actos delictivos que pasan en la sociedad</i> <i>¿Por qué se destaca?</i> <i>Porque es un escritor que afronta la realidad, la cuestiona y nos hace cuestionarnos</i></p> <p>S3E19: <i>¿Qué crees que le influye a escribir?</i> <i>Que su padre le leía poesía</i> <i>¿Por qué se destaca?</i> <i>Por su actitud crítica sin importar como lo miren los demás.</i></p> <p>S3E7: <i>¿Qué crees que le influye a escribir?</i> <i>Los desacuerdos que tiene frente a las situaciones de la vida</i> <i>¿Por qué se destaca?</i> <i>Por ser crítico con los problemas sociales.</i></p> <p>S3E28: <i>¿Qué crees que le influye a escribir?</i> <i>Sobres las problemáticas sociales y la violencia</i> <i>¿Por qué se destaca?</i> <i>Es un escritor que tiene una opinión crítica frente a los problemas sociales</i></p> <p>S3E15: <i>¿Qué crees que le influye a escribir?</i> <i>Le gusta argumentar las cosas a través de su punto de vista</i> <i>¿Por qué se destaca?</i> <i>Por su manera de pensar</i></p> <p>S3E10: <i>¿Qué crees que le influye a escribir?</i></p>
--	--	--	--

(continuación)

			<p><i>Por el amor a la lectura y la literatura</i> ¿Por qué se destaca? <i>Porque expresa sus pensamientos en las obras</i> S3E20: ¿Qué crees que le influye a escribir? <i>La pasión que le tiene a la literatura y la situación de la humanidad</i> ¿Por qué se destaca? <i>Por su influencia y capacidad de conocer diferentes tipos de libros</i> S3E17: ¿Qué crees que le influye a escribir? <i>Sobre los derechos humanos y las injusticias del mundo</i> ¿Por qué se destaca? <i>Por tener una opinión crítica</i></p>
<p style="text-align: center;">Análisis</p> <p>De acuerdo con las veintidós técnicas que propone Daniel Cassany, la exploración del mundo del autor permite que el lector reconozca que detrás del texto hay siempre un autor y que escribe en algún lugar de mundo, es decir, este ejercicio se realizó con el fin de seleccionar y buscar una información para después relacionarla con el autor del texto y mirar qué se sabe del autor y qué puede ser lo que le influye al escribir.</p> <p>Con estas dos últimas preguntas (¿Qué crees que le influye al escribir? y ¿por qué se destaca?) se logró un espacio donde los estudiantes establecieron relaciones en los que se conocía del autor y la relación con el texto de lectura.</p> <p>Se podría decir, que los estudiantes analizaron y realizaron un proceso de selección de información. De los 32 estudiantes cabe destacar la valoración de 8 estudiantes que participaron y mencionaron aspectos como criticidad o cuestionamiento del autor frente a situaciones sociales o cotidianas. Daniel Cassany en su propuesta de las veintidós técnicas para fomentar la comprensión crítica, hace mención de retratar al autor porque “cuando conocemos al autor, el texto se hace más familiar”¹¹¹, además el lector puede tener un indicio de la ideología que maneja el autor en su texto. Es por esto que este tipo de procesos ayudan al estudiante en dar un primer paso hacia la lectura comprensiva.</p>			

¹¹¹ CASSANY, Daniel. P.118

Categoría	Estrategia	Categoría emergente	Descriptor																						
Sesión 4																									
<p>Evalúa la estructura y el contenido argumentativo de un texto (por ejemplo, identifica los argumentos que respaldan una tesis o establece relaciones lógicas entre premisas y argumentos).</p>	<p>Cuadro de estructura textual</p>	<p>Dedicación Silencio Concentración</p>	<p>Elaboración de la estructura del artículo de opinión “2016: el año en que nos volvimos brutos”</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th colspan="2">Estructura Texto de opinión</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Título</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Hecho</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Problema</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Tesis</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Argumentos</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Conclusión</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Cierre</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>De los 38 estudiantes con quienes se dio desarrollo de la propuesta, 35 de ellos respondieron la ficha de estructura textual así:</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th colspan="2">Estructura Texto de opinión</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Título</td> <td>Los 35 estudiantes contestaron correctamente</td> </tr> <tr> <td>Hecho</td> <td>De los 35 estudiantes que respondieron la estructura del texto de opinión las respuestas se categorizaron así: 10 de ellos identificaron el hecho o los hechos del artículo de opinión mencionando que fue el Brexit – Inglaterra, en Colombia triunfa el NO en el plebiscito y en Estado Unidos triunfa</td> </tr> </tbody> </table>	Estructura Texto de opinión		Título		Hecho		Problema		Tesis		Argumentos		Conclusión		Cierre		Estructura Texto de opinión		Título	Los 35 estudiantes contestaron correctamente	Hecho	De los 35 estudiantes que respondieron la estructura del texto de opinión las respuestas se categorizaron así: 10 de ellos identificaron el hecho o los hechos del artículo de opinión mencionando que fue el Brexit – Inglaterra, en Colombia triunfa el NO en el plebiscito y en Estado Unidos triunfa
Estructura Texto de opinión																									
Título																									
Hecho																									
Problema																									
Tesis																									
Argumentos																									
Conclusión																									
Cierre																									
Estructura Texto de opinión																									
Título	Los 35 estudiantes contestaron correctamente																								
Hecho	De los 35 estudiantes que respondieron la estructura del texto de opinión las respuestas se categorizaron así: 10 de ellos identificaron el hecho o los hechos del artículo de opinión mencionando que fue el Brexit – Inglaterra, en Colombia triunfa el NO en el plebiscito y en Estado Unidos triunfa																								

(continuación)

					<p><i>Donald Trump como presidente". Mientras que 25 de ellos hacen mención en el hecho del artículo que son: En 1924, si bien en un ambiente de miedo e intimidación Mussolini gana las elecciones de presidencia al parlamento" y en 1933 Hitler gana la presidencia de Alemania por voto popular.</i></p>
				<p>Problema</p>	<p><i>Para el problema los estudiantes respondieron así:</i></p> <p>5 escribieron que el problema era que los países parecían propicia su propio desastre.</p> <p>10 que hubo muchos asesinatos por la manipulación de los votos</p> <p>2 dijeron que el problema sería la nueva renegociación del acuerdo de paz.</p> <p>4 dijeron que el problema es que va a ganar la paz, pero sin entusiasmo de masa.</p> <p>Y finalmente 14 dijeron que el problema es el miedo y la intimidación por la corrupción en los votos del pueblo.</p>
				<p>Tesis</p>	<p><i>Para la tesis, los estudiantes respondieron así:</i></p> <p>13 dijeron "crítica a la democracia en Colombia", 11 dijeron: Se podría decir, que el 2016 ha vuelto locos, imbéciles o violentos a mucha gente, 10 dijeron que "los países parecen propiciar su propio desastre" y solo 1 respondió correctamente manifestando que la tesis del texto de opinión era "no son</p>

(continuación)

					<p><i>extrañas las elecciones en que la democracia enloquece”.</i></p>
				<p>Argumentos</p>	<p><i>En los argumentos los estudiantes mencionaron así</i></p> <p>16 dijeron: “<i>lo ocurrido en Colombia con el manipulado triunfo del No</i>”.</p> <p>9 dijeron: ““<i>En 1924, si bien en un ambiente de miedo e intimidación Mussolini gana las elecciones de presidencia al parlamento</i>”, <i>Napoleón le hace daño a Francia y en 1933 Hitler gana la presidencia de Alemania por voto popular</i>” lo cual fue correcto y finalmente 10 dijeron que los argumentos eran “<i>la demora de la firma del acuerdo de paz</i>”</p>
				<p>Conclusión</p>	<p><i>En la conclusión los estudiantes respondieron así:</i></p> <p>20 de ellos dijeron que la conclusión era “<i>Parafraseando a Flaubert se podría decir que el 2016 ha vuelto locos, imbéciles o violentos a mucha gente.</i>”, 10 dijeron que era “<i>el 2016, parece decir el gobierno, no es un año bueno para otra aventura electoral</i>” y 5 respondieron correctamente que era “<i>va a ganar la paz, pero sin entusiasmo de masas. Su refrendación definitiva serán las próximas elecciones, donde no se elegirá un gobierno de transición, sino un gobierno que apoye o rechace este necesario, benéfico y frágil acuerdo de paz</i>”</p>
				<p>Cierre</p>	<p><i>Para el cierre los estudiantes respondieron así:</i></p>

(continuación)

					<i>7 construyeron su propio cierre diciendo “ el 2016 fue un año donde no supimos escoger y ahora hay que esperar a las próximas elecciones”, 23 dijeron “ Yo mismo no veo como no volverme loco ante el cúmulo de brutalidades que me toca oír o leer a toda hora y finalmente solo 5 respondieron correctamente así “Parafraseando a Flaubert se podría decir que el 2016 ha vuelto locos, imbéciles o violentos a mucha gente. Yo mismo no veo cómo no volverme loco ante el cúmulo de brutalidades que me toca oír o leer a toda hora”</i>
--	--	--	--	--	--

Análisis

Para dar paso a este análisis cabe aclarar que fue un trabajo individual y de clase, donde los estudiantes se tomaron el tiempo suficiente para después de la explicación de la estructura textual y de un ejercicio pasaran a ponerlo en acción con el texto de opinión con el que se estaba trabajando.

Por otro lado, los estudiantes intentaron hacer preguntas, sin embargo, se evidenció el silencio y la concentración a la hora de trabajar en clase.

Pasando a el análisis de las respuestas en cuanto a los hechos del texto de opinión en su mayoría los estudiantes los hechos históricos que utiliza el autor en el texto con los hechos de los que parte el autor para construir su texto, es por ello que puede evidencia, que lo estudiantes presentan dificultad en la identificación del hecho en un texto de opinión.

De acuerdo con las dificultades de comprensión que menciona Frida Diaz, un problema puede ser “cuando se pierde el hilo de la comprensión”¹¹² y el lector se deja llevar por su primera impresión del texto.

Pasando a la identificación del problema ninguno de los estudiantes acertó con el problema planteado en el texto por el autor, sin embargo, hicieron mención de datos que guardan relación con el problema. Se podría afirmar que los estudiantes aún no lograron poder identificar el problema en un texto de opinión y es necesario para mejorar, realizar ejercicios prácticos con mayor continuidad y así lograrlo.

De acuerdo a las respuestas obtenidas por los estudiantes a loa hora de identificar la tesis en el texto, solo 1 de los 35 estudiantes respondió correctamente, es decir, en su mayoría fallaron en encontrar el enunciado que mejor resume el punto de vista del autor, aunque intentaron construirlo con sus palabras y algunos fragmentos de texto, no fue posible conseguirlo.

De acuerdo con el desempeño de los estudiantes en este nivel de formación, deben estar en la capacidad de identificar la estructura textual, no solo por estar en grado 11°, sino porque también ha sido explicada y trabajada en el desarrollo de las clases.

Pasando ahora a la identificación de los argumentos es importante mencionar que de los 35 estudiantes solo 10 le apuntaron a responder correctamente y 25 de ellos fallaron, puede ser por la confusión que tuvieron con el hecho del texto.

¹¹² DIAZ, Frida y HERNÁNDEZ. Gerardo. Óp. Cit. P. 238

(continuación)

Por otro lado, Daniel Cassany menciona que un lector crítico tiene la capacidad de identificar las expresiones que se utilizan en el texto¹¹³, en otras palabras, hubo dificultades en organizar la información para poder acertar en los argumentos del texto.

Finalmente, en la conclusión y el cierre la mayoría de los estudiantes no lograron apuntarle de manera correcta en el texto, sin embargo, se guiaron por la explicación dada anteriormente y sus respuestas tuvieron relación.

Ahora bien, después de haber realizado este ejercicio es evidente que no tuvo los mejores resultados, pues los estudiantes no lograron identificar la estructura del texto que están leyendo, así en teoría hubiese parecido que sí, pues se explicó en clase y no fue quizá del todo claro para los estudiantes. Por otro lado, es necesario cambiar un poco la cotidianidad de utilizar textos narrativos y dar prioridad a utilizar textos argumentativos que lleven al estudiante a cuestionar y a elaborar ejercicios de identificación de estructura y de intención comunicativa, de manera que se amplíe el horizonte de conocimiento y no siempre sea inicio, nudo y desenlace.

<i>Categoría</i>	<i>Estrategia</i>	<i>Categoría emergente</i>	<i>Descriptor</i>
Sesión 6			
Identifica y caracteriza información abstracta (por ejemplo, supuestos, implicaciones, razones, prejuicios, juicios de valor, etcétera) contenida en un texto.	Preguntas de análisis	Interés Silencio	<p>Para este momento los estudiantes deben reconstruir el sentido del texto y responder:</p> <p>- ¿qué expone el texto y qué calla?</p> <p>S6E19: Expone los que pasa en Colombia y calla el poder que hay detrás del No</p> <p>S6E1: El texto expone lo que pasa en la democracia y calla la manipulación de los votos.</p> <p>- ¿a quién favorece esta selección de datos?, ¿por qué?</p> <p>S6E10: “Favorece la tesis de Héctor abad”</p> <p>S6E14: “Favorece lo que quiere decir Héctor Abad”</p> <p>- ¿cuál es el propósito de Héctor Abad al escribir este texto?</p> <p>S6E12: Informar lo que pasará en el futuro</p>

¹¹³ CASSANY, Daniel. P.87

(continuación)

			S6E9: Predecir las próximas elecciones		
<p>Para mirar las respuestas de los estudiantes en necesario mencionar que en este punto ya se ha llegado a un avance de comprensión, donde las preguntas van orientadas a conocer el propósito del texto, aunque hubo equivocaciones en la estructura del texto, hubo corrección y las ideas fueron aclarando para los estudiantes encontrando que en un 43% de los estudiantes logra participar de las preguntas y lo miran desde un punto más crítico y de análisis, pues se sitúan en el texto y tienen en cuenta la voz del autor en el texto.</p> <p>Es por ello que Daniel Cassany menciona que “el lector critico examina este conocimiento desde su perspectiva, los discute y distingue la diversidad de voces.”¹¹⁴</p> <p>En otras palabras, el ejercicio de las preguntas de análisis favoreció en los estudiantes reconocer la información que había en el texto, mirar cual era la postura del autor al mencionar y argumentar su postura y además entender que esta selección de datos favorecía directamente la tesis del texto, lo cual lo estaba haciendo muy convincente para muchos de los estudiantes, sin embargo, hubo cuestionamientos que se desarrollaron en un siguiente ejercicio de la sesión.</p> <p>En estos grados de formación, es necesario que el maestro esté alerta y pendiente de las opiniones de los estudiantes para que las pueda orientar y por supuesto conocer el texto, para que haya una familiaridad y se vea reflejado el proceso del maestro en su preparación de clase.</p>					
<i>Categoría</i>	<i>Estrategia</i>	<i>Categoría emergente</i>	<i>Descriptor</i>		
Sesión 6					
Reconoce información implícita en el texto.	Juego de roles	Duda Interés	<p>Para abordar estas preguntas y saber la comprensión del texto se realiza con los estudiantes un juego de roles sobre el futuro que le espera a Colombia, para ellos se proponen dos opciones, ya que en el texto el autor toma una posición de pesimismo, se ofrece otra alternativa para mirar el posicionamiento de los estudiantes frente a otro.</p> <div style="text-align: center; border: 1px solid black; width: fit-content; margin: 10px auto; padding: 5px;"> <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 5px;">OPTIMISTAS</td> <td style="padding: 5px;">PESIMISTAS</td> </tr> </table> </div> <p>En este ejercicio el salón quedó un tiempo en silencio mirándose las caras unos a otros hasta que unos cinco estudiantes alzaron sus manos y manifestaron que estaban a favor del autor, seguido a ellos otros dieciséis apoyaron esta moción de apoyar al autor, sus argumentos fueron los siguientes:</p>	OPTIMISTAS	PESIMISTAS
OPTIMISTAS	PESIMISTAS				

¹¹⁴ CASSANY, Daniel. P.93

(continuación)

			<p>S6E17: “Estoy a favor del autor, porque los ciudadanos siempre votan por los mimos ladrones”</p> <p>S6E12: “Yo estoy de acuerdo, porque pienso que siempre va a ser los mismo”</p> <p>S6E3: “Yo creo que ser pesimista es lo más lógico, frente a las daciones que toma el pueblo siempre”</p> <p>A partir de allí se realiza una discusión de argumentos del porqué de la posición.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> Acuerdos y desacuerdos</p> <p>¿Quiénes están de acuerdo con el autor del texto?</p> <p>S6E4: “yo estoy con el autor, porque el pueblo siempre va a elegir mal.”</p> <p>S6E15: “ yo estoy con el autor porque es muy difícil que el pueblo sepa que le manipulan el voto”</p> <p>Pero no todos los estudiantes estuvieron a favor del autor mientras que diecisiete estudiantes estuvieron en contra, pues no tomaron la posición de pesimistas frente al futuro que le espera a Colombia en las próximas elecciones, sino que por el contrario algunas de sus respuestas fueron las siguientes:</p> <p>S6E20: “no estoy de acuerdo, porque Colombia no necesita gente pesimista, necesita gente optimista, que quiera cambiar el rumbo de las cosas”</p> <p>S6E9: “No me parece ser pesimista a estar alturas, todavía hay gente que piensa y sabe escoger, así sea poca”</p> <p>S6E16: “No creo que ser pesimista sea la solución, hay que hacer un cambio de mentalidad”</p>
--	--	--	--

(continuación)

La tarea de los estudiantes en este caso se pudo lograr al evaluar la solidez, la fiabilidad de los argumentos y tomar una postura frente al texto que se leyó. El ejercicio fue práctico y a la vez de interés a los estudiantes, pues en un inicio hubo dudas al tener que tomar una posición frente a lo leído y frente a las opiniones de los demás, pues fue cuando se miraron unos a otros y unos cuantos, sin importar, decidieron estar en contra del autor y otros a favor.

Fue en este momento donde se evidenció uno de los retos que tienen los ciudadanos al enfrentarse a la toma de decisiones, pues en algo tan sencillo como un trabajo en clase de lenguaje, es donde es claro mencionar, que este ciudadano en formación muy seguramente más adelante tendrá que tomar una postura a la hora de decidir en su voto a través de una elección y es allí donde se requieren de los argumentos para que realmente cuestione y sea crítico en su toma de postura. Por otro lado, de acuerdo con el blog El Esapiens, se plantea la necesidad de formar ciudadanos críticos para la toma de posturas y de decisiones. Es por esto que el ejercicio fue enfocado a desarrollar el pensamiento crítico entendido como, “un proceso cognitivo que propone el análisis sistemático de las informaciones, opiniones o afirmaciones que cotidianamente aceptamos como válidas o ciertas. Es una habilidad fundamental para una ciudadanía competente, libre y responsable.”¹¹⁵

Así mismo, y sin entrar a analizar cada respuesta dada por los estudiantes, de cierta manera, hubo en ellos un “toque” en su forma de pensar al manifestar una postura en contra a lo que plantea el autor así quizá, el tuviera unos muy buenos argumentos, hubo en ellos un cambio de esquema en pensar que hay una solución o que por lo menos el cambio de paradigma en la toma de decisiones puede ser lo que se necesita para hacer el cambio.

¹¹⁵ BLOG. ELESAPIENS. Pensamiento crítico. Educando ciudadanos competentes. [en línea]. [consultado en febrero 15 de 2017]. Disponible en: <https://www.elesapiens.com/blog/pensamiento-critico-educando-ciudadanos-competentes/>

7. FASE 3. EVALUACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

GRUPO FOCAL

Para este momento de evaluación de la propuesta, se les planteó a los estudiantes una serie de preguntas orientadas para conocer como les pareció el proceso de aprendizaje durante el desarrollo de la secuencia.

Para esto se realiza un cuestionario que consta de diez preguntas abiertas; para dar respuesta a ellas se organiza a los estudiantes en grupos de seis y de siete estudiantes de la siguiente manera, cuatro grupos de seis y dos grupos de siete para un total de seis grupos de participación. Debido a que el grupo de participantes es tan numeroso se decide establecer lo anterior. Una vez se realicen los grupos cada uno de los estudiantes tendrá que hacer parte de la discusión interna que se llevará a cabo en cada uno de los equipos, con el fin de responder las preguntas presentes, teniendo en cuenta las opiniones de todos los integrantes.

Al finalizar dichas intervenciones se ordena a los estudiantes de tal forma que presten toda la atención a la maestra mediadora de la discusión, para esto la maestra debió dirigir a los estudiantes a mantener una participación activa en donde tendrán que responder de forma oral las preguntas, y a su vez enriquecer con nuevos aportes al trabajo realizado.

Sesión 7

Tabla 12. Preguntas grupo Focal. Evaluación de la Secuencia Didáctica.

Categoría	Preguntas
CATEGORÍA 1 Opinión De Los Estudiantes sobre la Secuencia Didáctica	1. ¿Qué les gustó y cómo les pareció la secuencia didáctica? 2. ¿Qué cambiarían de la secuencia didáctica? 3. ¿Qué dificultades tuvieron en el desempeño de las diferentes actividades? 4. ¿Repetirían la experiencia? Si o no ¿por qué?

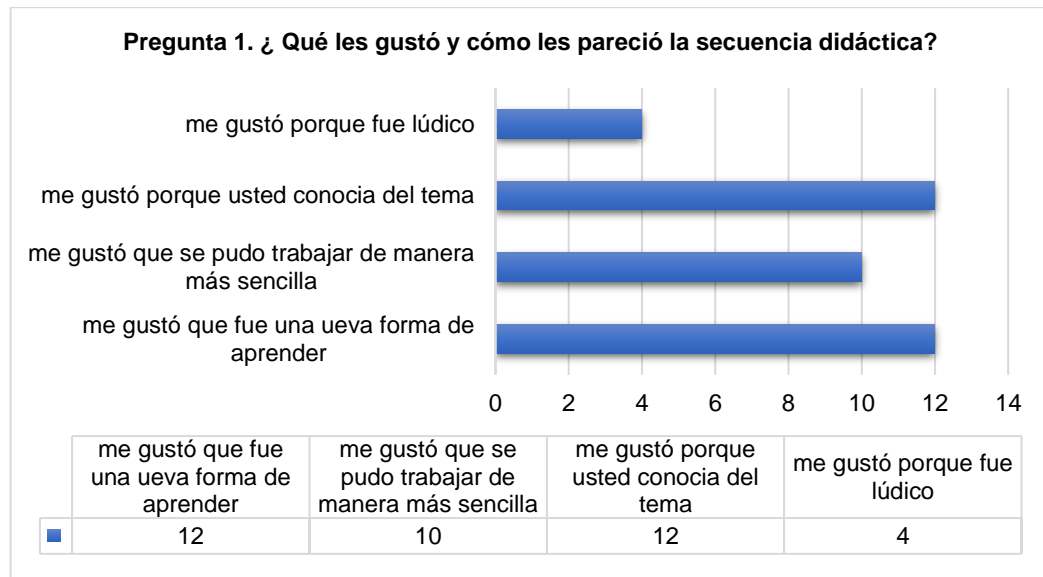
<p>CATEGORÍA 2: Metodología y Recursos</p>	<p>5. ¿Cómo les pareció la metodología de enseñanza?</p> <p>7. ¿Cómo les parecieron las lecturas seleccionadas para el desarrollo de la secuencia didáctica?</p> <p>8. ¿Cómo les parecieron las diferentes actividades que realizaron?</p>
<p>CATEGORÍA 3: Aprendizajes durante la aplicación de la secuencia</p>	<p>10. ¿Cuál cree que fue el mayor aprendizaje para usted durante el desarrollo de la secuencia didáctica?</p>
<p>CATEGORÍA 4: Evaluación de la secuencia</p>	<p>6. ¿Cómo les pareció la forma de evaluar?</p>

HALLAZGOS DE LA EVALUACIÓN

Categoría	Preguntas
<p>CATEGORÍA 1 Opinión De Los Estudiantes sobre la Secuencia Didáctica</p>	<p>1. ¿Qué les gustó y cómo les pareció la secuencia didáctica?</p> <p>2. ¿Qué cambiarían de la secuencia didáctica?</p> <p>3. ¿Qué dificultades tuvieron en el desempeño de las diferentes actividades?</p> <p>4. ¿Volverían a repetir la experiencia? Si o no ¿por qué?</p>

De acuerdo con el análisis de las respuestas de los estudiantes, las respuestas se organizaron en el siguiente gráfico.

Gráfico 11. Pregunta 1. Evaluación de la Secuencia Didáctica



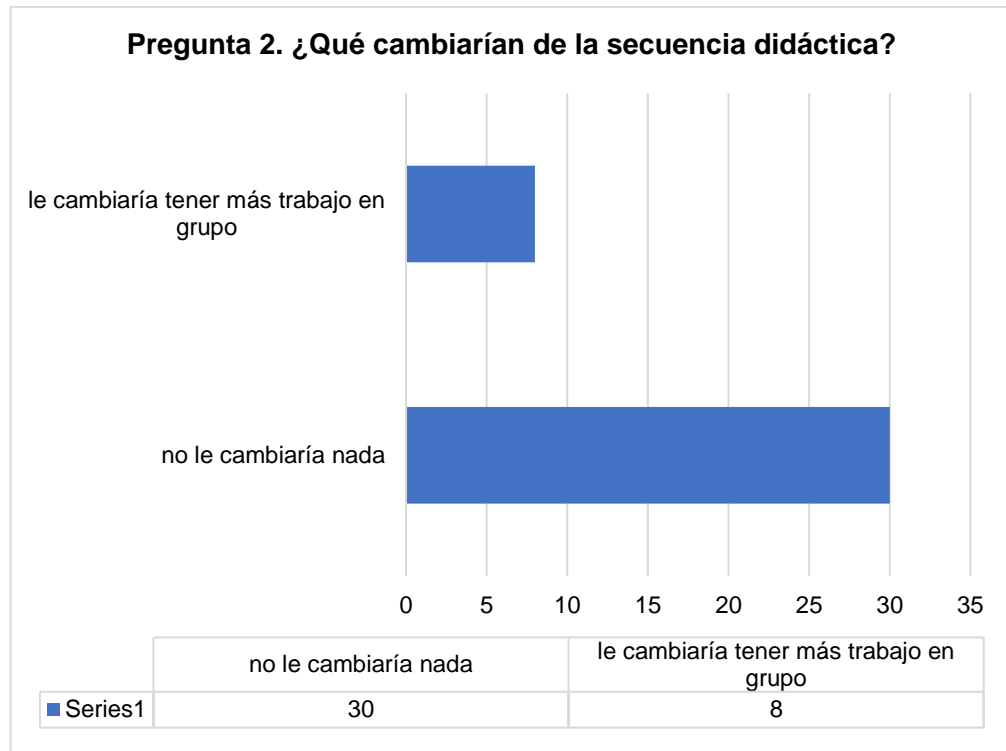
De acuerdo con la gráfica anterior los estudiantes están de acuerdo en la importancia del desarrollo de la secuencia didáctica en el aula de clase, ya que esta permite evidenciar el proceso que cada estudiante tiene en determinadas actividades, esto se evidencia al ver que en su mayoría los estudiantes manifiestan que les gustó el trabajo realizado.

Además, el implementar la secuencia didáctica en el aula de clase es una tarea muy importante porque permite articular este proceso de aprendizaje con los procesos de enseñanza, donde finalmente se ve reflejada la existencia del docente, de esta manera Frida día lo menciona así, “para entender el quehacer del docente es importante identificar sus significados y prácticas en el aula, lugar donde el conocimiento profesional se concretiza”¹¹⁶, es decir, se concretiza al existir una innovación curricular en los procesos de enseñanza.

Así también, se ve reflejado que, al existir un manejo diferente en el currículo integrado, el estudiante valora la labor del docente y a convertirse en un proceso de mutuo aprendizaje.

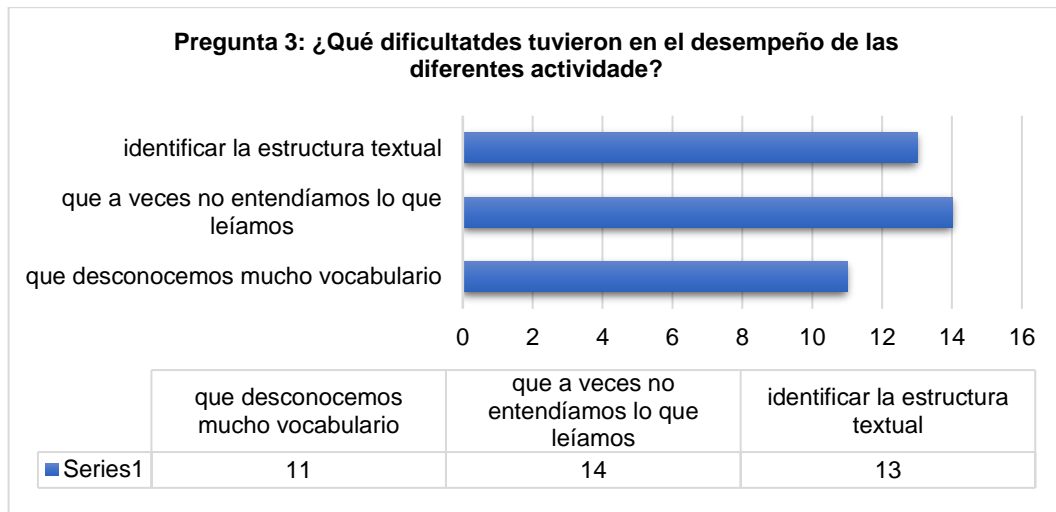
¹¹⁶ DIAZ. Frida. Los profesores ante las innovaciones curriculares, en Revista Iberoamericana de Educación Superior. Vol. 1, N°1. P. 8

Gráfico 12. *Pregunta 2. Evaluación de la Secuencia Didáctica*



De acuerdo con el concepto de secuencia didáctica, la secuencia de aprendizaje responde fundamentalmente a una serie de principios que se derivan de una estructura didáctica (actividades de apertura, desarrollo y cierre) y una visión que emana de la nueva didáctica. Es por esto que los estudiantes en su manifestación respondieron que no le cambiarían nada porque se evidenció su interés desde un inicio. Es importante tener en cuenta, que, a la hora de elaborar una secuencia didáctica, es necesario tener en cuenta los intereses de los estudiantes y de acuerdo a esto, puede estar sujeta a modificaciones durante el transcurso de implementación.

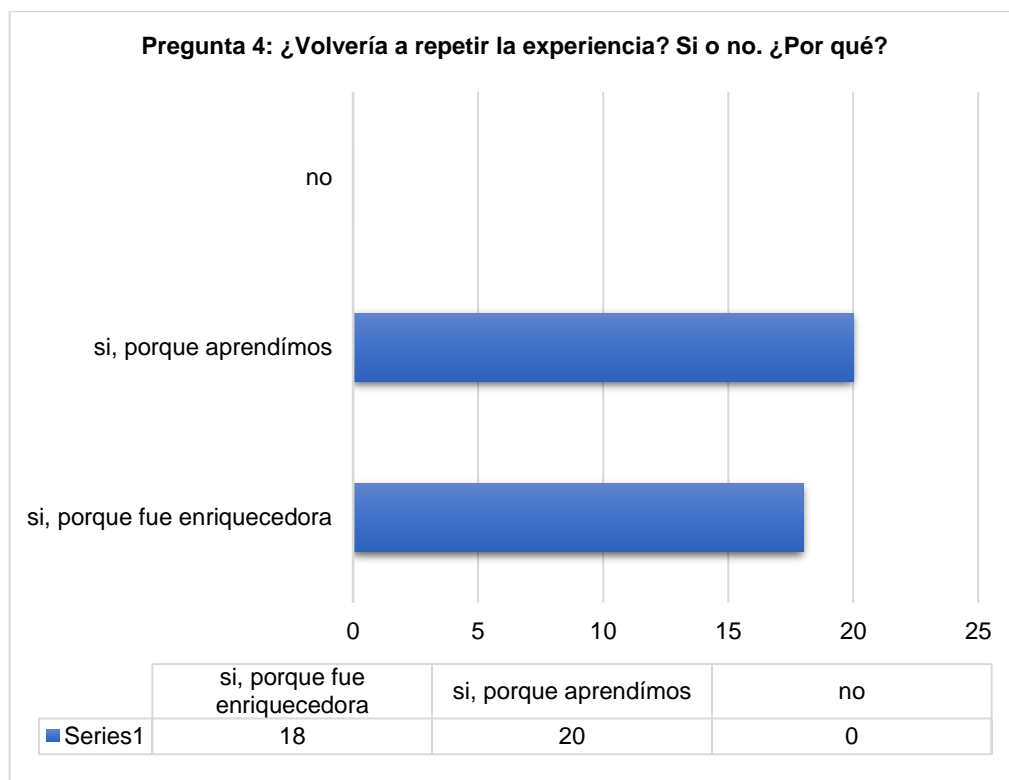
Gráfico 13. Pregunta 3. Evaluación de la Secuencia Didáctica



De acuerdo con la gráfica anterior es preciso mencionar, que los estudiantes en su mayoría presentaron dificultades a la hora de comprender el texto. Así pues, Frida Díaz menciona que dos de los problemas más básicos en la comprensión por lo cual los estudiantes no logran construir el sentido de lo que leen en por “desconocimiento del significado de ciertos términos centrales dentro del texto”¹¹⁷, a esto es lo que los estudiantes más le apuntan y otra por carecer de las habilidades necesarias para seguir con la progresión del texto, por ello los estudiantes muchas veces, leían varias veces el texto, pues sentían que perdían el hilo” y retomaban la lectura nuevamente.

¹¹⁷ ¹¹⁷ DIAZ, Frida y HERNÁNDEZ. Gerardo. Óp. Cit. P. 237

Gráfico 14. Pregunta 4. Evaluación de la Secuencia Didáctica



Para esta pregunta los estudiantes mostraron mucho interés y se evidenció que los estudiantes reconocen la importancia de trabajar por medio del diseño de una secuencia didáctica, ya que esta se plantea una forma diferente las formas de aprender y que dentro de ella se pueden implementar conocimientos de otras áreas y generar nuevos aprendizajes en los estudiantes, pues para ellos fue de mucho interés, tal como se menciona en la sesión del recorrido histórico de la democracia. Por otro lado, Anna Camps cuando se trabaja con secuencia didácticas hay una continua interacción entre los procesos de aprendizaje y comprensión¹¹⁸. En otras palabras, se promueven procesos de enseñanza y aprendizaje para un conjunto específico de estudiantes, que aprenden unos determinados contenidos, conceptos, procedimientos y finalmente pueden asumir una posición reflexiva, pues en sus

¹¹⁸ RINCÓN, Gloria y PÉREZ, Mauricio. La pedagogía por proyectos y la secuencia didáctica entendidas como tipos de configuración didáctica. P. 24

respuestas manifiestan que aprendieron a pesar de las dificultades de aprendizaje durante el desarrollo.

Así también, muestran su por repetir la experiencia con este tipo de forma de trabajo, pues para ellos es de gran interés y ayuda el poder así sus propios conocimientos.

HALLAZGOS CATEGORÍA 1

En general los estudiantes consideran que la secuencia didáctica es de su agrado, además valoran y aprecian la importancia, aprecian la importancia de cada una de las actividades que se desarrollaron.

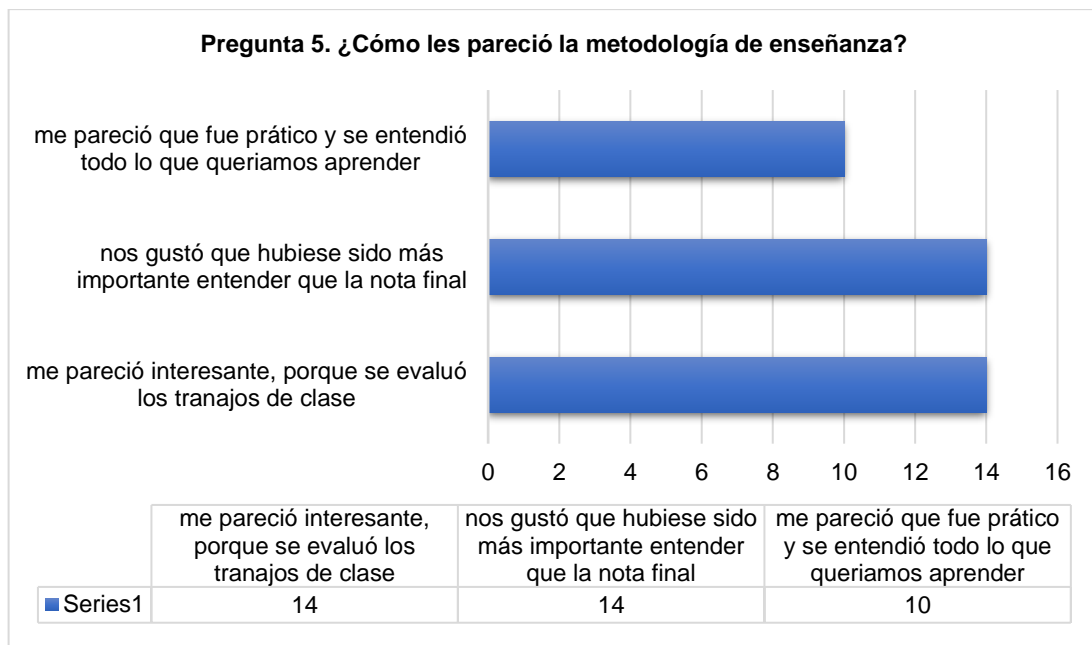
Así también, es necesario mencionar que cuando una propuesta didáctica se elabora a partir de las necesidades de los estudiantes y de su contexto, se ve reflejado el interés y la participación de los mismos en cada una de las actividades establecidas, pues los estudiantes se sentirán cómodos y entenderán que sus opiniones son tenidas en cuenta en su proceso de aprendizaje.

No con esto quiero decir, que en algunos momentos los estudiantes, no participaron o hubo indisposición por algunos trabajos que tuvieron que ser calificados, pero en los procesos de enseñanza es necesario mostrarle al estudiante que no todo es fácil y que a medida que se avanza habrá dificultades en su aprendizaje y el detalle está en el reto del maestro de generar espacios de participación y criticidad en el aula.

Tabla 13. *Categoría 2. Evaluación de la Secuencia Didáctica*

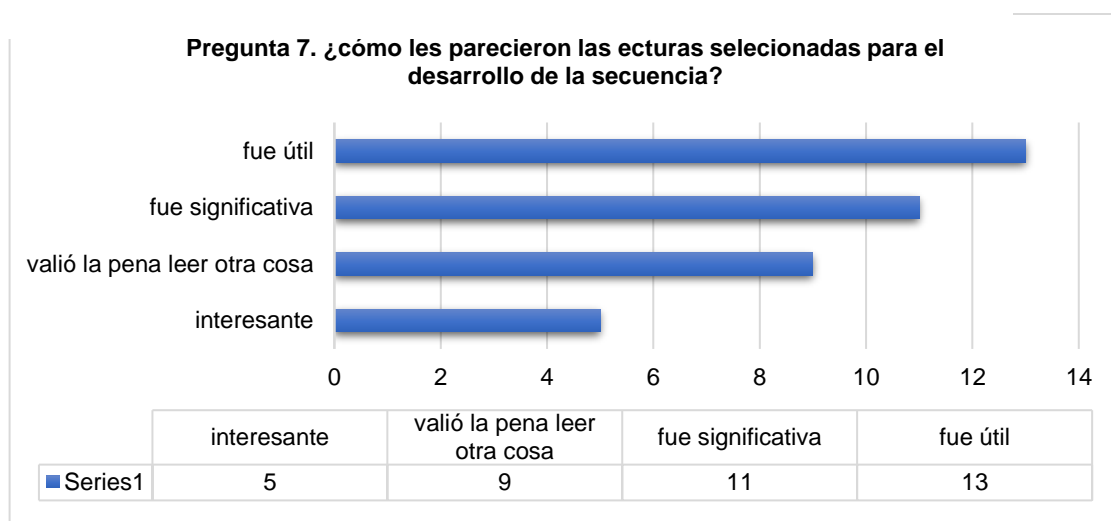
CATEGORÍA 2: Metodología y Recursos	5. ¿Cómo les pareció la metodología de enseñanza? 7. ¿Cómo les parecieron las lecturas seleccionadas para el desarrollo de la secuencia didáctica? 8. ¿Cómo les parecieron las diferentes actividades que realizaron?
--	---

Gráfico 15. Pregunta 5. Evaluación de Secuencia Didáctica



La secuencia didáctica implementada en esta investigación está articulada con las necesidades de los estudiantes, los objetivos de aprendizaje, los desempeños y por supuesto las competencias en cuanto a la lectura crítica. En esta propuesta se implementó una metodología que dejó de lado la enseñanza tradicional y que mostrara a los estudiantes la fácil comprensión, la utilización de contenidos y estrategias, secuencia didáctica se elaboró de la forma en que pudiera verse que el proyecto sirve de complemento y ampliación de los conocimientos, destrezas, procedimientos, valores y actitudes de los estudiantes.

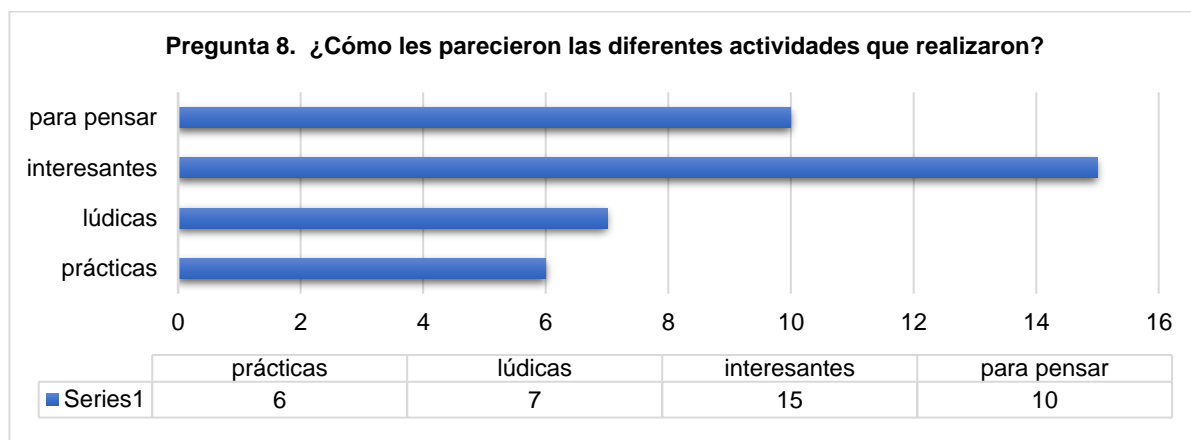
Gráfico 16. Pregunta 7. Evaluación de Secuencia Didáctica.



La reacción de los estudiantes para la selección de las lecturas fue positiva, pues los textos y en general el texto de opinión seleccionado desde un inicio logró en los estudiantes despertar cierto interés que se vio reflejado en las sesiones de clase.

Además, como maestra tuve que asumir el reto de analizar y conocer previamente el texto, para que no se convirtiera en una recitación de información, sino que fuera de una manera más práctica, lo cual ayudó para que los estudiantes, se cuestionaran y participaran de las actividades

Gráfico 17. Pregunta 8. Evaluación de Secuencia Didáctica



Aquí, es evidente los estudiantes se sintieron a gusto con las diversas actividades propuestas en la secuencia didáctica, pues una actividad sin importar lo sencilla que

sea, si tiene una buena estrategia de trabajo se puede lograr una buena participación por parte de los estudiantes.

En los momentos de buscar las voces del texto y de encontrar la información oculta en el texto, fue interesante ver el trabajo en acción de cada estudiante y aunque hubo dificultades y dudas, poco a poco el proceso de comprensión fue mejorando y se ve reflejado en sus respuestas., pues este tipo de actividades pretendían poner al estudiante en un estado diferente al que ellos están acostumbrados, participar en un juego de roles donde debía adentrarse en los detalles más implícitos del texto con y tomar una postura frente a lo que proponía el autor.

HALLAZGOS CATEGORÍA 2

Esta secuencia didáctica desde su diseño se planteó con el fin de tener en cuenta los intereses de los estudiantes y articulando cada uno de los procesos, competencias y desempeños para desarrollar y fortalecer la lectura crítica en los estudiantes.

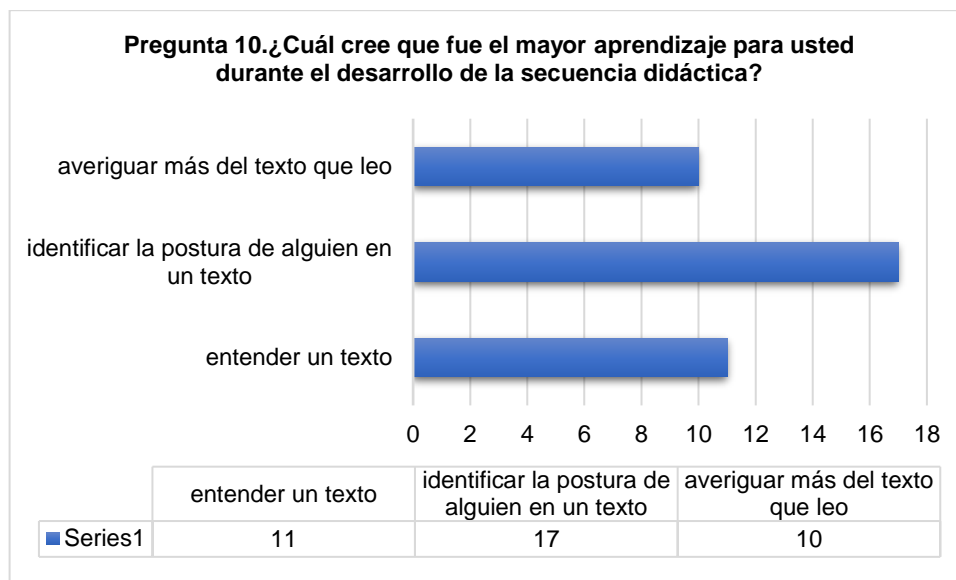
Es por esto que para la categoría de recursos y metodología fue importante elaborar estas preguntas y conocer la percepción de los estudiantes en todo este proceso de aprendizaje que finalmente resulta mutuo, pues aprende la maestra y aprenden los estudiantes. La metodología se organizó de manera que guardara un equilibrio con el eje organizador que era la lectura crítica y los intereses de los estudiantes en cada sesión de clase.

Así pues, la metodología de esta propuesta, se basó en responder a este objetivo general, y en lograr que los estudiantes asumieran un rol diferente al que tienen en sus actividades cotidianas escolares, y valoraran la necesidad de trabajar y abordar temáticas o contenidos desde la organización de actividades con una secuencia y un sentido en común, además del trabajo reflexivo que genera el participar en una secuencia didáctica, ya que se espera que esta sea renovada o mejorada a partir de las experiencias de los participantes y de su orientador.

Tabla 14. Categoría 3. Evaluación de la Secuencia Didáctica

<p>CATEGORÍA 3: Aprendizajes durante la aplicación de la secuencia</p>	<p>10. ¿Cuál cree que fue el mayor aprendizaje para usted durante el desarrollo de la secuencia didáctica?</p>
---	--

Gráfico 18. Pregunta 10. Evaluación de Secuencia Didáctica



Respecto a la pregunta 10 donde los estudiantes respondieron a cuál fue su mayor aprendizaje se encuentra en su mayoría que identificar la postura de alguien en un texto, seguido de entender un texto y de averiguar más del texto que leen. Esto puede orientarse a considerar que los estudiantes se sienten con nuevas adquisiciones, que en este caso apuntan hacia el aprendizaje y el desarrollo de la lectura comprensiva e interpretativa.

Igualmente se expone que el hecho de profundizar e ir más allá de una lectura explícita, genera en los estudiantes un nuevo aprendizaje y cierto interés, pues en los ejercicios de averiguar datos relevantes que presentaba el texto los estudiantes participaron y realizaron su ampliación de vocabulario. Esto deja ver que el proceso realizado durante toda la secuencia logró un fortalecimiento de la lectura crítica, aunque no se haya evidenciado en todos los estudiantes.

HALLAZGOS CATEGORÍA 3

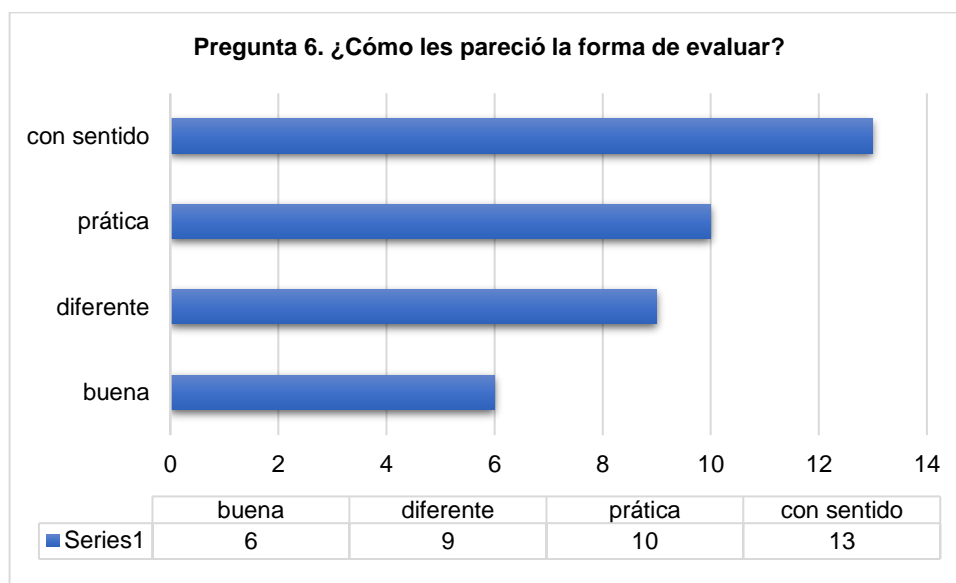
El fortalecimiento de la lectura crítica era uno de los aprendizajes más representativos de esta propuesta y claramente sin dejar atrás los demás contenidos que se aplicaron, pues como se ha mencionado ninguna actividad puede llevar a la otra sin haber realizado la primera, pues cada una se conecta con la siguiente, desarrollando así el principal aprendizaje de esta propuesta.

Por este motivo, durante el desarrollo de secuencia didáctica los estudiantes reconocieron que el mayor aprendizaje adquirido fue el leer críticamente, a partir del análisis, la comprensión y la interpretación que se hizo de cada texto. Así también mencionan que detrás de cada texto hay una intención y la pudieron encontrar con orientación en la secuencia de cada actividad.

Tabla 15. Categoría 4. Evaluación de la Secuencia Didáctica

CATEGORÍA 4: Evaluación de la secuencia	6. ¿Cómo les pareció la forma de evaluar?
--	---

Gráfico 19. Pregunta 6. Evaluación de la Secuencia Didáctica.



Los estudiantes respondieron positivamente a la evaluación que se realizó en el proceso de la secuencia didáctica mencionando que tuvo sentido, que fue práctica, que fue diferente y que fue buena. De acuerdo a esto se podría decir que, aunque no se cambió el sistema de evaluación, sí cambio la forma de evaluar, ya que no se realizaron trabajos de evaluación en clase, cuadro, tablas, pero, esta vez orientadas y con sentido teniendo en cuenta el proceso de comprensión y no solo el producto final.

Así también, se tuvo en cuenta la participación y los aportes dado en cada momento de socialización, y cada una de estas actividades de evaluación le dieron prioridad a los recursos escritos ya, por esto para la evaluación secuencia didáctica se dejó a un lado los ejercicios y las actividades mecánicas a las que los estudiantes están acostumbrados, y se optó por implementar e incentivar a las actividades de escritura y de pensamiento subjetivo.

8. RECOMENDACIONES

En las escuelas se debe tener en cuenta las exigencias del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), de modo que se implementen estrategias que permitan el desarrollo y potencialización de las habilidades requeridas para enfrentar este tipo de pruebas, en este caso de lectura crítica, ya que de esta manera no solo se prepararían estudiantes para ser evaluados sino individuos capaces de reflexionar y accionar sobre lo analizado.

Los presaberes en los estudiantes se deben indagar con anterioridad a la presentación de nuevos conocimientos, ya que esto permitirá que el maestro las tenga en cuenta para llevar a las clases contenidos que permitan a los estudiantes hacer una conexión con los conocimientos antiguos, de manera que al alumnado se le facilite modificar sus esquemas mentales con el propósito de que los mismos individuos hagan su propio proceso de aprendizaje con sentido y además logra en los estudiantes un activa participación.

Es necesario que el maestro durante sus sesiones de clase este en constante observación para tener en cuenta las actitudes y participación que tengan los educandos ya que por medio de ellas demuestran los avances y retrocesos que tienen durante el proceso de enseñanza, a fin de que pueda implementar estrategias que satisfagan las necesidades de los estudiantes de modo que el maestro gestione sobre los aspectos que hay por mejorar.

La implementación de propuestas didácticas en el aula requiere de suficiente tiempo, pues cabe mencionar que la que se desarrolló en esta investigación conto con tiempo limitado, pero finalmente se obtuvo un resultado beneficioso, por último se puede decir que los maestros pueden ejecutar propuestas didácticas en lapsos más largos a fin de llevar a cabo trabajos más minuciosos.

9. CONCLUSIONES

Con el fin de que los estudiantes sean ciudadanos reflexivos y sepan afrontar/asumir y resolver situaciones problemáticas de su entorno desde el área de lengua castellana se propone el desarrollo de habilidades de lectura crítica que les permitan a los educandos ser no solo receptores de la información sino agentes de transformación y cambio ante la sociedad.

Todas las propuestas deben realizarse a partir de las necesidades, gustos y preferencias de la población objeto de estudio para que las implementaciones de las mismas lleven a aprendizajes significativos y transformar, de manera pertinente, las dificultades diagnosticadas.

La secuencia didáctica como herramienta potencializadora en el proceso de enseñanza y aprendizaje enfocado a la lectura crítica permite al maestro orientar, planificar y desarrollar estrategias junto con actividades que tengan un eje conductor lo cual facilita el aprendizaje a los estudiantes teniendo en cuenta sus diversos ritmos de aprendizaje.

Es importante en nuestro contexto educativo implementar propuestas didácticas que pretendan fortalecer las competencias y desempeños de lectura crítica a fin de llevar a cabo procesos, donde se favorezca el desarrollo de habilidades de criticidad, que permitan al educando comprender, Cuestionar, analizar, analizar o reflexiona, expresar y llegar a acuerdos frente a una posición o una toma de decisiones.

Es importante tener en cuenta que en una secuencia didáctica en la que se pretende tener como eje organizador a la lectura crítica, siempre se debe partir de un diagnóstico previo que permita conocer las necesidades, los gustos y el contexto de los estudiantes ya que esto posibilita el tipo de actividades y contenidos que a los estudiantes les interesa aprender.

La secuencia didáctica deberá tener actividades que tengan un sentido y un aprendizaje para el futuro de los estudiantes, es decir, que no deben ser actividades o procesos sueltos si no que estos llevan una secuencia

El docente como orientador en el proceso lector debe reconocer la gran significación de que se lleven diversos tipos de texto al aula. Puesto que, en el momento de encuentro del estudiante con todo tipo de texto, éste empleará habilidades de pensamiento crítico y se incrementará su bagaje cultural.

Desarrollar y fortalecer la lectura hace parte de un compromiso con la educación de calidad, y fue lo que desde un principio a la hora de construir este proyecto de investigación se quería conseguir, es por ello que las habilidades de lectura crítica orientan al estudiante a abrirse paso a un análisis crítico de los diferentes textos a los que se pueda enfrentar.

BIBLIOGRAFÍA

ARIZAGA, R. y otros. *Seminario Internacional: "Modelos pedagógicos: Pedagogía crítica"*. Instituto de Pedagogía Popular. Lima: Ediciones Fargraf. 2009.

ANGARITA Yuliana y URIBE Alejandra. Diseño de una unidad didáctica para el fortalecimiento y el desarrollo de la lectura crítica en estudiantes del grado 11-8 de la escuela normal superior de Bucaramanga, sede c. Bucaramanga. Trabajo para obtener I título de Licenciatura en educación Básica con énfasis en Lengua Castellana.

CARLINO, P. *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2005. Pág 68.

CASSANY Daniel. *Tras las líneas*. España, Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica. 2009.

COOPER, David. *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Visor. Madrid, España. 1998. 461 p.

COLOMBIA, MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Descripción de los niveles de desempeño. Lenguaje noveno grado. [En línea]. [Consultado 05 ago. de 2015]. Disponible en: <file:///E:/Docs/Documents/Descripciones%20niveles%20de%20desempeño%20definicion%20larga%20v2.pdf>

CORREA PARRA, Silvia Juliana. Lectura comprensiva y la composición de textos como estrategia para el desarrollo de la competencia comunicativa. Bucaramanga. Trabajo para obtener el título de Especialista en docencia universitaria. Universidad Industrial de Santander. Facultad de Ciencias Humanas. 2012, 96 p.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de competencias del Lenguaje. Formar en lenguaje apertura de caminos para la interlocución. [En línea]. Disponible en http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-116042_archivo_pdf1.pdf.

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Marco de referencia para la evaluación ICFES. Módulo de Lectura Crítica SABER 11. [En línea]. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/docman/estudiantes-y-padres-de-familia/saber-pro-estudiantes-y-padres/marcos-de-referencia/2442-marco-de-referencia-lectura-critica/file> .

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Marco de referencia para la evaluación ICFES. Módulo de Lectura Crítica SABER 11.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan nacional decenal de educación 2006-2016. [En línea] [Citado 21, may,. 2015]. Disponible en internet: http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_resumen.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Plan Nacional de Lectura y Escritura. [En línea] [Citado 21, may,. 2015]. Disponible en internet: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-325387.html>

ELLIOTT, John. El cambio educativo desde la investigación las características fundamentales de la investigación-acción. Las características fundamentales de la investigación acción. Madrid España.: Morata, 1993. 67p. ISBN 84-7112-383-5

HERNÁNDEZ S. R, FERNÁNDEZ C.C y BAPTISTA L.P. el proceso de la investigación cualitativa. En: Metodología de la investigación. 5 ed. México. D.F.: 2010. 360-542p. ISBN 978-607-15-0291-9

INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ICFES). Sobre las pruebas saber y de estado: Una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en lenguaje. Bogotá: ICFES. 2007. 60 p.

ICFES. Colombia en PISA 2012: Informe nacional de resultados. Resumen Ejecutivo. [En línea] [Citado 9, agosto 2015] Disponible en PDF <https://www.google.com.co/?gws_rd=ssl#q=RESUMEN+EJECUTIVO+RESULTADOS+PISA+2012> ISBN 84-7112-438-6

INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN Y CALIDAD DEL SISTEMA EDUCATIVO (INECSE). Programa Pisa. Pruebas de comprensión lectora. [En línea].<<http://www.mecd.gob.es/dctm/ievaluacion/internacional/pisa2000cuadlectura3.pdf?documentId=0901e72b80110627>> [citado en 16 de septiembre de 2016].

MCKERNAN, J. Investigación acción y curriculum. Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid. EDICIONES MORATA. 1999. 309 p.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (MEN). Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje. Formar en lenguaje: apertura de caminos para la interlocución. MEN. Colombia. 45 p.

_____. Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana. Áreas obligatorias y fundamentales Cooperativa Editorial Magisterio. Colombia. 1998. 140 p.

SANDÍN E, María Paz. Bases conceptuales de la Investigación Cualitativa. En: Investigación Cualitativa y Educación: Fundamentos y tradiciones. España: McGraw- Hill, 2003. P 119 a 123. ISBN 84-481-3779-5

ZÁRATE, Adolfo. La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria: Concepción y tratamiento metodológico. Trabajo final del máster en Lingüística y aplicaciones tecnológicas: Especialidad en aprendizaje de lenguas. Barcelona, España. Universidad de Pompeu Fabra. 2010. 105 p.

SMITH, Frank. Comprensión de la lectura. Análisis psicolingüístico de la lectura y su aprendizaje. 2ª Edición, México: Trillas. 1989. 272 p.

ANEXOS

Anexo a: Cuestionario aplicado a los estudiantes.

CUESTIONARIO A ESTUDIANTES

CONOCIENDO PRESABERES

Estimado estudiante

El siguiente cuestionario tiene como propósito conocer acerca de su gusto e interés por la lectura y las estrategias que utiliza para leer.

Este trabajo es realizado por una estudiante de la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander.

Por razones éticas su nombre e identidad serán protegidos y sus respuestas tendrán un carácter confidencial

Su aporte es muy importante y valioso para el desarrollo del proyecto, así que con base a sus conocimientos, gustos y experiencias responda las siguientes preguntas:

1. ¿Le gusta leer? ¿Por qué? Argumente su respuesta

2. ¿Qué tipos de textos o escritos leen en clase de lengua castellana?

- a. Noticias y crónicas
- b. Ensayos y artículos de opinión
- c. Cuentos y novelas
- d. Todas las anteriores

3. Cuando va a presentar una evaluación sobre algún texto de la clase de lengua castellana. ¿Cómo prefiere que sea evaluado?

- a. A través de la elaboración de un texto de lo leído
- b. A través de una prueba tipo ICFES.
- c. A través de un control de lectura.
- d. A través de una exposición

4. ¿Cómo prefiere el material para abordar la lectura de un texto o escrito?
- a. En físico – fotocopias.
 - b. En digital – pdf
 - c. En textos originales – libros
 - d. En digital – proyectado en clase.

5. En su tiempo libre, ¿cuánto tiempo dedica a la lectura?
- a. 1 hora
 - b. 2 horas
 - c. 30 minutos
 - d. Nada

6. ¿En cuál de los siguientes lugares usted obtiene los textos, escritos o libros que lee en su casa o en su tiempo libre?
- a. Biblioteca
 - b. Colegio
 - c. Librerías
 - d. Internet

7. ¿Qué tipo de textos o escritos prefieres leer fuera del aula de clase y del colegio? ¿Por qué?

8. Cuando lee en el aula de clase ¿qué actividades realiza para comprender el texto o escrito?
- a. Cuestiona lo leído
 - b. Elabora un resumen
 - c. Subraya lo importante
 - d. Nada

9. Cuando realiza la lectura de un texto o escrito, ¿cuáles son las dificultades que se le presentan? Menciónelas.

10. Suponga que tiene la oportunidad de publicar su opinión sobre algún tema de interés. ¿Qué tema elegiría? Argumente su respuesta.

Muchas gracias

Anexo b. Entrevista a la maestra de Lengua Castellana.

ENTREVISTA A LA MAESTRA

Introducción:

Apreciada y respetada maestra

Teniendo en cuenta su experiencia y habilidades para la enseñanza de lengua castellana, pido autorización para realizar una entrevista de carácter académico.

La siguiente entrevista tiene como objetivo conocer las concepciones sobre lectura crítica que tiene usted como maestra de Lengua Castellana de la Escuela Normal Superior de Piedecuesta.

Este trabajo investigativo es realizado por una estudiante de la Escuela de Educación que actualmente se encuentra realizando su proyecto de grado en la Escuela Normal Superior de Piedecuesta.

- Por precepto ético su nombre e identidad serán protegidos y sus respuestas serán de total confidencialidad

Sus aportes pedagógicos como maestra son muy importantes para el desarrollo del proyecto, por lo tanto, de acuerdo a sus conocimientos, saberes, experiencias y vivencias como maestra de Lengua Castellana le agradezco dar respuesta a las siguientes preguntas:

1. ¿Para usted que es la lectura crítica?

2. ¿Para qué leer críticamente?

3. ¿Cuáles estrategias de lectura emplea con sus estudiantes para desarrollar la lectura crítica?

4. ¿Para qué leer críticamente?

5. ¿Cuáles dificultades usted como maestra cree que presentan los estudiantes para leer críticamente?

6. ¿Qué habilidades desarrollan los estudiantes con la lectura crítica?

7. ¿Qué instrumentos o estrategias emplea para evaluar la lectura crítica en sus estudiantes?

8. De acuerdo con el cambio que ha tenido la prueba saber 11° sobre lectura crítica que actividades o procesos se ajustan al plan de área de Lengua Castellana.

Muchas gracias por su tiempo.

Buen día

Anexo c. Prueba de lectura aplicada a los estudiantes.

Futbolistas, poetas, científicos

¿Por qué los poetas son casi pordioseros y los futbolistas multimillonarios? Creo que la respuesta es muy sencilla: porque miles de millones de personas vemos partidos de fútbol y apenas unos cuantos miles de personas leemos poesía.

Y francamente los estadios y la televisión se prestan para ver partidos, pero muy poco para oír poemas. También debemos considerar que por cada futbolista millonario, debe haber miles de futbolistas tan pobres como los poetas, o más. Además, los poetas, por lo menos, se pueden consolar pensando que serán famosos después de muertos.

Lo cierto es que un buen futbolista está tan especializado en su arte como un buen poeta en el suyo. Las dos actividades requieren las mismas horas de concentración y entrenamiento. El poeta leyendo, escribiendo, corrigiendo, y el futbolista entrenando, pateando y aprendiendo.

¿Cómo lograr un mundo en que el futbolista pueda ser rico, pero donde el sistema económico le reconozca también al poeta al menos medios de subsistencia decentes? Supongo que un gobierno serio tasa con altos impuestos a los más ricos (incluido el futbolista) y subsidia de algún modo la cultura poética. ¿O debemos cerrar las actividades no rentables que ya muy pocos frecuentan? ¿Hay que clausurar los teatros a los que no va mucha gente, las orquestas de música clásica, el ballet, las bibliotecas? Sería una catástrofe cultural y un empobrecimiento de toda la sociedad.

La poesía no deja ver fácilmente su importancia en la vida cotidiana, pero hay otras actividades mentales, minoritarias y muy sofisticadas, cuyas consecuencias prácticas son inmensas. Sin matemáticos, por ejemplo, no habría computadores ni internet. Sin físicos no habría aviones ni televisión. Sin bioquímicos no habría medicina moderna. Hay gimnasias y artes de la mente que no atraen a multitudes millonarias de público, y sin embargo son necesarias para el desarrollo humano, para la libertad de una sociedad, para que haya una visión crítica y pensante de lo que ocurre.

Casi nadie puede ser espectador entretenido de un matemático que resuelve teoremas (su oficio no sirve como espectáculo), pero sus piruetas y hazañas mentales son tan complejas, o más, que las piruetas y hazañas físicas de un futbolista.

La sociedad del espectáculo vuelve ídolos y millonarios a los cantantes, los futbolistas, las modelos, las actrices. Pero la sociedad, el Estado, tienen que entender dónde se produce también el conocimiento que nos hace mejores seres humanos, mejores ciudadanos, que nos hace la vida menos dura, más llevadera, y apoyarlo, imponiendo impuestos duros a la sociedad del espectáculo, que ni siquiera podría existir sin los inventos científicos.

Yo entiendo que mucha más gente quiera ir, pagando, a un concierto de Shakira que a una lectura de versos o a una conferencia de álgebra o de biología molecular, así los versos del poeta sean mucho mejores que los versos de Shakira (y conste que los de ella no siempre me parecen malos), pero entiendo también que Shakira jamás habría podido escribir buenos o siquiera regulares versos si no hubiera habido antes grandes poetas que se inventaron la mejor forma de hacerlos. Ella, incluso sin saberlo, forma parte de una tradición letrada. Y ella misma debe saber que sin físicos no habría amplificadores para su guitarra ni señales electrónicas invisibles para sus videos y conciertos.

Lo no espectacular, la medicina, la física, las matemáticas, la poesía, la música culta, tiene que tener también espacios y derechos. Apoyos, plata. Tiene que ser financiada por el Estado tasando las ganancias de la sociedad del espectáculo. La educación, las universidades, las academias, los congresos, los sueldos de quienes no son famosos, pero son tan importantes como los famosos: eso es lo que debe asegurar una sociedad justa. ¿Y a qué viene todo esto? Bueno, a que el fútbol recibe apoyos multimillonarios (y está bien) mientras los recortes de presupuesto se están haciendo en ciencias y en cultura.

Por: Héctor Abad Faciolince

El Espectador. 5 de Julio de 2014

PRUEBA DE LECTURA

1. Qué quiere decir Héctor Abad con la expresión “También debemos considerar que, por cada futbolista millonario, debe haber miles de futbolistas tan pobres como los poetas, o más. Además, los poetas, por lo menos, se pueden consolar pensando que serán famosos después de muertos.”:

- A. Que algunos poetas morirán pronto.
- B. Que después de que mueran serán presentados en la televisión para hacerlos famosos.
- C. Un futbolista cuando muere no deja nada concreto que trascienda el tiempo
- D. Que tienen que morir los poetas para ser leídos.

2. A qué personas se refiere cuando dice que éstas realizan “**otras actividades mentales, minoritarias y muy sofisticadas**”

- A. Cantantes, futbolistas, modelos y actrices.
- B. Matemáticos, físicos, poetas y artistas
- C. Espectadores y Shakira
- D. El estado y miles de millones de personas

3. ¿Cuál es la intención del texto?

- A. Mostrar el apoyo que tiene el Estado por la sociedad del espectáculo y no por la cultura.
- B. Ofrecer una alternativa de solución frente a la cultura del espectáculo arraigada en nuestra sociedad frente a la cultura.
- C. Informar acerca de la remuneración que tienen diferentes profesiones en nuestra sociedad actual.
- D. Exponer la realidad que se evidencia en la sociedad del espectáculo y las pocas inversiones en lo cultural.

4. La estructura del texto está organizada así:

- A. Introducción, argumentos y resumen.
- B. Introducción, hecho, desarrollo, argumentos y conclusión.
- C. Hecho, problema, tesis, argumentos y conclusión.
- D. Introducción, tesis, respuestas y conclusión.

5. ¿Qué propone el autor frente al problema expuesto?

- A. Clausurar los teatros a los que no va mucha gente.
- B. Acabar con el espectáculo.
- C. Imponer impuestos al espectáculo.

D. Apoyos multimillonarios a la ciencia y la cultura.

6. En el último párrafo, Héctor Abad al decir “Lo no espectacular” se refiere a:

- A. Los estadios y la televisión
- B. Disciplinas desvaloradas por la sociedad.
- C. Los matemáticos y futbolistas.
- D. Disciplinas valoradas por la sociedad.

7. En el texto anterior se puede afirmar que para Hector Abád Faciolince:

- A. El espectáculo busca transformar la sociedad.
- B. La sociedad transforma el espectáculo.
- C. La sociedad crea el conocimiento.
- D. El conocimiento busca transformar la sociedad.

8. Teniendo en cuenta la lectura del texto responde:

a. ¿Cuál es el hecho?

b. ¿Cuál es el problema?

c. ¿Cuál es la tesis?

d. ¿Cuáles son los argumentos que defienden la tesis?

e. ¿cuál es la conclusión?
