

LA UNIDAD DIDÁCTICA CENTRADA EN LECTURA CRÍTICA: UN MODELO
PARA LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

YENI PAOLA CORREA FLÓREZ
YURLI JIMENA CORREA FLÓREZ
DIANA MELISA SUÁREZ MADIEDO

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

2016

LA UNIDAD DIDÁCTICA CENTRADA EN LECTURA CRÍTICA: UN
MODELO PARA LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA

YENI PAOLA CORREA FLÓREZ

YURLI JIMENA CORREA FLÓREZ

DIANA MELISA SUÁREZ MADIEDO

Trabajo de grado para obtener el título de
Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Lengua Castellana

DIRECTORA DE PROYECTO

SONIA GÓMEZ BENÍTEZ

MAGISTER EN EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER

FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS

ESCUELA DE EDUCACIÓN

BUCARAMANGA

2016

CONTENIDO

	Pág.
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
1.2. PREGUNTAS DIRECTRICES:.....	27
2. JUSTIFICACIÓN	28
3. OBJETIVOS	32
3.1. OBJETIVO GENERAL.....	32
3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	32
4. MARCO TEÓRICO	33
4.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS.....	33
4.1.1. Antecedentes Internacionales.....	33
4.1.2 Antecedentes Nacionales.....	36
4.1.3. Antecedentes Locales.....	38
4.2 MARCO LEGAL.....	40
4.2.1 Ley General de Educación.....	41
4.2.2. Lineamientos curriculares para Lengua Castellana.....	43
4.2.3. Estándares básicos de Competencias para Lengua Castellana.....	44
4.2.4. Pruebas Saber.....	45
4.3. MARCO CONCEPTUAL.....	46
4.3.1. El quehacer del maestro desde una perspectiva investigativa.....	46
4.3.2. La Lectura.....	54
5. METODOLOGÍA	61
5.1. ENFOQUE Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN.....	61
5.2. DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y PARTICIPANTES.....	71
5.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	72
5.3.1. La entrevista.....	72
5.3.2. La observación no participante.....	75
5.3.3. Grupo Focal.....	76
5.3.4. La prueba diagnóstica.....	77
5.3.5. El taller investigativo.....	78

6. ANÁLISIS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	82
6.1. Entrevista semi-estructurada	82
6.2. Observación no participante	92
6.3. Entrevista grupo focal	97
6.4. Prueba diagnóstica	103
7. UNIDAD DIDÁCTICA	107
7.1. Descripción de la unidad didáctica	110
7.2. Análisis de la unidad didáctica	117
8. HALLAZGOS	130
9. CONCLUSIONES	135
10. RECOMENDACIONES	137
BIBLIOGRAFÍA	138
ANEXOS	143

LISTA DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Fusión de pruebas	18
Tabla 2. Alineación del examen saber 11°	19
Tabla 3. Competencias en lectura crítica.....	25
Tabla 4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	72
Tabla 5. Técnicas e instrumentos en fases de investigación.....	81
Tabla 6. Análisis de la entrevista semi-estructurada	83
Tabla 7. Análisis observación no participante.....	93
Tabla 8. Unidad didáctica.....	108
Tabla 9. Técnicas de Daniel Cassany en la unidad didáctica	111
Tabla 10. Organización análisis de la unidad didáctica.....	118
Tabla 11. Matriz de análisis de la unidad didáctica.....	119

LISTA DE GRÁFICAS

	Pág.
Gráfica 1. Resultados históricos SABER 3°.....	22
Gráfica 2. Resultados históricos SABER 5°.....	23
Gráfica 3. Resultados históricos SABER 9°.....	24
Gráfica 4. Resultados SABER 11° - 2014	26
Gráfica 5. Película favorita.....	97
Gráfica 6. Lectura de comentarios de una película.....	98
Gráfica 7. Frecuencia del visionado de cine.....	99
Gráfica 8. Frecuencia del cine en casa	99
Gráfica 9. Lectura de reseñas de películas.....	100
Gráfica 10. Razones para ver cine	101
Gráfica 11. Razones para ver cine en el aula.....	102
Gráfica 12. Comprensión local del texto.....	104
Gráfica 13. Comprensión global del texto.....	105

LISTA DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Zona de desarrollo próximo	51
Figura 2. Fases de la investigación cualitativa.....	63
Figura 3. Fases de investigación acción.....	67

LISTA DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Guía de la entrevista	143
Anexo B. Lista de chequeo para la observación no participante.....	145
Anexo C. Lista de chequeo del grupo focal.....	147
Anexo D. Prueba diagnóstica.....	148
Anexo E. Rejillas de evaluación	149

RESUMEN

TÍTULO: LA UNIDAD DIDÁCTICA CENTRADA EN LECTURA CRÍTICA: UN MODELO PARA LA INVESTIGACIÓN EN EL AULA*

AUTORES: Yeni Paola Correa Flórez
Yurli Jimena Correa Flórez
Diana Melisa Suárez Madiedo**

PALABRAS CLAVES: Lectura crítica, unidad didáctica, cine y proceso de lectura.

La presente investigación tuvo como objetivo determinar de qué manera una unidad didáctica fortalece la lectura crítica en los estudiantes de grado 11 de una Institución educativa oficial de Bucaramanga. Por lo tanto, para desarrollar dicho objetivo, se llevaron a cabo cuatro fases de investigación acción propuestas por Kemmis y Carr: planeación, acción, observación y reflexión.

En este sentido, en la fase de planeación; además de establecer el cine como estrategia de lectura crítica, se elaboró el diagnóstico a la población escogida por medio de instrumentos de recolección de datos como la entrevista semiestructurada, observación no participante, el grupo focal, prueba diagnóstica y taller investigativo; de esta manera, el análisis de estos instrumentos permitió elaborar el diseño de unidad didáctica centrada en la lectura crítica. Posteriormente, la segunda y tercera fase se llevaron a cabo simultáneamente, ya que se aplicó la unidad didáctica en seis sesiones y se registró la observación por medio de diarios de campo y capturas de video. Por último, en la cuarta fase, se realizó la reflexión de los datos correspondientes a la aplicación y observación de la unidad didáctica por medio de categorías de análisis.

Los principios teóricos de la propuesta se fundamentan en Daniel Cassany referido a la lectura crítica; Jurjo Torres respecto a la unidad didáctica; e Isabel Solé, Frida Díaz y David Cooper concerniente a las estrategias de lectura.

Finalmente, se definieron cinco características que debe tener una unidad didáctica centrada en la lectura crítica: 1) Los intereses del estudiante, aspecto imprescindible para el diseño de la propuesta; 2) Planteamiento y puesta en marcha de una didáctica respaldada; 3) El tratamiento de un tipo de texto que se encuentre a la vanguardia del estudiante; 4) La aplicación y enseñanza de contenidos con sentido; 5) Discutir y compartir ideas entre colaboradores.

* 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: THE UNIT FOCUSED ON CRITICAL: A MODEL FOR RESEARCH IN THE CLASSROOM*

AUTHORS: Yeni Paola Correa Flórez
Yurli Jimena Correa Flórez
Diana Melisa Suárez Madiedo**

KEY WORDS: Critical Reading, didactic unit, cinema and reading process

The present investigation had like aim determine of which way a didactic unit strengthens the critical reading in the students of degree 11 of an educational Institution official of Bucaramanga. Therefore, to develop said aim, carried out the four phases of the investigation action proposed by Kemmis y Carr: planning, action, observation and reflection.

In this sense, in the phase of planning; in addition to establishing the cinema like strategy of critical reading, elaborated the diagnostic to the population chosen by means of instruments of harvest of data like the interview semistructured, observation no participant, the focal group, proof diagnostic and workshop; of this way, the analysis of these instruments allowed to elaborate the design of the didactic unit centred in the critical reading. Later, the second and third phase carried out simultaneously, since it applied the didactic unit in six sessions of class and registered the observation by means of newspapers of field and captures of video. Finally, in the fourth phase, made the reflection of the corresponding data to the application and observation of the didactic unit by half categories of analysis.

The theoretical principles of the proposal base in Daniel Cassany referred to the critical reading; Jurjo Torres with regard to the didactic unit; and Isabel Solé, Frida Díaz and David Cooper concerning the strategies of reading.

Finally, they defined five characteristics that has to have a didactic unit centred in the critical reading: 1) The interests of the student, indispensable appearance for the design of the proposal; 2) Approach and set up of a didactic backed 3) The treatment of a type of text that find to the avant-garde of the student; 4) The application and education of contents with sense; 5) Argue and share ideas between collaborators.

* Degree work

** Faculty of Humanities, School of Education, Bachelor in Elementary Education with Emphasis in Spanish Language. Director: Mg. Sonia Gómez Benítez.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En las instituciones educativas de nuestro país la lectura está inmersa en cada una de las áreas de conocimiento debido a que por medio de ella se comprende y se aprende. Por lo general, los textos que se implementan en las instituciones educativas tienen la intención comunicativa de inducir lo verdadero y lo establecido, por lo cual el estudiante no necesita dudar acerca de esa información proporcionada, a no ser que ésta sea una actividad intencional del docente.

Entonces, los estudiantes, a partir de los textos entregados por sus docentes, se acostumbran a creer en todo lo leído y aprehender de memoria todo aquello que le posibilitará presentar pruebas de conocimiento. Según esto, ¿Qué es leer? Seguramente concluimos que es adquirir un conocimiento o información fundada.

Pero el docente, a lo largo de los años, se ha visto interesado en mejorar la calidad de educación con diversos esfuerzos que están encaminados al desarrollo de la comprensión de sus estudiantes para dejar de lado el componente lingüístico del cual habla Cassany como el proceso de lectura en el que “el significado es único, estable, objetivo e independiente de los lectores y de las condiciones de lectura”¹.

Por el contrario, el trabajo del docente y los cambios en las pruebas de Estado han reflejado un interés por avanzar en la lectura puramente lingüística por una sociocultural, una lectura crítica. Cassany hace hincapié en la importancia de la interacción del texto, el escritor y el lector como participantes cada uno de un sistema social y cultural en el cual están inmersos e interactúan. Los estudiantes al leer un texto ponen en funcionamiento sus conocimientos previos proporcionados por la sociedad y cotidianidad y de esta manera descifran los componentes sociales

¹ CASSANY, Daniel. *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama, 2013. p. 25. ISBN 9789588699219

del escritor expuestos en el texto para construir nuevos conocimientos, para debatirlo, para conocer sus intenciones. En este proceso se ve reflejado el desarrollo de la lectura crítica.

¿Y cómo se llega a hablar de lectura crítica en las pruebas de estado? Ahora bien, la lectura crítica es un término nuevo en la educación colombiana debido que ha sido aplicado por el ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) en las pruebas SABER 11° a partir del año 2013. Sin embargo, fue hasta el año 2014 que se evaluó de esta manera ya que en los años anteriores el examen no se encontraba en alineación con SABER 3°, SABER 5°, SABER 9° Y SABER PRO. Este conjunto de pruebas SABER estaban articuladas porque evaluaban las mismas competencias en diferentes grados del desarrollo.

Por el contrario, el examen SABER 11° no se encontraba en esta alineación porque evaluaba sólo conocimientos, es decir, su núcleo común estaba basado en 8 pruebas: Lenguaje, Matemáticas, Biología, Física, Química, Ciencias Sociales, Filosofía e Inglés. Además, dos componentes flexibles. De esta forma el examen no se centraba en la valoración de competencias específicas, entendidas como el saber hacer en contexto.

Ahora, para dicho año, el ICFES realizó cambios en la prueba SABER 11° para alinearse con el conjunto de pruebas SABER. Para ello, hizo fusión de las siguientes pruebas:

Tabla 1. Fusión de pruebas

Filosofía	Lectura crítica
Lenguaje	
Física	Ciencias
Química	
Biología	
Ciencias Sociales	
Ciudadanas	Sociales y Ciudadanas

De este modo, cada una de las pruebas SABER están desarrolladas con base en los Estándares Básicos de Competencias propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). Como resultado de la articulación del examen se formaliza el término de Lectura Crítica en la educación colombiana. En la tabla 1 se encuentra la alineación de los diferentes exámenes de las pruebas SABER. Sin embargo, allí se muestra que esta alineación está más enmarcada en el área de matemáticas por evaluar el razonamiento cuantitativo desde las pruebas SABER 3° hasta SABER PRO, y competencias ciudadanas.

Entonces, ¿Cómo se demuestra esta alineación en lectura crítica? En primer lugar se dará a entender lo relacionado a la prueba de lectura Crítica en examen de SABER 11° y por último, se presentará un análisis histórico de los resultados de las pruebas 3°, 5°, 9° en comparación de los resultados de SABER 11° 2014 - 2 de una Institución Educativa oficial de Bucaramanga.

Tabla 2. Alineación del examen saber 11°

Alineación de las pruebas SABER				
SABER 3°	SABER 5°	SABER 9°	SABER 11°	SABER PRO
Lenguaje	Lenguaje	Lenguaje	Lectura crítica	Lectura crítica
Matemáticas (RC)	Matemáticas (RC)	Matemáticas (Incluye RC)	Matemáticas (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
RC= Razonamiento Cuantitativo EE= examen específico para ciertos tipos de programas.				

Fuente: SNEE.

En coherencia con lo anterior, la prueba de Lectura Crítica, en SABER 11°, “evalúa las competencias necesarias para comprender, interpretar y evaluar textos que pueden encontrarse en la vida cotidiana y en ámbitos académicos no especializados”.² Con esto se le da paso a potencializar procesos propios del pensamiento crítico como lo son la de reflexión, valoración y comprensión de un determinado texto al cual el estudiante se enfrenta.

La fusión de Filosofía y Lenguaje busca evaluar el pensamiento crítico de los estudiantes colombianos en el marco de tres competencias que se espera deben trabajarse secuencialmente: “identificar y entender los contenidos locales de un texto; comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global; y reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido.”³ Estas competencias se plantean como desempeños secuenciales debido a que las dos primeras competencias aluden a la comprensión del texto y la última a una aproximación crítica de este.

En primer lugar, el estudiante debe comprender el texto a través de la identificación del significado de detalles como palabras, expresiones que se relacionan semánticamente; posteriormente, debe articular varios apartados locales o principales para construir una idea completa de todo el texto; y por último, llegar a un nivel donde pueda tomar distancia del texto y emitir una valoración y reflexión argumentativa para evaluarlo y así desarrollar su postura crítica. Es por eso que el ICFES destaca como sus evidencias: “evaluar la validez de argumentos, advertir supuestos, derivar implicaciones, reconocer estrategias argumentativas y retóricas, relacionar contenidos con variables contextuales, etcétera.”⁴

² INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación: Alineación del examen SABER 11°. [sitio web]. Bogotá: MEN. [Citado: 20 de abril 2015]. p. 18. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/novedades/651-alineacion-examen-saber-11/file?force-download=1>

³ *Ibíd.*

⁴ *Ibíd.*, p. 19.

La prueba de Lectura Crítica se nutre de textos filosóficos de tipo expositivo y argumentativo los cuales buscan evaluar las capacidades interpretativas y argumentativas. Así mismo, incluye preguntas abiertas de respuesta corta (dos líneas), estas se evalúan de acuerdo al objetivo de la pregunta y no a la forma como está escrita.

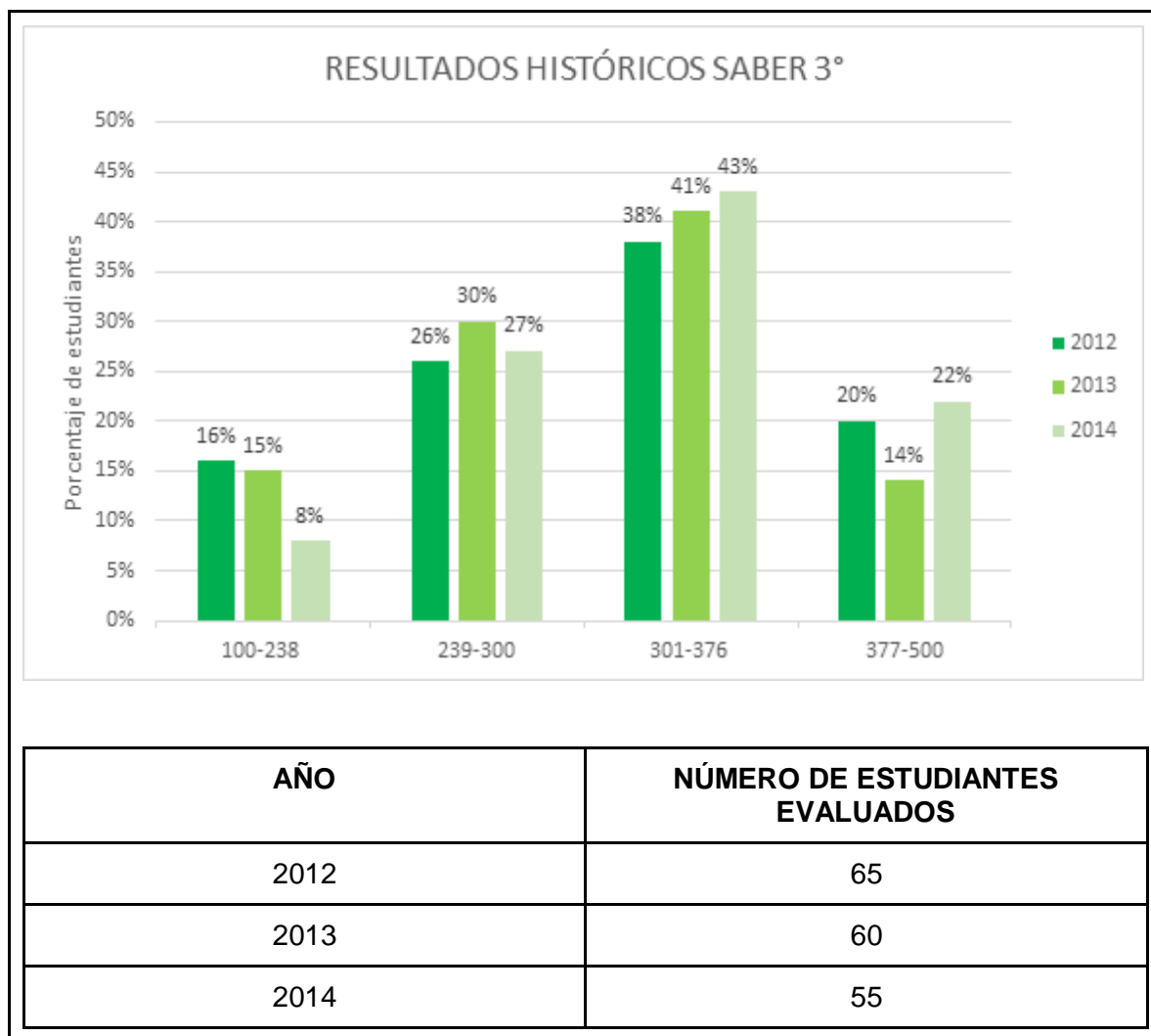
Dicho esto, ahora se presenta el análisis histórico de los resultados de las pruebas 3°, 5° y 9° en los años 2012, 2013 y 2014 respecto a los resultados de las pruebas de SABER 11° de una Institución Educativa Oficial de Bucaramanga, aplicadas en el segundo período del año 2014.

Como se muestra en la gráfica 1, en los resultados en el grado 3°, se presentó un número promedio de 60 estudiantes; los cuales el 43% se encuentran en el nivel **satisfactorio**. De este modo, a estos estudiantes se les facilita encontrar los elementos paratextuales, marcas textuales y características de los personajes de un texto narrativo o informativo corto y de estructura sencilla.

Sin embargo, se evidencia que el 78% de la población no alcanza el nivel **avanzado** el cual corresponde a la lectura crítica. Es decir que la mayoría de los estudiantes, según los desempeños del MEN⁵, no deducen información explícita de un texto. Esto provoca que no se comprenda la coherencia global; y a su vez, no identifiquen los diferentes textos según su intención y estructura. Por último, en el año 2014 se observa que los estudiantes mejoran en los niveles satisfactorio y avanzado, y el porcentaje de los niveles insuficiente y mínimo disminuye.

⁵ INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Pruebas SABER 3°, 5° Y 9° Aplicación realizada en octubre 2012. Orientaciones para la lectura e interpretación de los reportes de resultados para establecimientos educativos y sus sedes-jornadas [sitio web]. Bogotá: MEN, jun. 2013. [citado: 20 de abril 2015]. p. 41. Disponible en: <http://docplayer.es/306243-Pruebas-saber-3-5-y-9-aplicacion-realizada-en-octubre-de-2012.html>

Gráfica 1. Resultados históricos SABER 3°



Fuente: ICFES. Comparación de porcentajes en lenguaje, tercer grado.

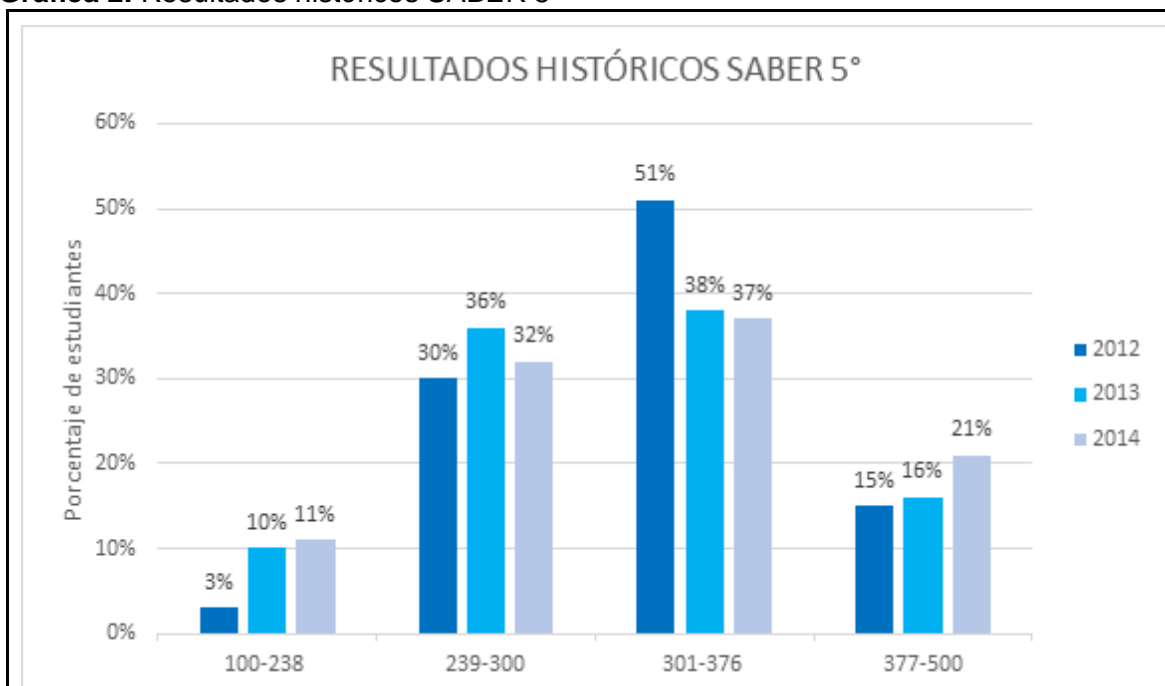
Ahora, siguiendo con el orden de las pruebas, se encuentran los resultados de SABER 5° en los mismos tres años. En comparación de las gráficas 1 y 2 se concluye que en el nivel satisfactorio permanecen las dificultades en la lectura crítica puesto que los porcentajes no aumentan del 21% y además, estos son inferiores a los del grado anterior, es decir, 3°. Por lo tanto, hay inconvenientes en alcanzar los desempeños en el área de lenguaje, estipulados para 5°, según el MEN⁶, ya que no explican el propósito e intención del autor de un determinado texto,

⁶ *Ibíd.*, p. 44.

no ordenan las secuencias argumentativas y tampoco realizan una evaluación del contenido y forma del texto.

Por otro lado, se evidencia que en el grado 5° aumenta el porcentaje de estudiantes en el nivel mínimo. Esto quiere decir que solo recuperan la información explícita en un texto y reconocen los tipos de texto más sencillos como la carta y la noticia.

Gráfica 2. Resultados históricos SABER 5°



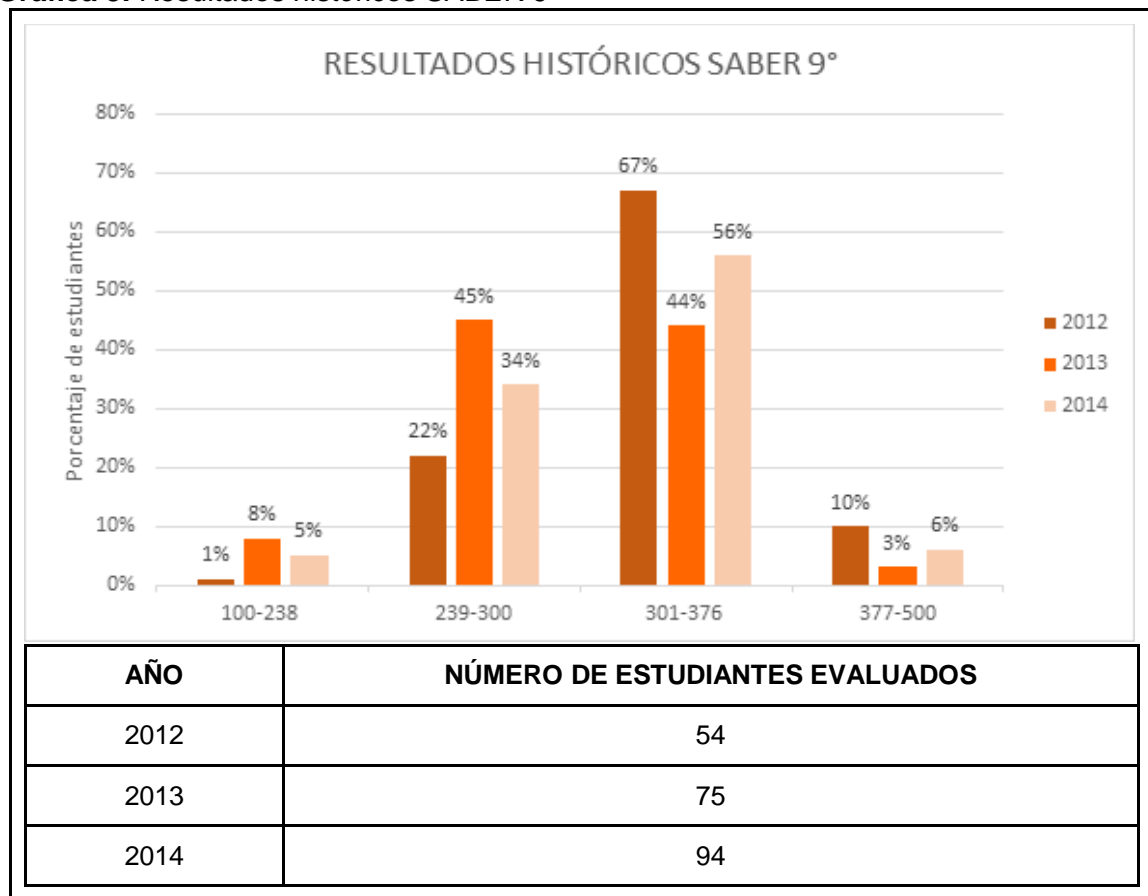
AÑO	NÚMERO DE ESTUDIANTES EVALUADOS
2012	72
2013	122
2014	104

Fuente: ICFES. Comparación de porcentajes en lenguaje, quinto grado.

Después de este grado se presenta, en la gráfica 3, los resultados de las pruebas SABER 9°, las cuales muestran un descenso en el nivel avanzado. Este además

de que ha sido consecutivo, es el más significativo ya desde el 2012 ha decrecido el porcentaje de estudiantes que alcanza este nivel. Esto quiere decir que ni el 10% de los estudiantes logran los desempeños, propuestos por el MEN⁷, de evaluar la posición del autor frente al contenido de un texto, de identificar la estructura informativa del texto, y de relacionar la información de un texto con información de los movimientos literarios al que pertenece el texto y del cual puede realizar una evaluación de contenido y forma del texto. A favor, se encuentra que el nivel insuficiente disminuye un 3% con relación de los dos grados anteriores (3° y 5°).

Gráfica 3. Resultados históricos SABER 9°



Fuente: ICFES. Comparación de porcentajes en lenguaje, noveno grado.

Por último, para presentar el análisis de los resultados de SABER 11° aplicados el año 2014, se hace necesario entender el proceso que los estudiantes realizan para

⁷ *Ibíd.*, p. 48.

llegar a la lectura crítica; por ello, se presenta la tabla 2 en la que se encuentran las competencias que evalúa la prueba SABER 11° y el respectivo nivel al cual está asociado. De esta manera, para que el estudiante llegue al nivel alto, de lectura crítica, según el ICFES⁸, debe “reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido”.

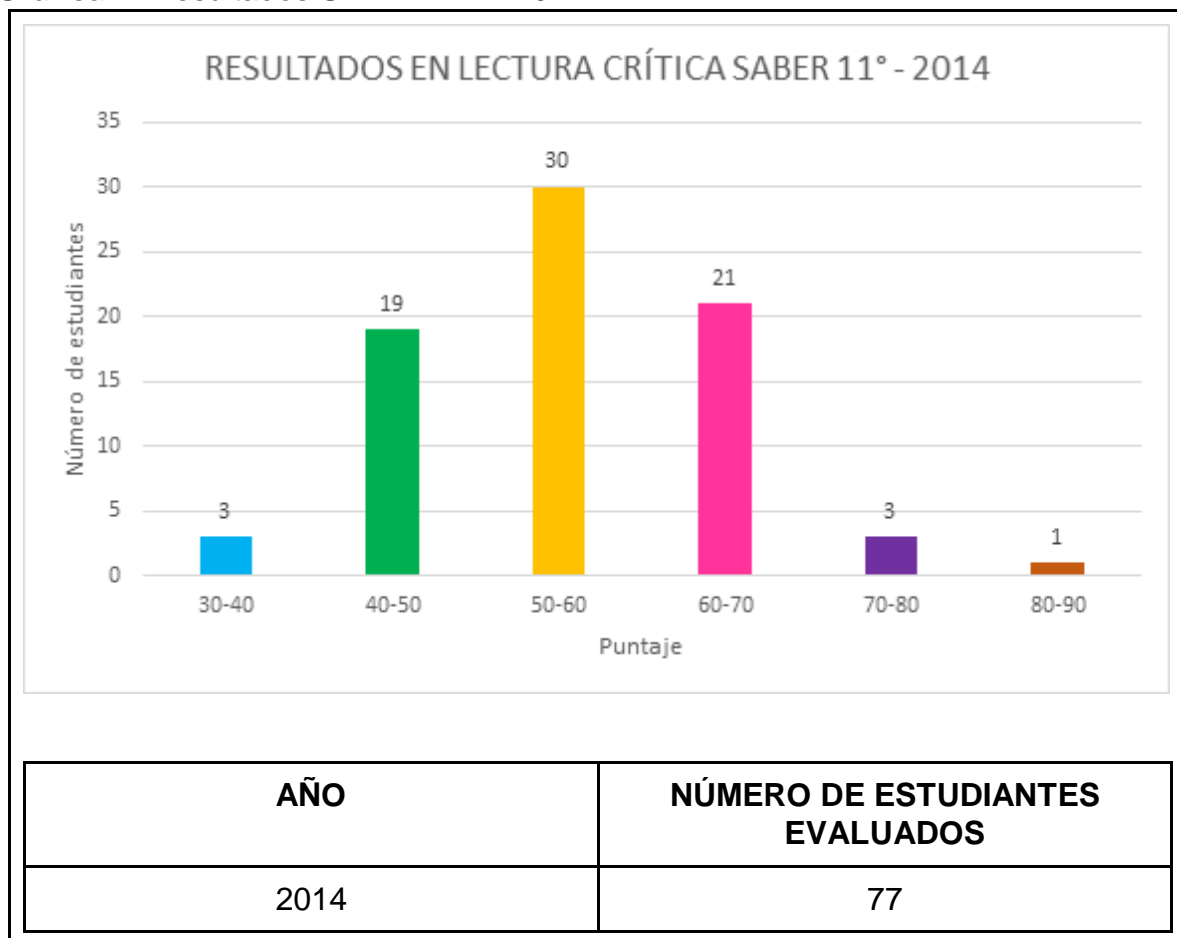
Tabla 3. Competencias en lectura crítica

COMPETENCIAS	
1. Identificar y entender los contenidos locales de un texto	
2. Comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global	
3. Reflexionar en torno a un texto y evaluar su contenido.	LECTURA CRÍTICA

Ahora, en la gráfica 4 aparecen los datos de 77 estudiantes que presentaron la prueba en el año 2014-2. Teniendo en cuenta que la prueba se evalúa con una escala de 0 a 100, el 95% de los estudiantes se ubicaron en el nivel medio (30-70) cumpliendo así las dos primeras competencias (presentadas en la tabla 2) que aluden al contenido local y global del texto. Y tan solo un 5% de los estudiantes alcanza la última competencia que determina el proceso de lectura crítica al reflexionar y valorar un texto.

⁸ INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Alineación del examen SABER 11°. Op. cit., p. 18.

Gráfica 4. Resultados SABER 11° - 2014



Fuente: ICFES. Reporte de resultados.

A partir del problema evidenciado en lectura crítica surge el siguiente interrogante: **¿Qué propuesta de trabajo es adecuada para fortalecer los niveles en lectura crítica de los estudiantes de una Institución Educativa oficial de Bucaramanga?**

La propuesta de trabajo que se propone es una unidad didáctica; ya que, según Manuel Area, esta concibe “la realización de un proceso colaborativo de trabajo en equipo”⁹. De esta manera, se integran los aportes de las autoras de la presente propuesta.

⁹ AREA, Manuel. Unidades didácticas e investigación en el aula. Las Palmas de la gran Canaria: nogal ediciones, 1993. p. 24. ISBN 84-88250-04-5.

En este sentido, se espera desarrollar dicha propuesta con el grado 11-03 el cual está conformado por 33 estudiantes: 16 mujeres y 17 hombres en edades promedio de 15 y 18 años. De este modo, se pretende determinar cómo una unidad didáctica puede fortalecer la lectura crítica en estudiantes del grado 11 de una institución oficial de Bucaramanga.

1.2. PREGUNTAS DIRECTRICES:

1. ¿Qué es lectura crítica para los maestros de Lengua Castellana de una Institución educativa oficial de Bucaramanga?
2. ¿Qué estrategias para la comprensión de lectura emplean los maestros de educación básica y media en lengua castellana de una institución educativa oficial de Bucaramanga?
3. ¿Qué dificultades tienen los estudiantes de grado 11 de una institución educativa oficial de Bucaramanga para abordar un texto críticamente?
4. ¿Qué características debe tener el diseño de una unidad didáctica centrada en lectura crítica para estudiantes de grado 11 de una institución educativa oficial de Bucaramanga?

2. JUSTIFICACIÓN

La escuela debe formar lectores cabales. Si no conseguimos que al finalizar los diez años de educación obligatoria un alumno pueda saber cuándo le están mintiendo por escrito y cuándo le están diciendo la verdad, hemos fallado, porque éstas son aptitudes centrales para la vida de cada día.¹⁰

El lenguaje es una herramienta que ha permitido la comunicación entre las personas siendo así, la base del pensamiento humano. Por consiguiente, los seres humanos son sujetos que poseen capacidades reflexivas y críticas frente a su entorno ya que se mantiene en constante interacción con los conocimientos que van adquiriendo por medio de los diferentes tipos de lecturas y sus conocimientos previos. Entonces, se podría decir que la lectura ha colaborado o ha posibilitado al ser humano un camino para poder comunicarse, en el que comparte sus pensamientos a otros, de reflexionar y de cuestionar su universo de manera que da a entender alguna cuestión a su interlocutor de una forma dinámica.

En relación con lo anterior, Daniel Cassany citado por Emilia Ferreiro plantea: “La comunicación humana es inteligente y funciona de manera económica y práctica; basta con decir una pequeña parte de lo que queremos comunicar para que el interlocutor comprenda todo; con producir unas pocas palabras -bien elegidas- podemos conseguir que el lector infiera todo”¹¹. Normalmente, los seres humanos mantienen una comunicación con el objetivo de discutir temas de interés; en ese acto comunicativo pueden surgir diferentes cuestionamientos, en el que se utilizan

¹⁰FONDO DE CULTURA ECONÓMICA. La escuela no forma buenos lectores- Entrevista con Emilia Ferreiro. [sitio web] México: Editorial fondo de cultura económica. [Citado: 21 de abril 2015] Disponible en: <https://www.fce.com.ar/ar/prensa/detalle.aspx?idNota=124>

¹¹ Ibíd.

las palabras adecuadas para darse a entender entre ambos sujetos (emisor-receptor), de acuerdo a que sus conocimientos son similares no se necesita comunicar todo, para que el otro comprenda. Sin embargo, existen aspectos en los actos comunicativos, en el que el autor no tiene el propósito de comunicar explícitamente, debido a esto, el desarrollo de la lectura crítica permite inferir y reflexionar acerca de la intención comunicativa que quiere transmitir.

La lectura crítica es un concepto que en el ámbito educativo colombiano se ha optado como tal desde el año 2014 y que desde los lineamientos curriculares se entiende como “un saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos”¹², es decir, que la interpretación debe pasar por un proceso desde el nivel literal, luego por el nivel inferencial, hasta llegar a un nivel crítico-intertextual, este último nivel exige un lector competente que desarrolle actividades que consistan en la confrontación de diferentes textos.

Por consiguiente, se diseñará una Unidad Didáctica en lectura crítica con el objetivo de fortalecer, desde las reflexiones y experiencias significativas, el pensamiento crítico de los estudiantes y la metodología de los maestros. En este sentido, la implementación de este proyecto beneficia a la institución educativa oficial, a los docentes y los estudiantes.

En primer lugar, el proyecto es provechoso para la institución educativa ya que busca fortalecer la lectura crítica en los estudiantes, lo cual se verá reflejado en el desempeño propositivo de soluciones frente a los problemas cotidianos. De esta manera, la institución cumple con su objetivo de formar estudiantes capaces de ingresar a una educación superior con unas habilidades críticas que fortalecen su desempeño como ciudadano y lector competente. En cuanto al ámbito curricular, la

¹²MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. [sitio web]. Bogotá: MEN. [Citado: 21 de abril 2015]. p. 53. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

institución se beneficia por la implementación del diseño de unidad didáctica en los planes de área como modelo de investigación; y en cuanto al ámbito pedagógico, se aporta a la formación del espíritu investigativo del maestro y la aplicación de sus fases en el contexto.

En segundo lugar, a los maestros porque pondrán en práctica el trabajo colaborativo con el objetivo de compartir sus experiencias, diseñar una unidad didáctica como metodología que le servirá en su quehacer pedagógico. De la misma manera, el maestro retoma el espíritu de la investigación ya que organiza ejercicios de observación, planeación y ejecución de estrategias para el mejoramiento de situaciones académicas y contextuales de los estudiantes. Así mismo, plantea soluciones eficaces mediante la investigación, para la resolución de problemas en el aula correspondientes a la lectura crítica.

En tercer lugar, a los estudiantes porque se fortalecerá sus habilidades de pensamiento crítico el cual se ejercitará mediante la reflexión de situaciones cotidianas y la confrontación de diferentes textos que se encuentran en su diario vivir. Además, este fortalecimiento de la Lectura Crítica permite que el estudiante sea capaz de enfrentarse a su entorno. De esta manera, se formarán personas capaces de observar, analizar e interpretar su contexto para solucionar problemas en situaciones comunicativas.

Por otra parte, el proyecto es útil para base de otras investigaciones que se enfoquen en el desarrollo de la lectura crítica ya que presenta una Unidad Didáctica como medio para fortalecer y desarrollar este tipo de lectura en una institución educativa de la ciudad de Bucaramanga, en este sentido se quiere exponer que es necesario que desde la educación, los maestros lleven a cabo trabajos investigativos en sus aulas caracterizados por propuestas y diseños de estrategias que den soluciones efectivas a los problemas académicos que presentan los estudiantes.

Además, desde esta investigación se justifica la idea de crear a futuro un semillero de formación de docentes en el que se compartan ideas y reflexiones pedagógicas en torno al área de lenguaje, cabe mencionar que este semillero de profesores de lengua castellana estimularía la investigación en las aulas de clase.

3. OBJETIVOS

3.1. OBJETIVO GENERAL

Determinar de qué manera una unidad didáctica fortalece la lectura crítica en los estudiantes de grado 11 de una Institución educativa oficial de Bucaramanga.

3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Definir qué es la lectura crítica para los maestros de Lengua Castellana.
2. Determinar qué estrategias de comprensión lectora emplean los maestros de educación básica y media en lengua castellana.
3. Determinar las actividades que realizan los estudiantes en su tiempo libre.
4. Determinar las dificultades que tienen los estudiantes de grado 11 para abordar un texto críticamente.
5. Definir cuáles son las características que debe tener el diseño de una unidad didáctica centrada en lectura crítica para estudiantes de grado 11.

4. MARCO TEÓRICO

4.1. ANTECEDENTES INVESTIGATIVOS

A continuación, se presentan los antecedentes investigativos que tienen relación con la lectura crítica en textos escritos e imagen en movimiento.

4.1.1. Antecedentes Internacionales. La primera base investigativa internacional está realizada por Adolfo Zárate Pérez, magíster en lingüística y aplicaciones tecnológicas, quien en el 2010 titula su trabajo de maestría, dirigido por Daniel Cassany, en Barcelona, España, como “La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. Concepción y tratamiento metodológico”¹³ con el objetivo de 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. El diseño metodológico que utiliza es descriptivo, explorativo y se sustenta en el análisis cualitativo y cuantitativo.

Entre sus resultados se encuentra que los textos de lectura, en su mayoría, proceden de fuentes nacionales de los cuales existen pocos textos adaptados y fragmentados, la mayoría tiene una extensión regular y para reforzar la comprensión casi todos están acompañados con una imagen, ya sea una foto o un dibujo. Además, por la forma como se presentan los libros de texto y el tratamiento de la lectura, se puede asumir que leer es —responder un conjunto de preguntas planteadas por el autor y comprender es responder —correctamente tales preguntas. Y, por último, destaca que hay ausencia de textos paralelos (varias

¹³ ZÁRATE, Adolfo. La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria: Concepción y tratamiento metodológico [en línea]. Tesis de maestría. Universidad Pompeu Fabra, 2010. [Citado: 22 de abril 2015]. Disponible en: <https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/6322/TREBALL%20COMPLET.pdf?sequence=1>

fuentes contrastadas, dos o más opiniones sobre un mismo punto, etc.) sobre un mismo tema, que permitan comparar al lector varios puntos de vista y verdades.

Esta investigación aporta la estrategia, analizada dentro de los textos de lectura, de la comparación de puntos de vista de diferentes autores sobre un mismo tema. Esta estrategia es evaluada como nula dentro de los libros de editorial pública y privada, dentro del contexto de Perú; por lo tanto, se pretenderá analizar los libros de texto o los textos que se tendrán en cuenta para el desarrollo de la unidad didáctica teniendo en cuenta el contexto colombiano, sus libros de editorial privada y pública que se usan en la institución a investigar.

La segunda base internacional es titulada “la lectura crítica en internet: desarrollo de habilidades y metodología para su práctica”.¹⁴ Y fue realizada por Beatriz Fainholc, en argentina, en el año 2004. Su objetivo era establecer criterios metodológicos para desarrollar una práctica de lectura comprensiva y crítica en entornos hipermediales y electrónicos de Internet.

Su diseño metodológico es descriptivo-exploratoria y explicativo-interpretativa y entre sus resultados se encontró que ser “usuario crítico”, significa aprender a establecer juicios para evaluar la credibilidad de la información cuando se enfrenta ante un sitio web, como así también poder ir más allá de estos juicios y llegar a convertirse en un “hiperlector” dispuesto a desconfiar de los criterios y objetivos existentes o manifiestos, y a estudiar en qué grado dependen del contexto o del diseño manipulado. Por otro lado, se concluyó que democratizar y afianzar la sociedad del conocimiento no implica sólo el acceso a las tecnologías -que por supuesto es un primer paso-, sino comprenderlas, apropiárselas crítica y reflexivamente y, otorgarles un sentido personal y socio comunitario dentro de los

¹⁴ FAINHOLC, Beatriz. La lectura crítica en internet: desarrollo de habilidades y metodología para su práctica [en línea]. 2004, V. 7. [Citado: 22 de abril 2015]. ISSN 1138-2783. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/142141.pdf>

procesos generales de vida y de lectura, primer paso para la negociación y recreación de significado y conocimiento valiosos en todas las dimensiones de la vida, el trabajo, la cultura, etc.

Esta investigación aporta material en cuanto a un cuadro de opinión sobre la lectura en un sitio de internet. Se puede aplicar dentro del plan de la unidad didáctica el uso de las TIC para fortalecer la lectura crítica para llegar a ser un usuario crítico de las lecturas que se presentan en el medio. Así mismo, se pueden tener en cuenta los talleres de lectura comprensiva y crítica donde los participantes socializan con el lenguaje de Internet, confrontan opiniones y practican análisis en las navegaciones.

Por último, la tercera base de investigación internacional fue realizada por Javier Revuelta Blanco, en Santander, España, en el año 2007 y se titula “Pedagogía de la imagen: lectura crítica de publicidad televisiva¹⁵. Su objetivo era establecer los fundamentos (teóricos y experimentales) de un sistema de aprendizaje, en el que la imagen constituye el eje principal.

Como diseño metodológico se basa en proyectos experimentales e investigación teórica.

Entre sus resultados se encuentra que para grupos de 16-19 años, el aprendizaje debe incidir sobre las asociaciones, si bien la fase de significados puede utilizarse como elemento de discusión de temas derivados, dado que no hay dificultad a la hora de localizar los significados, pero sí hay discrepancia a la hora de valorarlos (sobre todo los implícitos).

Esta investigación aporta estrategias de lectura crítica discontinua la cual se puede aplicar como actividad dentro del desarrollo de la unidad didáctica.

¹⁵ REVUELTA, Javier. Pedagogía de la imagen: lectura crítica de publicidad televisiva. En: Revista Científica de Comunicación y Educación [en línea] 2008, nro. 16. ISSN 1134-3478. [Citado:22 de abril 2015]. Disponible en: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=31&articulo=31-2008-81>

4.1.2 Antecedentes Nacionales. La primera referencia nacional es de Bogotá, Cundinamarca, realizada en el año 2013 por Diana Raquel Benavides Cáceres y Gloria María Sierra Villamil; se titula “Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad”¹⁶, y su objetivo era Sistematizar algunas estrategias didácticas de lectura y escritura como respuesta a la necesidad de implementar una propuesta pedagógica que promueva la lectura crítica de los estudiantes, como aporte al modelo pedagógico y al desarrollo de competencias transversales en la Universidad EAN.

Como diseño metodológico se aplica la investigación cualitativa con enfoque epistemológico, crítico social. Entre sus resultados se encuentra que para fortalecer la alfabetización académica y la lectura crítica en los estudiantes es necesaria mayor inter y transdisciplinariedad, unidad y criterios de exigencia en la presentación y evaluación de trabajos.

Esta investigación aporta una matriz de estrategias de comprensión de textos, en la que se precisan actividades, los recursos metodológicos, el seguimiento o acompañamiento del docente, la evaluación y la relación de cada una con el modelo pedagógico y los procesos de pensamiento que permiten desarrollar como propuesta pedagógica. Las estrategias trabajadas son de prelectura, Procesamiento del texto y sus elementos y Comprensión lectora.

La segunda referencia nacional proviene de Medellín, Antioquia, del año 2007, creada por Rosmara Zapata Cortés y titulada como “Las estrategias cognitivas y metacognitivas como herramientas para potenciar la lectura comprensiva y el nivel crítico y propositivo de los/as estudiantes de la básica secundaria”¹⁷. Su objetivo

¹⁶ BENAVIDES, Raquel y SIERRA, Gloria. Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. [en línea]. 2013, may, 2013. ISSN 1696-4713 [citado en 2015-04-23]. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num3/art4.pdf>

¹⁷ ZAPATA, Rosmira. Las estrategias cognitivas y metacognitivas como herramientas para potenciar la lectura comprensiva y el nivel crítico y propositivo de los/as estudiantes de la básica secundaria. [en línea]. Tesis de grado. Universidad de Antioquia, 2007. [Citado: 22 de abril 2015]. Disponible en: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/408/1/PA0209.pdf>

era identificar, a través de la investigación cualitativa y la etnografía escolar, cuáles son las posibles problemáticas que les impide a los/as estudiantes de educación básica alcanzar niveles satisfactorios en la competencia comunicativa, específicamente en el nivel crítico e intertextual, para diseñar una estrategia de intervención que les permita a éstos, potenciar habilidades en este campo.

Entre los resultados exponen que son escasos los modelos culturales en cuanto a la lectura, pues según las encuestas y entrevistas son pocos los referentes con los que las estudiantes cuentan en sus familias: ya que, según ellas, los padres en su gran mayoría no leen, factor que incide directamente en la inclinación que las estudiantes manifiestan hacia la lectura, la cual es muy poca, por no decir que nula.

Y, por último, la tercera referencia nacional proviene de Santa Marta, del año 2014, realizada por Carmelina Paba Barbosa y Rebeca González Sanjuán las cuales titulan su trabajo como “La actividad metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado”.¹⁸ Su objetivo fue establecer los procesos metacognitivos y la comprensión lectora en un grupo de estudiantes del nivel de Educación Básica Secundaria; y su diseño metodológico era experimental correlacional, con enfoque cuantitativo.

Los resultados permitieron aproximarse al conocimiento de las características y relaciones de esas dos actividades mentales, e indican que la actividad metacognitiva en la muestra es nula, el nivel de comprensión lectora es bajo y no existe relación estadísticamente significativa entre los dos procesos. Se obtuvo una media de 9.8 y una desviación estándar de 3.2. Con base en los rangos establecidos para el análisis de esta variable se determinó como elemento de interpretación que los estudiantes cuyo desempeño se situaba por debajo del Nivel 3 no eran capaces de realizar el tipo de lectura más básico que la Prueba PISA busca medir.

¹⁸ PABA, Carmelina y GONZÁLEZ, Rebeca. La actividad metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado. En: *Psicología del caribe* [en línea] 2013. [Citado: 22 de abril 2015]. Disponible en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/5185/5450>

4.1.3. Antecedentes Locales. El primer antecedente local se llama “Prácticas de comprensión lectora en el área de ciencias sociales de 9° de dos colegios de la ciudad de Bucaramanga en convenio con la escuela de educación UIS”.¹⁹ Realizado por Laura Juliana Guerrero Franco y Claudia Bibiana Sánchez Pinzón en la presente ciudad en el año 2009. Su objetivo fue describir las prácticas de comprensión lectora que se dan en el aula desde el área de Ciencias Sociales de dos colegios de la ciudad de Bucaramanga en convenio con la Escuela de Educación de la Universidad Industrial de Santander. La investigación se orientó desde un paradigma cualitativo, de tipo descriptivo.

Entre los resultados se encontró que las actividades realizadas en la clase son repetitivas y tradicionales por lo cual se impide estar dispuestos y motivados; se realizan actividades como cuestionarios, mapas conceptuales y lecturas; las prácticas discursivas de la oralidad con nulas. Además, el trabajo de comprensión lectora no cumple con los pasos de la comprensión de un texto, se elaboran resúmenes, comentarios y artículos de opinión; no se maneja variedad de textos; el planteamiento de preguntas problematizadoras no se realizan sino a partir de las ya elaboradas por los textos y no por los agentes promotores de enseñanza; desconocimiento, por parte del profesor, sobre procesos de comprensión y producción textual.

De esta manera, esta investigación aporta un instrumento de investigación valioso para la comprensión de la problemática y avance del proceso de lectura crítica. Este es el análisis documental el cual se fundamenta en la revisión de documentos como cuadernos, planes, textos.

¹⁹ GUERRERO, Laura y SÁNCHEZ, Claudia. Prácticas de comprensión lectora en el área de ciencias sociales de 9° de dos colegios de la ciudad de Bucaramanga en convenio con la escuela de educación UIS. [en línea]. Tesis de grado. Universidad Industrial de Santander, 2009. [Citado: 23 de abril 2015]. Disponible en: <http://repositorio.uis.edu.co/jspui/bitstream/123456789/8976/2/130091.pdf>

El segundo antecedente corresponde a Sandra Milena Delgado Alonso, quien en el año 2006 titula su trabajo como “formación en lectura crítica de medios de comunicación en la cultura escolar: Una mirada al contexto nacional e internacional”.²⁰ Su objetivo fue explorar el panorama de formación en la lectura crítica de medios al interior de la cultura escolar, a partir de un análisis en los avances y experiencias pedagógicas del contexto nacional e internacional, para la formulación de lineamientos metodológicos y pedagógicos que contribuyan al diagnóstico y la alfabetización mediática en el aula. El diseño metodológico fue el trabajo monográfico con análisis bibliográfico.

Entre los resultados se encuentra que el proceso cognitivo y metodológico para la lectura crítica de medios tiene gran similitud al proceso de lecto - escritura del texto impreso. Además, las prácticas pedagógicas para la alfabetización mediática deben ser creativas y tener un enfoque constructivista.

Esta investigación aporta la relación de los niveles de logro en la lectura, propuestos en el MEN, con la lectura mediática. De esta manera, se puede tener en cuenta la lectura literal, inferencial y crítica analizada desde los medios como una estrategia para desarrollar los medios de comunicación como herramienta básica para el desarrollo de la unidad didáctica. Así, se dará valor y aprovechamiento de la lectura crítica en contexto del uso de los medios al indagar fuentes de información, sus intereses, su contexto y diversidad de posiciones frente a un mismo tema.

Por último, el tercer antecedente, realizado por Silvia Juliana Correa Parra, en el año 2012, se titula “La lectura comprensiva y la composición de textos como

²⁰ DELGADO, Sandra. Formación en lectura crítica de medios de comunicación en la cultura escolar: Una mirada al contexto nacional e internacional. [en línea]. Tesis de grado. Universidad Industrial de Santander, 2006. [Citado: 23 de abril 2015]. Disponible en: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2006/121705.pdf>

estrategia para el desarrollo de la competencia comunicativa”²¹ Tiene como objetivo elaborar una propuesta para promover la lectura comprensiva y la composición de textos como estrategia de enseñanza aprendizaje para incentivar el desarrollo de la competencia comunicativa en estudiantes del curso Comunicación Oral Y escritura de la Universidad Manuela Beltrán. Su diseño metodológico está basado en la monografía.

Los resultados obtenidos son: el desarrollo de la competencia comunicativa permite que el estudiante pueda desarrollar con mayor éxito el resto de competencias y dimensiones de la formación integral.

- El desarrollo de competencias cognitivas, actitudinales y axiológica se realizan de manera interdisciplinar.
- La lectura incentiva imaginación y creatividad mental.
- El maestro debe buscar textos de calidad para propiciar goce y motivación en el hábito de la lectura.

Esta investigación aportó estrategias para incentivar la lectura comprensiva en estudiantes de 18 a 21 años. Teniendo en cuenta que la población a investigar corresponde a una edad cercana, se puede adaptar ciertas estrategias.

4.2 MARCO LEGAL

La educación en Colombia es un derecho que todas las personas ejercen; de esta manera, se comprende la importancia de conocer y respetar cada una de las leyes que conforman el sistema educativo colombiano. Por lo tanto, se tiene a consideración los diferentes documentos legales que son la base para brindar una

²¹ CORREA, Juliana. La lectura comprensiva y la composición de textos como estrategia para el desarrollo de la competencia comunicativa. [en línea]. Tesis de grado. Universidad Industrial de Santander, 2013. [Citado: 23 de abril 2015]. Disponible en: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2012/142980.pdf>

educación de calidad que beneficia no solo al estudiante sino al docente, familia, comunidad y estado.

En este sentido, para el cumplimiento de este proyecto, se tendrán en cuenta las siguientes normas establecidas por el estado ya que presentan una relación con nuestra investigación.

4.2.1 Ley General de Educación. Entendiendo que cada uno de los jóvenes de Colombia necesitan una educación con calidad con el objetivo de garantizar una formación integral, se crean unos parámetros que ayudan a alcanzar este objetivo y que a su vez, proporcionan una normas generales que sirven para a organizar el sistema educativo público de Colombia.

Por lo tanto, se trae a colación algunos artículos de la Ley General de Educación: En el **título I, disposiciones generales**, se encuentra el artículo 1°. sobre el *objeto de la ley*. El cual dice que: “La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.”²² De acuerdo a la importancia de la formación integral dentro de la aplicación del presente proyecto se tiene en cuenta este artículo como base del proceso integral como derecho de todo estudiante.

También, dentro de los **finés de la educación**, del artículo 5°, se consideran los numerales 3, 6 y 9 que hacen alusión en primer lugar a:

3. 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.

²² COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Ley 115. (8, febrero, 1994). Ley General de Educación. Bogotá: Unión Ltda, 2008. p. 17. ISBN 958-9286-00-3.

6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad.

9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país.²³

De este modo, la formación en lectura crítica, fomenta en los estudiantes un sentido de participación democrática en su país en torno a los diferentes aspectos de la cotidianidad y realidad social. Además, el fortalecimiento de esta habilidad, estimula en el estudiante un sentido de reflexión y comprensión de su entorno facilitando la solución de los problemas de la sociedad.

Así mismo, en el **título II de la estructura del servicio educativo**, se encuentra el capítulo I el cual trata sobre la *educación formal*. En este, se presenta la sección IV sobre *la educación media* la cual se entienden los objetivos específicos de la educación media académica, en el artículo 30. La sección (**g**) reitera:

“La capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad”²⁴ De este modo, la formación integral comprende no sólo los alcances básicos académicos sino también las habilidades reflexivas y críticas a las cuales el estudiante debe enfrentarse en su diario vivir.

Además, en este mismo título II se encuentra el capítulo III llamado: *Evaluación*. Su artículo 80, *evaluación de la educación*, hace referencia a:

²³ *Ibíd.*, p. 19.

²⁴ *Ibíd.*, p. 33.

“(…) establecerá un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación que opere en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES, y con las entidades territoriales y sea base para el establecimiento de programas de mejoramiento del servicio público educativo.” Es así como nuestro proyecto tendrá en cuenta la norma constituida desde la Ley General sobre fortalecer a los estudiantes en preparación de lecturas críticas contextuales que servirán de ayuda para su presentación del examen, teniendo en cuenta que el proyecto está encaminado a determinar de qué manera la unidad didáctica diseñada con la participación de docentes en Lengua castellana, fortalecerá esta habilidad en lectura crítica.

4.2.2. Lineamientos curriculares para Lengua Castellana. Este es un documento que sustenta las diferentes áreas de conocimiento, en este caso, Lengua Castellana. Se crearon a partir de interrogantes que surgieron en la Ley General de Educación sobre cómo y qué enseñar en las instituciones educativas. De este modo, este documento sirve como apoyo y orientación general para la práctica pedagógica de los docentes de Lengua Castellana de una institución oficial de Bucaramanga y para los educandos, de acuerdo a la enseñanza de esta. Así mismo, en la presente investigación es importante porque ayudan al docente a realizar reflexión y comprensión de la práctica pedagógica mediante el diseño de una unidad didáctica que busque fortalecer el nivel crítico en lectura de los estudiantes. Además, propicia que el docente haga cambios en su práctica que puedan servir para modificar el PEI en cuanto a metodología y procesos de pensamiento que garanticen una educación de calidad.

Ahora, los lineamientos proporcionan una concepción del lenguaje enmarcado en cuatro procesos básicos que todo estudiante debe realizar. Estos son Leer, escribir, hablar y escuchar. A estos procesos se debe “asignarles una función social y pedagógica claras dentro de los procesos pedagógicos de la institución, y respecto

al desarrollo de los Proyectos Educativos Institucionales.”²⁵ Es decir, el estudiante necesita fortalecer estas habilidades para la vida ya que en cada situación de su contexto las necesita para comunicarse, entender y darse a entender. Por ello, en las instituciones educativas se deben generar procesos pedagógicos dentro de los proyectos institucionales que impulsen a los estudiantes a utilizar estas habilidades no solo en el colegio sino en los diferentes entornos en los que se desenvuelve.

De otro lado, dentro de este documento se presenta la definición de lectura crítica, por ella “ha de entenderse un saber proponer interpretaciones en profundidad de los textos.”²⁶ Este supone un proceso de lectura superior, para el cual se deben alcanzar los niveles inferiores como el literal y el inferencial y así poder llegar a enfrentar el texto con el contexto y hacer valoraciones propias acerca de lo leído.

4.2.3. Estándares básicos de Competencias para Lengua Castellana. Los estándares básicos de competencias hacen parte de los criterios instaurados por medio del Ministerio de Educación Nacional para juzgar si un estudiante ha alcanzado los saberes básicos, de un área determinada, al finalizar un grado escolar. Por esto, es necesario revisar los estándares en el área de lengua Castellana que se proponen para el grupo de grados décimo a undécimo en su interés por alcanzar la calidad escolar.

De este modo, con respecto al factor de **Comprensión e interpretación textual**, se encuentran como enunciador identificador: “Comprendo e interpreto textos con actitud crítica y capacidad argumentativa.”²⁷ Por lo cual se espera que el estudiante en este grado haya alcanzado el nivel superior de lectura para desarrollarlo como una actitud en la lectura de diferentes textos que realice en su vida diaria.

²⁵ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Op. cit., p. 27.

²⁶ *Ibíd.*, p. 53.

²⁷ MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. [sitio web]. Bogotá: MEN. [Citado:24 de abril 2015]. p. 40. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

Ahora, teniendo en cuenta el factor de **Medios de comunicación y otros sistemas simbólicos**, se propone como enunciador identificador: “Interpreto en forma crítica la información difundida por los medios de comunicación masiva.”²⁸ Teniendo en cuenta que el estudiante en este grado domina el uso de los diferentes recursos tecnológicos para informarse, y así debe aplicar sus habilidades críticas en la interpretación y discriminación de la información que puede encontrar.

4.2.4. Pruebas Saber. Estas pruebas hacen parte del sistema de evaluación nacional que valora el alcance de los saberes básicos del estudiante al finalizar su educación media. Estas pruebas han sido orientadas por el ICFES con referencia a los Lineamientos Curriculares y los Estándares Básicos de Competencias con el objetivo de que los estudiantes que finalizan sus estudios, en undécimo, puedan ingresar a estudios de la educación superior.

Por lo tanto, el Ministerio de Educación Nacional establece en el decreto No. 869 de 2010 la reglamentación del Examen de Estado ICFES - SABER 11°. Considerando en el artículo 1o. *Sus objetivos*²⁹. Se destacan la secciones (a) y (e) por el cual se reglamenta el Examen de Estado de la Educación Media, ICFES SABER 11°

- a. Comprobar el grado de desarrollo de las competencias de los estudiantes que están por finalizar el grado undécimo de la educación media.
- e. Proporcionar información para el establecimiento de indicadores de valor agregado, tanto de la educación media como de la educación superior.

²⁸ *Ibíd.*, p. 41.

²⁹ COLOMBIA.MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 869 (17, marzo, 2010). Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de la Educación Media, ICFES SABER 11° [en línea]. Bogotá D.C.: El Ministerio, 2010. [Citado: 10 de septiembre 2015]. p. 1. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-221588_archivo_pdf_decreto_869.pdf

Con estos objetivos se demuestra la importancia que tiene el efectuar este examen tanto para el estudiante como para la institución. Al estudiante concierne su ingreso a la educación superior y a la institución, como registro de resultados que sirven para realizar un plan de mejoramiento en las diferentes áreas de conocimiento.

Por lo tanto, en relación a este proyecto se toma como referencia los resultados de la pruebas Saber 11° aplicadas en el año 2014 para analizar las dificultades y aciertos de los estudiantes de una Institución Educativa Oficial de Bucaramanga y así poder determinar de qué manera una unidad didáctica fortalece la lectura crítica en los estudiantes de este grado. Cabe reiterar que esto es teniendo en cuenta que una de las pruebas del examen de estado está encaminada a la lectura crítica.

4.3. MARCO CONCEPTUAL

4.3.1. El quehacer del maestro desde una perspectiva investigativa. Las prácticas educativas se enfrentan a diferentes individuos que poseen dificultades particulares, estas dependen de su contexto el cual altera el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, el maestro juega un papel importante en esta situación ya que puede desarrollar una indagación a partir de estas necesidades para realizar un cambio social y académico del estudiantado. No obstante, en la educación aún se encuentran prácticas donde no se desarrolla ningún tipo de investigación, esto provoca que el maestro reitera en lo rutinario de desarrollar conceptos que no generan ningún proceso cognitivo y afectivo en el estudiante y que no poseen una relación con su contexto.

Por otra parte, el docente habitual es el que aplica un método de enseñanza que no actualiza frente a la diversidad que se enfrenta, es decir, los estudiantes, lo que ocasiona que se acostumbre a un mismo quehacer pedagógico, al mismo concepto

y en definitiva, lo que se logra es un maestro tradicional y un estudiante memorístico.

Por ello, es de vital importancia concebir un maestro contemporáneo que implemente la investigación acción en su quehacer pedagógico. Para ahondar en esta consideración, se plantea la investigación acción desde Guillermo Briones,³⁰ como una de las fuentes de innovación educativa en tanto que el maestro resuelve problemas dentro del aula que no conciernen a un contenido en particular. Sin embargo, el objetivo de esta investigación es emplear los conocimientos necesarios que sean de apoyo para la solución de un problema previamente identificado. En este proceso se beneficia el maestro investigador ya que fortalece su formación psicopedagógica, experiencia y reflexión del caso, también los estudiantes investigados debido a que reciben apoyo y fortalecimiento en el problema.

Ahora, sumado a la importancia de un maestro que aplica la investigación en el aula, está la visión constructivista que tiene. Por ende, Mario Carretero³¹ expone que ésta es la construcción del conocimiento, producto de la interacción de aspectos cognitivos y socio afectivos que se generan a diario en la vida del estudiante. Este conocimiento no es entendido como una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano la cual se hace a través de la experiencia y el contacto con su medio. Además, cada aprendizaje construido se realiza por procesos significativos en los que hacen parte los pre saberes de los estudiantes.

En este sentido, el maestro contemporáneo presenta características de ser investigador y constructivista en la medida que se propone en realizar un cambio social creando proyectos a partir de las necesidades identificadas por medio de diagnósticos realizados a sus estudiantes. Sin embargo, el maestro contemporáneo

³⁰ BRIONES, Guillermo. La investigación en el aula y en la escuela. 3 ed. Bogotá D.C.: Convenio Andrés Bello, 2004. p. 79. ISBN 958-9089-18-6.

³¹ CARRETERO, Mario. Constructivismo y educación. 6 ed. Buenos Aires: Aique, 1998. p. 21. ISBN 950-701-262-1.

debe evitar los límites propuestos por el estado que hacen de su práctica una rutina preestablecida que no conduce a una construcción del ser humano, a un *aprendizaje significativo*.

Este último es entendido desde la perspectiva constructivista puesto que el alumno es un sujeto que posee una estructura cognitiva que ha sido construida desde las diversas experiencias del contexto social al que pertenece. En otras palabras, el aprendizaje significativo se da cuando se establece una relación entre la estructura cognitiva del estudiante y la nueva información que va aprender; frente a esto, David Ausubel plantea que “la esencia del proceso del aprendizaje significativo reside en que ideas expresadas simbólicamente son relacionadas de modo no arbitrario y sustancial con lo que el alumno ya sabe”³², en consecuencia en la labor educativa, las experiencias previas y la estructura cognitiva de los estudiantes deben ser aprovechadas ya que estas pueden facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje a través de estrategias meta cognitivas.

De este modo, la relación que se establece entre el conocimiento previo del estudiante y el conocimiento nuevo propiciado por el docente organiza los significados del aprendiz para desarrollar la estructura cognoscitiva diferenciada. A este proceso de interacción entre la estructura cognoscitiva existente y la nueva información se le llama teoría de asimilación. Con relación a esto, David Ausubel afirma que “la nueva información es vinculada a los aspectos *relevantes y preexistentes* en la estructura cognoscitiva y en el proceso se modifican la información recientemente adquirida y la estructura pre existente”³³, a partir de este postulado, se demuestra que el aprendizaje significativo va encaminado a la transformación del conocimiento del estudiante a través de la asimilación que se realiza; esta asimilación resulta significativa cuando el estudiante muestra una

³² AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, Helen. Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. 2 ed. México: Editorial Trillas, 1983. p.48. ISBN 968-24-1334-6

³³ *Ibíd.*, p. 71.

actitud y disposición propositiva frente a las actividades que se plantean en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, para llegar a desarrollar la asimilación significativa, no solo se tiene en cuenta la actitud del estudiante sino también el material o contenido que se propone para relacionar los conocimientos previos, dicho material se convierte en un instrumento significativamente potencial para el estudiante cuando este es sustancial, organizado y no arbitrario.

No obstante, la vida de los estudiantes en el aula se ha tornado desde siempre como un espacio alejado de los problemas y realidades de la sociedad. Ellos piensan que muchos temas de los que conocen en su entorno no pueden ser tratados desde el colegio porque son inabordables, inconcebibles para un docente. Por esto, se termina por actuar diferente dentro del colegio y fuera de él. En consecuencia, se busca que la práctica del maestro contemporáneo se transforme en el aula teniendo en cuenta los aspectos sociales en los que están inmersos y crecen los estudiantes con el objetivo de que el proceso de enseñanza y aprendizaje encuentre conexión con la realidad y de esta manera el estudiante les encuentre sentido a sus prácticas escolares.

Para ello, Frida Díaz propone que la enseñanza en el aula sea situada, es decir, en contexto. De esta manera, expone desde el enfoque constructivista, sociocultural y situado que “el aprendizaje es ante todo un proceso de construcción de significados cuyo atributo definitorio es su carácter dialógico y social”³⁴ a saber, el estudiante necesita desarrollar una interacción comunicativa con sus pares acerca de la realidad social en la que vive para poder ser un ciudadano partícipe de significados y sentidos que solo se adquieren a través de la mediación. Mediación que puede ser propiciada por el maestro como enseñante reflexivo de su proceso ya que no se preocupa solamente de las actividades académicas que debe desarrollar en sus estudiantes, sino que se preocupa por los intereses que tienen sus estudiantes al

³⁴ DIAZ, Frida. Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw-Hill, 2006. p. 20. ISBN 970-10-5516-8

momento de enseñarles propiciando la participación y la motivación por aprender constructivamente.

Desde la perspectiva Vigotskiana “el aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupos social a que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales mediante la interacción con miembros más experimentados.”³⁵ de ahí que el estudiante aprende en la medida en que se relaciona con el otro, en este caso un experto, que no puede ser únicamente el maestro, también puede ser un padre, compañero, guía, es decir que el aprendizaje se obtiene a través de la interacción, como se observa en el figura 1, las flechas significan la interacción que se da entre pares o actores del proceso enseñanza- aprendizaje, donde el estudiante interactúa con un experto se busca que con su guía , el estudiante avance a un nivel potencial frente a un nivel de experto.

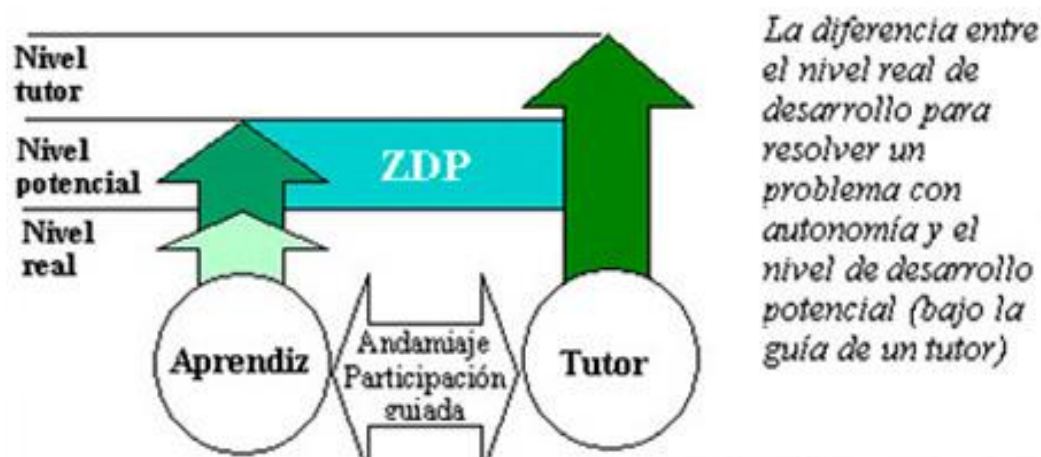
Por otro lado, el pensamiento reflexivo toma importancia dentro de la enseñanza situada en la medida en que, según Dewey, “es la mejor manera de pensar porque implica un estado de duda, y un acto de búsqueda o investigación para encontrar un material que esclarezca la duda.”³⁶ Este proceso de pensamiento no se limita al estudiante sino que también se refleja en el quehacer del docente. Estas dos actividades son la clave para llegar a la adquisición de una actitud científica propia del pensamiento crítico. Esto se logra exclusivamente en el *aprender haciendo*. Este planteamiento de Dewey, sugiere a los maestros que el aprender haciendo es una primera etapa para el planteamiento y resolución de problemas que presentan los estudiantes en su vida diaria. Así como la reflexión sobre la acción que llevó a resolver dicho problema.

³⁵ VIGOTSKY, L. Pensamiento y lenguaje, Citado por BARRIGA, Frida. Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México. McGraw-Hill, 2006. ISBN 970-10-5516-8

³⁶ DEWEY, J. Citado por BARRIGA, Frida. Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México. McGraw-Hill, 2006. ISBN 970-10-5516-8

Figura 1. Zona de desarrollo próximo

Zona de desarrollo próximo (ZDP)



Fuente: Alfonzo K, Citado por REDHECS.

En consideración con lo anterior, el maestro contemporáneo para organizar y aplicar estos conocimientos pedagógicos que va adquiriendo a partir de la experiencia e investigación de su quehacer, debe desarrollar una de las configuraciones didácticas que sirven de apoyo en las investigaciones, entre ellas están los proyectos de aula, los talleres, las secuencias didácticas y las unidades didácticas.

Estas últimas son una herramienta que se plantea desde las necesidades del educando para promover procesos de enseñanza aprendizaje sistema de valores y reflexivos, esta contiene las intenciones educativas del profesorado, el cómo se quiere trabajar y la evaluación. Desde la postura de Jurjo Torres, “La unidad didáctica es una propuesta de trabajo en la que participan un determinado número de áreas de conocimiento o disciplinas, destinadas a cubrir un período temporal relativamente corto.”³⁷ Este se distingue del proyecto curricular integrado debido a

³⁷ TORRES, Jurjo. Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado: Elaboración de unidades didácticas integrales. 5 ed. Madrid: Morata, 1998. p. 220. ISBN 9788471123725

que requiere un tiempo más corto para realizar las actividades propuestas, sin embargo, tienen la misma estructura de transversalización con otras áreas que puedan servir de apoyo para su realización y su alcance está propuesto en un margen concreto y delimitado.

En este sentido, el diseño de la unidad didáctica está propuesto para desarrollarse a través de pasos bien definidos los cuales son:

1. Diagnóstico previo
2. Metas educativas
3. Tópico de investigación
4. Plan de investigación
5. Recursos y materiales
6. Trabajo en equipo
7. Papel del profesor
8. Evaluación
9. Presentación y conclusiones del trabajo

Estas etapas aluden a la investigación de una problemática basada en las necesidades de los estudiantes las cuales darán paso a plantear soluciones verdaderas al contexto en el que se presenta la unidad didáctica. Por ello, los docentes contemporáneos ahora parten del *diagnóstico* para luego generar *metas* y estrategias que se relacionen con la vida del estudiante y *tópico a investigar* para que los estudiantes le hallen un sentido al proceso de enseñanza - aprendizaje. Este proceso está organizado por el *plan de acción* para generar la potencialidad del tópico y su alcance. Dentro del diseño de unidad, se tienen en cuenta los *recursos* que potencien el tópico de investigación y con los cuales cuenta la institución educativa con la que se desarrolla la unidad. Estos recursos se pueden adherir en el planteamiento y diseño de la unidad didáctica con el fin de aprovecharlos.

También, dentro del modelo, se valora la participación activa de los estudiantes por medio de la discusión y el debate para fortalecer la comprensión de los tópicos y evitar su memorización, es decir, el aprendizaje significativo el cual se forma en la interacción entre pares y el *trabajo en equipo* teniendo en cuenta la construcción y reconstrucción de significados que se desenvuelven con el intercambio de puntos de vista. Este paso es decisivo en los estudiantes para que su desarrollo personal y social sea beneficioso en los grados siguientes y más aún en la vida.

Por otro lado, el *papel del profesor* en este modelo de trabajo se innova y deja a un lado lo tradicional ya que se convierte en un sujeto activo que tiene en cuenta la actividad dinámica de los estudiantes y que adopta posturas críticas y reflexivas del ambiente que se configura en su aula. De esta manera, cada parte del proceso que se lleva a cabo con los estudiantes se valora formativamente por medio de la autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación y tiene un grado de importancia que se refleja en las rejillas de mejoramiento de los trabajos que se van realizando con el fin de avanzar en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Esta *evaluación* no solo es realizada por el docente sino en intervención con los estudiantes los cuales participaron desde un principio en el diseño de esta unidad.

En cuanto a la planificación de la metodología y las actividades es necesario construir una propuesta con el objetivo de que el equipo identifique la organización y planificación de las diferentes actividades para el desarrollo de la clase, aunque cabe resaltar que lo importante no es un listado de actividades sino el modelo de trabajo e identificar los recursos y los materiales para las diferentes actividades.

Por lo tanto, ¿Cómo se puede implementar? Una posible secuencia de la planificación en la metodología de enseñanza de la unidad por parte de los profesores es la siguiente:

- Identificar un modelo didáctico de trabajo en el aula.
- Desarrollar actividades del modelo de trabajo.
- Buscar y seleccionar los recursos materiales para desarrollar las actividades.
- Revisar la propuesta metodológica.

Finalmente, las prácticas educativas están en un proceso de renovación a cargo de los docentes que se interesan por realizar investigación en las aulas y buscan implementar nuevas estrategias para adaptarlas a las necesidades particulares de los grupos de estudiantes. Por otra parte, para continuar con este cambio, es necesario que los maestros disfruten de su quehacer pedagógico y busquen en todo momento realizar investigación en sus aulas ya que esto determina el avance no solo de ellos mismos sino de los estudiantes investigados.

4.3.2. La Lectura. La competencia comunicativa se evidencia cuando la persona posee un conjunto de habilidades para comprender, interpretar y producir actos significativos de comunicación, es decir que esta competencia se configura a partir de las cuatro habilidades del lenguaje: hablar, escuchar, escribir y leer. Frente a la última habilidad mencionada, “leer” es un proceso en el que el lector construye una significación partiendo de sus vivencias, sus conocimientos previos y de lo que le ofrece el texto.

Sin embargo, al aproximarse a una definición sobre qué es leer, se puede tener en cuenta tres representaciones de lectura mencionadas por Daniel Cassany en su libro *Tras las líneas*. La primera concepción es la lingüística, la cual se centra en que el significado está en cada una de las palabras que componen el texto, es decir que “leer es recuperar el valor semántico de cada palabra y relacionarlo con palabras posteriores y anteriores”³⁸, aquí el papel del lector simplemente se basa en el significado que le puede ofrecer el texto , de esta manera el valor semántico

³⁸ CASSANY. Op. cit., p.25.

adquiere características que lo hacen independiente tanto del contexto como del mismo lector, no se establece una relación dinámica entre el lector y texto lo que provoca que sea único el significado.

La segunda concepción está enmarcada en la psicolingüística, en esta se tiene en cuenta la estructura cognitiva del lector, sus conocimientos previos y su conocimiento del mundo para generar significado, es decir que el lector se enfrenta al texto y pone en juego su estructura cognitiva preexistente, en esta relación, el lector deduce información que le es útil para dar significado. En este sentido, según el esquema de conocimiento de cada individuo, éste podrá dar valor semántico al texto, no obstante, el significado es particular ya que cada lector tiene información previa sobre el tema que maneja el texto. Es así como desde esta concepción se define que “leer no sólo exige conocer unidades y las reglas combinatorias del idioma. También, requiere desarrollar las habilidades cognitivas implicadas en el acto de comprender”³⁹ .

De otro lado, la concepción sociocultural define que “leer no es solo un proceso psicobiológico realizado con unidades lingüísticas y capacidades mentales. También es una práctica cultural insertada en una comunidad particular, que posee una historia, una tradición, unos hábitos y unas prácticas comunicativas especiales”⁴⁰ . Como su nombre lo indica en esta concepción de lectura su enfoque principal está centrado en lo social, es decir que los conocimientos previos del lector tienen un origen social. El autor del texto genera un discurso el cual demuestra sus conocimientos del mundo , de su comunidad , su punto de vista sobre un tema en especial y el cual es producido en un ámbito de la sociedad, de este modo, el autor, el discurso y el lector son elementos que se relacionan entre sí ya que el autor produce un discurso con una intención comunicativa definida para un lugar

³⁹ *Ibíd.*, p. 32.

⁴⁰ *Ibíd.*, p. 38.

específico de la sociedad, de ahí que el lector genera significado teniendo en cuenta la cultura que comparte con el autor del discurso.

A partir de las anteriores definiciones de leer, es necesario que desde las prácticas educativas se plantee la concepción sociocultural de la lectura como una manera de acceder al texto con el fin de que el estudiante reconozca, valore y exponga sus puntos de vista frente a las formas de pensamiento, la formación cultural que un autor demuestra en su discurso.

En consecuencia, al guiar el proceso de lectura desde esta concepción, el lector iniciará a tener en cuenta aspectos como la interpretación, análisis, evaluación, inferencia, explicación y auto regulación las cuales son las destrezas del pensamiento crítico expuestas por Paul Facione⁴¹. En este sentido, en la práctica educativa, el maestro fortalecería el pensamiento crítico de los estudiantes para abordar temáticas sociales y enfrentarse a ellas de manera acertada para prever, controlar y elegir respecto a su realidad.

De esta manera, el pensamiento crítico se ocupa de evaluar la calidad de estas destrezas, ya que las pone en juego haciendo uso de la estructura cognitiva que tiene cada persona. Así pues, al presentarse una situación problemática, se debe tomar una decisión y por medio de la evaluación de las opciones que tiene, la interpretación de los hechos, la inferencia de datos y, frente a la consulta de diferentes fuentes de información, tener la capacidad de autorregularse si es necesario. De este modo, la persona que se caracteriza por ser crítico, expone sus razonamientos por los cuales apoya o desmiente un planteamiento.

⁴¹ FACIONE, Peter. Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Traducido por Eduteka [en línea]. California: The California Academic Press, 2007. Disponible en: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>

Por consiguiente, al considerar que es necesario fomentar el pensamiento crítico desde las aulas escolares es pertinente plantear la enseñanza de la lectura crítica. Sin embargo, para hablar de cómo enseñar la lectura crítica se debe abordar, como primera medida, lo que significa este concepto. Ahora bien, la lectura crítica es un proceso efectivo en el cual el lector valora y toma una posición frente al texto que ha leído. Según Daniel Cassany⁴², plantea que desde la perspectiva contemporánea leer va más allá de un proceso de transmisión de datos, leer es una práctica que reproduce la organización del poder, en este sentido, el estudiante crítico comprende, valora y justifica su posición teniendo en cuenta la comunidad particular en la que se produce el discurso, de ahí que el texto es una herramienta social y cultural.

Frente al término de lectura crítica, Cassany plantea una comparación con el término literacidad crítica, estos conceptos se establecen como formas de llegar al texto, sin embargo, la literacidad crítica busca formar una conciencia crítica mientras que la lectura crítica se enfoca en fortalecer las habilidades del estudiante en la comprensión de textos. Por ende, al desarrollar en el estudiante una conciencia crítica, él reconocerá su situación contextual, formará un significado del discurso desde sus experiencias y establecerá la relación del texto y su contexto.

En este sentido, el papel del maestro para formar estudiantes lectores ha de ser activo en el que tenga en cuenta procesos de aprendizaje, las dificultades particulares y aplique estrategias que posibiliten un aprendizaje significativo, en cuanto a este último aspecto, Frida Díaz Arceo plantea estrategias que guían el proceso de lectura con el objetivo de que “los estudiantes mejoren su tratamiento de la información de los textos”, para esto, el maestro inicia con la exploración de los conocimientos previos de los estudiantes, realiza lectura guiada, aborda

⁴² CASSANY. Op. cit., p. 83.

vocabulario desconocido , realiza esquemas asociativos, fomenta el planteamiento de hipótesis, etc.

Estas estrategias didácticas están planteadas para un antes, durante y después de la lectura. En cuanto a las estrategias antes de la lectura, son aquellas que permiten “dotarse de objetivos de lectura y actualizar los conocimientos previos relevantes”⁴³ así pues, las actividades planteadas posibilitan una preparación para los estudiantes antes de iniciar la lectura del texto. Este tipo de actividades tiende a plantearse desde lo contextual con el objetivo de que el estudiante asocie la temática con la naturalidad de su entorno.

En relación con las estrategias durante la lectura, son aquellas que “permiten establecer inferencias de distinto tipo, revisar y comprobar la propia comprensión mientras se lee y tomar decisiones adecuadas ante errores y fallas en la comprensión”⁴⁴, es decir, propician al estudiante a tener una interacción con el texto. En esta oportunidad es cuando se pone en uso las habilidades de pensamiento crítico y estrategias de comprensión propiciadas por el docente. Dichas estrategias se encaminan en la lectura guiada, lectura silenciosa guiada, la discusión, redes semánticas, conceptuales entre otras propuestas por David Cooper.⁴⁵

Por otro lado, las estrategias después de la lectura, se plantean con el objetivo “recapitular el contenido, a resumirlo y a extender el conocimiento que mediante la lectura se ha obtenido”⁴⁶ así pues, además de verificar lo aprendido por el estudiante y la claridad sobre el texto, el docente puede dar cuenta de posturas formadas en el estudiante durante todo el proceso de lectura.

⁴³ SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. España: editorial Graó. 1992. p. 64. ISBN 788478272099.

⁴⁴ Ibíd., p. 64.

⁴⁵ COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. 2 ed. Madrid: Visor DIS., S.A., 1998. ISBN 9788477740735.

⁴⁶ SOLÉ. Op. Cit., p. 64.

Estas estrategias de la enseñanza de la lectura buscan fortalecer las destrezas de comprensión e interpretación, sin embargo, para avanzar en la formación crítica de los estudiantes es necesario desarrollar estrategias que apunten a leer los textos desde dicha postura, a leer los discursos del entorno, a comprender datos que permitan interactuar y modificar nuestra vida.

De esta forma, se da paso a la didáctica de la lectura crítica, la cual responde a la pregunta ¿Cómo enseñar Lectura crítica en el aula? La didáctica de la lectura crítica se asocia a las técnicas de aprendizaje, las estrategias y métodos que usa el maestro para posibilitar la lectura, es así como Daniel Cassany⁴⁷ propone veintidós técnicas, las cuales son recursos que puede usar el maestro para fortalecer la comprensión crítica de los aprendices. Estas 22 técnicas se encuentran distribuidas en tres tipos: el primer tipo de técnicas hacen referencia al autor del texto, el segundo se relaciona con el género discursivo y finalmente, las relacionadas con las interpretaciones.

La técnica referida al autor del texto se enfatiza en que el lector pueda conocer e informarse sobre el contexto del autor del texto, de ahí que “detrás del texto hay siempre un autor que vive y escribe en un lugar del planeta y en un momento de la historia”⁴⁸. Las tareas que realizan los estudiantes en la aplicación de esta técnica consiste en identificar los referentes del autor, cuál es su propósito al escribir el texto, qué ideología y que posición tiene, etc. Al identificar el mundo del autor, el estudiante podrá configurar el ambiente sociocultural que rodea el discurso.

Las técnicas que hacen referencia al género discursivo son aquellas que “enfatan la relación del texto con otros discursos: la intertextualidad o la polifonía”⁴⁹, es decir que el lector realiza actividades para identificar el tipo de escrito que lee, infiere la

⁴⁷ CASSANY. Op. Cit., p. 115.

⁴⁸ *Ibíd.*, p. 115.

⁴⁹ *Ibíd.*, p. 125.

oposición del autor del texto identifica y analiza las referencias teóricas que usa el autor etc. En general, esta técnica busca que el estudiante pueda reconocer aspectos que tiene en cuenta el autor para comunicar sus ideas y para dotar de significación el escrito.

De otro lado, la técnica para predecir interpretaciones está centrada en que el lector genere significación a partir de lo que lee, estas interpretaciones varían según el lector y la comunidad de ahí que “no existe una interpretación buena sino muchas y variadas interpretaciones”⁵⁰. Para deducir interpretaciones, el aprendiz puede optar por realizar actividades que lo sitúen como: definir cuál es el propósito al leer el texto, identificar a qué lectores va dirigido y que presupone el autor de establecer aquellas ideas con las que se están en acuerdo y desacuerdo.

Sin embargo, estas técnicas el maestro no debe conservarlas como la guía perfecta para fortalecer en los estudiantes la lectura crítica, él como docente propositivo ha de saber los intereses de sus estudiantes y partiendo de ello podrá diseñar estrategias que lleven al aprendiz a comprender críticamente.

⁵⁰ *Ibíd.*, p. 134.

5. METODOLOGÍA

5.1. ENFOQUE Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Al plantear propuestas desde el aula que busquen fortalecer y mejorar la realidad de los estudiantes, el docente establecerá su estudio desde la relación con los implicados (estudiantes, padres de familia, comunidad), es decir, que en el proceso de enseñanza, aprendizaje e investigación ha de tener en cuenta la inclusión de aspectos socioculturales en los que crece y está inmerso el alumnado. Por tal motivo, el estudiante como centro de la investigación educativa debe ser abordado bajo una perspectiva cualitativa.

De esta manera, el presente proyecto se desarrolla bajo el enfoque de la investigación cualitativa ya que tiene en cuenta diversos aspectos de la vida social, del contexto, de la realidad donde se plantea la problemática; en este sentido, la investigación cualitativa “se alimenta continuamente, de y en, la confrontación permanente de las realidades intersubjetivas que emergen a través de la interacción del investigador con los actores de los procesos y realidades socioculturales y personales objeto de análisis”⁵¹.

Al optar por la investigación cualitativa como metodología, se aborda el contexto respetando la naturalidad que lo caracteriza, es decir, su comportamiento, su cultura, su forma de ver la vida, con el objeto de ofrecer una interpretación coherente de la realidad. En este sentido, al comprender el contexto y dar una valoración acerca de él, el investigador tiene en cuenta no sólo una disciplina sino varias ya que la investigación cualitativa apunta a trabajar sobre grupos humanos, en este caso, estudiantes y profesores, que son los que dan cuenta de su realidad social, cultural, familiar y personal, abordando estos aspectos, el maestro-

⁵¹ TAMAYO, Mario. El proceso de la investigación científica: incluye evaluación y administración de proyectos de investigación. 4 ed. México: Limusa, 2007. p. 59. ISBN 968-18-5872-8.

investigador ampliará sus reflexiones y podrá llegar a conclusiones más amplias y acertadas.

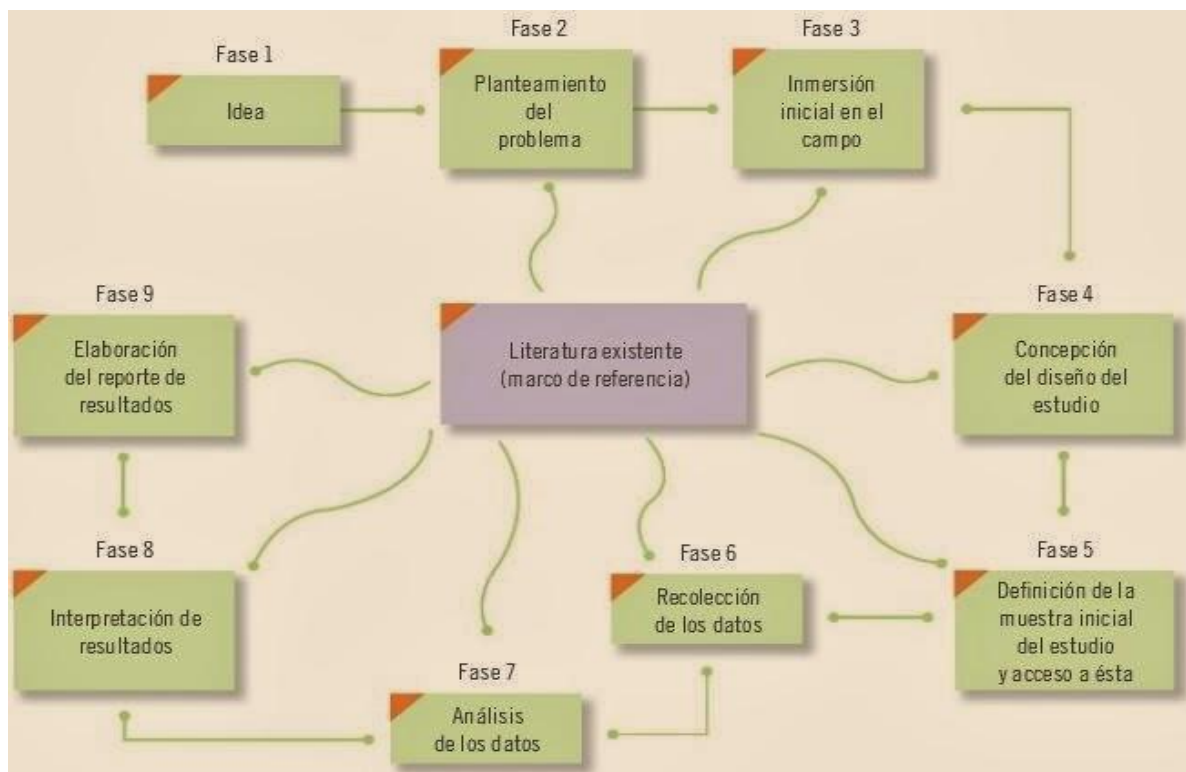
Ahora bien, el presente proyecto investigativo es cualitativo porque, primero, se trabaja con un grupo humano, estudiantes, profesores, institución educativa, en donde se aborda su realidad educativa, social y cultural; segundo, se busca transformar esa realidad a partir de la aplicación de diferentes instrumentos y técnicas para dar solución al problema de investigación, a partir de la aplicación se analiza los resultados obtenidos y se reflexiona el impacto que tiene la investigación en el contexto.

Por consiguiente, el proceso de la investigación cualitativa es apropiado en este trabajo porque se accede a una campo -aula- donde son muy pocos los profesores-investigadores que existen, se explora y se plantean hipótesis sobre cuestiones sociales, culturales, cognitivas caracterizadas en los estudiantes y se busca que la relación del contexto de los estudiantes se conecte con el desarrollo del proceso enseñanza y aprendizaje.

De este modo, dentro de la interacción que se genera entre el investigador y su objeto de estudio, el primero tiene en cuenta ciertas etapas en el proceso investigativo, ante esto Sampieri⁵² plantea nueve fases en las que se lleva a cabo la investigación cualitativa, las cuales son:

⁵² HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ., Carlos y BAPTISTA, Pilar. Metodología de la investigación. 5 Ed. México D.F.: McGraw-Hill, 2010. p. 8. ISBN 978-607-15-0291-9

Figura 2. Fases de la investigación cualitativa



Fuente: Metodología de la investigación.

Como se puede observar en el gráfico, el maestro investigador seguirá en este proceso dichas etapas donde puede retroceder a las anteriores, si así se requiere en la investigación. Este proceso se inicia a partir del surgimiento de una idea de estudio la cual es la base para plantear el problema de investigación, este debe abarcar objetivos, preguntas de investigación, justificación y definición del ambiente del contexto.⁵³ Con esto se espera enmarcar los identificatorios de la investigación que darán guía a todo su proceso.

Posteriormente, se encuentra la etapa de inmersión en el campo, en ella se define el lugar y ambiente donde se llevará a cabo la investigación. Este campo puede variar, ampliarse o reducirse según el problema debido a que se puede aplicar la

⁵³ *Ibíd.*, p. 364.

investigación a la misma población en diferentes lugares en que interactúa. Hasta este punto, el investigador no puede regresar a una fase previa.

Ahora bien, en la siguiente fase se conceptualiza el diseño, el cual es “el abordaje general que habremos de utilizar en el proceso de investigación”. Es decir, la forma como se desarrollará el proceso investigativo. De este modo, el investigador tiene diferentes opciones de diseño metodológico conforme sea apropiado a su estudio. Según Sampieri⁵⁴ Estos puede ser: Diseño etnográfico, diseño narrativo, diseño fenomenológico y diseño en investigación acción. Este último diseño es el que orienta la presente investigación.

Por consiguiente, se desarrolla la fase en la que se define la muestra inicial del estudio. Esta determina la población con la que el investigador va trabajar siempre teniendo en cuenta un propósito definido, sus actores y detalles.

Seguida está la recolección de datos por parte del investigador para adquirir información y conocimiento del problema investigado. En esta fase se utilizan diferentes técnicas e instrumentos como las entrevistas, observaciones, cuestionarios, encuestas, listas de chequeo, diarios de campo, anotaciones etc.

A continuación, el investigador realiza el proceso de análisis de datos el cual consiste en la estructuración y organización de los mismos. En esta fase se puede comprender mejor el contexto en el cual han sido aplicados los datos y relacionarlos así con la teoría planteada. Algunos instrumentos para el análisis de los datos son las matrices, las gráficas, cuadros, etc. A partir de este análisis se realiza la siguiente fase que alude a la interpretación de los resultados. Es así como se realiza un reporte de los resultados el cual consiste en describir detalladamente el estudio que se ha realizado y comunicar los resultados que se han recogido con ejemplos, anécdotas, testimonios y conclusiones.

⁵⁴ *Ibíd.*, p. 491.

Finalmente, las anteriores fases nombradas del proceso de investigación cualitativa están directamente relacionadas con la revisión de la literatura ya que en cada etapa del estudio es necesario usarla para complementar y comprender el problema que se investiga. Así mismo, para vincular todo lo relacionado al marco teórico; es decir, sus antecedentes, su marco conceptual y legal, los cuales sirven de soporte y base en el proceso de la investigación cualitativa.

Por otro lado, el proceso de la investigación cualitativa es flexible por dos razones, primero, su objeto de investigación es dinámico, cambiante; segundo, el investigador necesita conocer a profundidad su realidad estudiada. En este proceso resulta importante el planteamiento del problema, en el que se tiene que considerar “los objetivos, las preguntas de investigación, la justificación y viabilidad, la exploración de las deficiencias en el conocimiento del problema y la definición del contexto”⁵⁵. A la par a esta fase, el maestro debe acceder a la “literatura” del problema con el objetivo de aclarar los conceptos, profundizar en las interpretaciones y no caer en errores que han cometido otros investigadores.

Como se ha mencionado anteriormente, el presente proyecto está planteado desde la perspectiva de la investigación cualitativa. De esta forma, el diseño metodológico con el que se orienta este trabajo es la **investigación acción** y se justifica desde el punto de vista que los sujetos o el grupo humano involucrado en el estudio ya no son un “objeto” con el propósito de estudiarlo sino que se convierte en “sujetos” activos del proceso investigativo.

La investigación acción como diseño metodológico posibilita la transformación social desde los agentes principales del estudio, para esta situación, los estudiantes - profesorado. En este sentido, Kemmis afirma que la investigación acción es:

⁵⁵ *Ibíd.*, p. 364.

“una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas sociales, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar”⁵⁶

Es decir, este tipo de diseño forma a los integrantes y los incluye en el proceso investigativo para que ese objeto de estudio tome sentido en lo que está inmerso y a la vez se forme en actitudes y valores democráticos propios del humano como ser político que es.

Por esta razón, el papel del profesor investigador es articular o hallar la conexión entre su investigación, la acción y la formación con el propósito de obtener resultados que beneficien la situación problema que lo llevó a investigar y a proponer estrategias viables para transformar la realidad.

Así pues, se infiere que en la investigación acción, el investigador conoce la realidad a través de un análisis, identifica problemáticas relevantes y luego, propone; es decir, actúa en su contexto integrando al grupo humano estudiado para desarrollar ideas que provoquen un cambio.

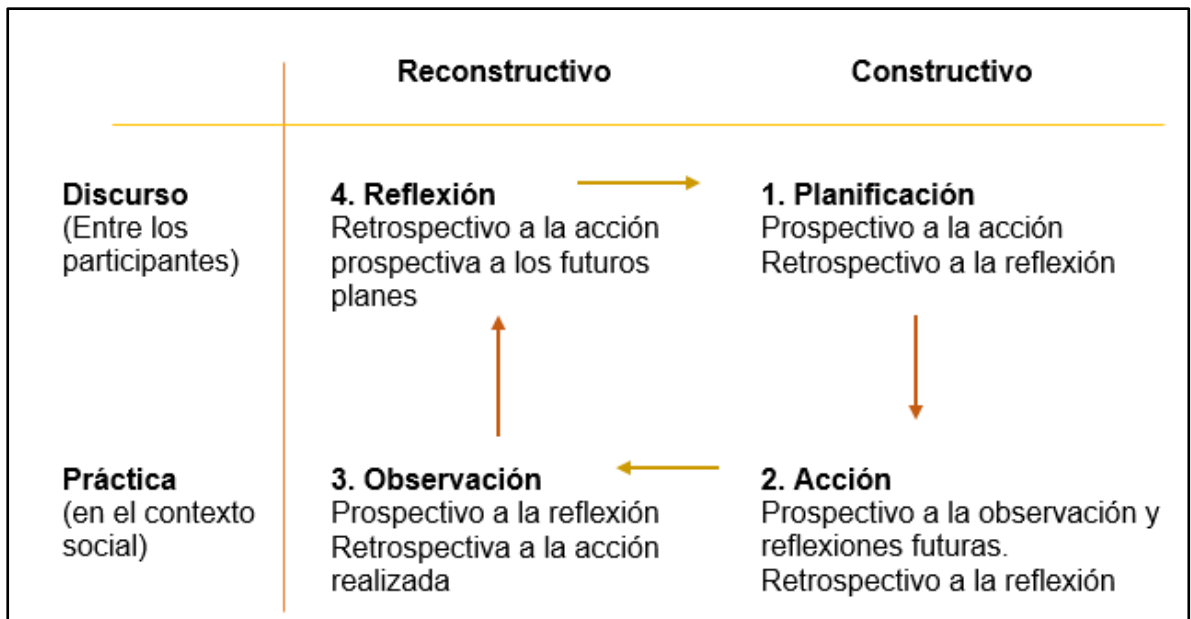
Con el objetivo de organizar y guiar el proceso de la investigación acción, Kemmis propone un modelo caracterizado por una espiral de ciclos. Un ciclo es la forma de organizar la investigación, el cual está constituido por cuatro fases que tienden a repetirse para formar un nuevo ciclo, estas fases el investigador debe ir explorándolas a medida que avanza su investigación. Estas fases se exponen en la figura 3.

En la primera fila se observan dos indicadores: “Reconstructivo y constructivo”. **La construcción** hace referencia a las fases de planificación y acción que son llevadas

⁵⁶ KEMMIS, Stephen y CARR, Wilfred. Teoría crítica de la enseñanza: investigación acción del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988. p. 174. ISBN 84-270-1182-2

a cabo por los participantes de la investigación; en un primer momento, el investigador propone un plan de acción; luego, entra en contacto con el contexto social. A medida que se desarrolla esta construcción, el investigador **la reconstruye** con procesos valorativos como la observación y reflexión ya que él valora si su acción ha conseguido o no su objetivo y de esta manera, reconstruye el problema a investigar. Estos procesos reconstructivos sirven de base para volver a generar otro ciclo de la investigación acción.

Figura 3. Fases de investigación acción.



Fuente: Teoría crítica de la enseñanza.

Ahora, en la primera columna se aprecian dos aspectos relacionados con las fases del ciclo: “Discurso y práctica”. **El discurso** es generado por los participantes de la investigación acción y este tiene en cuenta las fases de planeación y reflexión. Esto es debido a que en dichas fases es necesario generar procesos dialógicos sobre la práctica en el campo social; en este caso, una institución educativa oficial de Bucaramanga.

Por otro lado, **la práctica** se desenvuelve en el contexto social debido a que se realiza una interacción con los investigados y en esta se aplica lo que se propuso en la planeación. De este modo, este aspecto tiene en cuenta las fases de acción y observación. En ellas recae el ejercicio de poner en práctica lo que se ha propuesto en la planeación y de valorar los resultados que se generan en la puesta en marcha de esta.

Como se muestra en el cuadro, las fases que guían el proceso de investigación-acción se presentan de manera consecutiva, es decir que la primera fase es la planeación; la segunda, la acción; la tercera, la observación, y la cuarta; la reflexión.

De esta manera, la fase de **Planeación** inicia con la identificación de la situación o problema a mejorar; es decir, se plantea la idea general la cual se refiere a “la situación o estado de la cuestión que deseamos cambiar”⁵⁷. Luego, el investigador realiza un diagnóstico de aquellos hechos que rodean a la idea de investigación, para esto es necesario que el maestro detecte y describa con la mayor exactitud la naturaleza de la situación problema.

Esta revisión de la situación debe darle al investigador posibles hipótesis, ideas para mejorar la situación en la práctica. Ante esto Kemmis plantea que “si esta primera fase culmina con éxito, se habrán obtenido dos cosas: “un plan global” acerca de cómo alcanzar el objetivo, y una decisión por lo que toca al primer paso de la acción”⁵⁸. En otras palabras, en la primera fase de la investigación - acción es necesario que el maestro investigador tenga un plan definido tras realizar un diagnóstico previo de la dificultad que se requiere mejorar, este aspecto es de suma importancia porque es el que le va permitir al investigador dar el primer paso a la fase de acción.

⁵⁷ ELLIOTT, John. El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Ediciones Morata, 1993. p. 91. ISBN 9788471123831.

⁵⁸ KEMMIS, Stephen y CARR, Wilfred. Op. cit., p. 174.

Acto seguido, la fase de **Acción** se considera la fase en la que se da lugar al desarrollo del programa; es decir, se establece el plan en el ambiente que se desarrollará la investigación y a partir de ello se precisarán los hechos o situaciones que se den en la aplicación del primer paso del plan. Al reconocer los hechos que se dieron en el primer paso, el investigador puede inferir si lo que se obtuvo supera lo que se había planteado, esto le ayuda a preparar el siguiente paso y modificar el plan general si es necesario.

En esta fase, según J. Elliott⁵⁹ es necesario que el investigador use variadas técnicas que le permitan dar cuenta de la calidad de lo que se aplica y de los efectos que tiene la acción en el campo de la investigación. Es necesario acotar que estas técnicas le deben proporcionar al investigador suficiente información para que él tenga evidencias de sus consideraciones en el momento de la reflexión.

A continuación, la fase de **observación** tiene como objetivo identificar detalles que le sirvan como evidencias para poder evaluar los efectos que tiene la acción sobre el contexto. De este modo, se infiere que la observación recae en la acción ya que el investigador “observa” los aspectos y la reacción que tiene el contexto sobre el plan establecido en él. Sin embargo, para que el investigador de cuenta de ello, es necesario el uso de técnicas e instrumentos de recolección de datos. Según J. Elliot⁶⁰ el investigador debe hacer uso de técnicas que permitan observar desde diferentes ángulos lo que sucede en el campo. Estas técnicas pueden ser diarios, notas de campo, registros anecdóticos, etc.

Finalmente, la fase de **reflexión** es donde se cierra el ciclo y abarca lo concerniente a las consideraciones que tiene el maestro investigador sobre la acción. Estas consideraciones parten del análisis de los datos obtenidos en la fase de acción. En

⁵⁹ ELLIOTT, J. Op. cit., p. 95.

⁶⁰ *Ibíd.*

este momento, el investigador genera significados relevantes, pruebas sobre los efectos que tuvo la acción en el contexto investigado; a partir de ello, se da paso a la elaboración de un informe y al replanteamiento del problema con el objetivo de iniciar un nuevo ciclo.

En esta fase, según, J. McKernan, “el profesional en ejercicio se convierte en un profesor - investigador que se supervisa a sí mismo”⁶¹ ya que el maestro debe dar cuenta del proceso llevado a cabo por él a través de la conceptualización que hace de su estudio, se autocritica y, si es necesario, replantea los mecanismos que usó para mejorar la situación que se presentaba en su aula.

Según lo anterior, el proceso de investigación - acción inicia cuando el maestro observa en su aula un problema o situación que desea mejorarlo; luego, realiza el diagnóstico, en este momento, él tendrá en cuenta todo lo perteneciente a la caracterización del contexto, al planteamiento de hipótesis, consultará en fuentes de información y documentos con el fin de recoger datos que le permitan conocer la situación profunda del contexto a estudiar; podrá usar instrumentos de recolección de datos como entrevistas, diarios de campo, etc.

Luego, el maestro elabora un plan de acción, es decir, son las soluciones que se plantean para superar el problema; en esta etapa todos sus actores participan. En este punto es de tener claro los siguientes aspectos, ¿Cuándo va ser implementado?, ¿Cómo y por quién?, ¿Cuáles son los objetivos del plan?, ¿Que se desea lograr? En la puesta en marcha del plan de acción, el investigador pone en práctica aquellas acciones que se diseñaron para lograr mejoras y transformar la realidad. Finalmente, en la etapa de reflexión, el investigador interpreta los resultados obtenidos, sistematiza los datos y lleva a cabo la evaluación de los

⁶¹McKERNAN, James. Investigación - acción y currículum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Morata, 1999. p. 48. ISBN 84-7112-438-6.

resultados. Cabe resaltar que la reflexión el investigador la realiza durante todo el proceso.

Teniendo en cuenta las anteriores fases de investigación, se infiere que los sujetos investigados son activos desde la etapa misma de diagnóstico, participan en el diseño del plan de acción y adquieren una ventaja a la vez, ya que son los beneficiarios de las mejoras que puedan darse en la investigación realizada.

En consecuencia, resulta importante tener claro que este proceso investigativo busca que el grupo social de quien surge la investigación sea más crítico y consciente de la transformación de su realidad y a la vez esté inmerso en el proceso para posibilitar las reflexiones autocríticas y desarrollar acciones concretas y adecuadas a aquellos aspectos que necesitan cambios y soluciones. Esta manera de intervenir debe verse como una oportunidad de conocimiento donde los actores o implicados aprenderán de la experiencia.

Para finalizar, en el presente proyecto de investigación se realizará únicamente un ciclo de la espiral investigativa; sin embargo, se espera que los maestros aliados de la institución educativa continúen otro ciclo de la investigación - acción para que replanteen el objetivo de la investigación según la necesidad de su aula y puedan establecer estrategias eficaces que sirvan para superar las dificultades definidas.

5.2. DESCRIPCIÓN DEL ESCENARIO Y PARTICIPANTES

La investigación se llevó a cabo en una institución de carácter oficial, ubicada en el municipio de Bucaramanga la cual imparte educación desde el nivel preescolar hasta básica y media. Los participantes pertenecían al grado once y eran en total 33 estudiantes, 16 mujeres y 17 hombres, con edades que oscilan entre los 15 y 18 años. La jornada académica predominaba en la mañana y en la semana habían tres días en los cuales se realizaba contra jornada. Los participantes se encontraban entre los estratos 1 y 3. Las características más comunes entre los participantes son

el acceso y uso constante de aparatos electrónicos, el uso del tiempo libre para entretenerse con películas y programas que se enmarcan en temáticas de su contexto como guerras, pandillas y heroísmo.

5.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para realizar el trabajo de campo en la Institución Educativa se recolectarán los datos en varias sesiones para tener un acercamiento a las prácticas educativas, principalmente las asociadas a la lectura crítica, de los maestros y estudiantes, para ello se usarán técnicas e instrumentos de recolección de datos. De esta manera, en el presente proyecto de investigación se usarán las siguientes cinco técnicas y sus respectivos instrumentos de recolección de datos:

Tabla 4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

TÉCNICA	INSTRUMENTO
La entrevista	Guía de la entrevista
La observación no participante	Lista de chequeo
Grupo focal	Lista de chequeo
La prueba diagnóstica	Guía de la Prueba
Taller investigativo	Unidad didáctica

5.3.1. La entrevista. Es una técnica que se realiza cara a cara estableciendo una comunicación interpersonal en la cual las personas conversan. Sin embargo, en el ámbito profesional, la conversación se da a partir de una temática de interés para el entrevistador y que en consecuencia el entrevistado conoce y maneja el tema.

Así mismo, según Ezequiel Ander Egg⁶² plantea que para entender la esencia de la entrevista se tiene en cuenta tres características, la entrevista como relación, la

⁶² ANDER- EGG, Ezequiel. Métodos y Técnicas de Investigación Social. 6 Vol. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen, 2003. p. 89. ISBN 987-00-0020-7.

entrevista como técnica y la entrevista como proceso. En cuanto a la entrevista como relación, esta se entiende como la interacción entre el entrevistador y el entrevistado y el ambiente de confianza; la entrevista como técnica hace referencia al objetivo de la misma, obtener información sobre un tema; y la entrevista como proceso se enfoca a la disposición del entrevistado durante la entrevista.

La entrevista como técnica presenta tres tipos: la entrevista estructurada, la entrevista semiestructurada y la entrevista abierta. En primer lugar, la entrevista estructurada es un tipo de entrevista que se realiza a personas que deben tener conocimiento sobre la temática que se investiga, de igual forma, el entrevistador sigue paso a paso un cuestionario de preguntas que ha diseñado previamente. Según Hernández, Fernández y Baptista, en esta clase de entrevista "el entrevistador realiza su labor con base en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a este"⁶³. En consecuencia, el lenguaje usado en el diseño de la entrevista estructurada debe ser claro y comprensible para el entrevistado.

En segundo lugar, la entrevista semiestructurada se caracteriza por ser flexible y por gozar de cierta libertad ya que parte de una guía o asuntos que, a diferencia de la anterior, el entrevistador puede proponer preguntas adicionales, si el ambiente en que se lleva la entrevista lo requiere. Esto se realiza con el objetivo de "precisar conceptos y obtener mayor información sobre los temas deseados"⁶⁴.

Por último, la entrevista abierta que se caracteriza porque el entrevistador no posee un plan de base preparado previamente para el desarrollo de la misma, este hecho hace que este tipo de entrevista obtenga la característica de libertad tanto para el entrevistador como para el entrevistado; sin embargo, el entrevistador debe mantener a flote la temática de la cual necesita obtener información. De esta manera, la entrevista abierta "se fundamenta en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla, (maneja el ritmo, la

⁶³ HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ., Carlos y BAPTISTA, Pilar. Op. cit., p. 418.

⁶⁴ *Ibíd.*

estructura y el contenido de los ítems)" ⁶⁵ y los participantes de la investigación se expresen de forma libre y con más confianza, esto último puede depender del ambiente que logre formar el entrevistador.

De otra parte, autores como Creswell, citado por Hernández, Fernández y Baptista⁶⁶, sugiere que en un estudio de enfoque cualitativo las entrevistas deben ser abiertas, sin categorías establecidas con el objetivo de que los entrevistados expresen sus ideas sin que estas estén influenciadas por el entrevistador o por otros estudios.

En consecuencia, con lo anterior, en el presente proyecto de investigación se aplicará la entrevista semiestructurada con el objetivo de identificar el concepto de Lectura Crítica que tienen los *cinco* maestros titulares de Lengua Castellana de una Institución Educativa del municipio de Bucaramanga. La entrevista se apoyará en una **guía de preguntas** que se diseñará, sin embargo, se abre la posibilidad que dentro del transcurso de la misma se planteen preguntas o asuntos. Dicho instrumento, se diseñará en torno a los tipos de preguntas sugeridas por Grinnell, Williams y Unrau ⁶⁷: *preguntas generales*, aquellas que parten de posicionamientos generales para dirigirse al tema que le interesa al investigador; *preguntas para ejemplificar*, el entrevistador las plantea con el objetivo de ahondar en un punto del tema de la entrevista; *preguntas estructurales*, en este tipo de preguntas el entrevistador solicita al entrevistado lista de conceptos a manera de conjunto; y , *las preguntas de contraste*, en este tipo de preguntas el entrevistador busca cuestionar al entrevistado a partir de contrastes sobre temas o tópicos.

De este modo, en un primer acercamiento al campo de investigación, se utilizará la entrevista semi estructurada como técnica y la guía de preguntas como instrumento de recolección de datos; a la vez, el registro de la información se llevará a cabo a

⁶⁵ Ibíd.

⁶⁶ Ibíd.

⁶⁷ Ibíd., p. 419.

través de la toma de notas y la grabación de audio. Este primer acercamiento al campo es referido a la **fase de planeación** de la investigación acción.

5.3.2. La observación no participante. En la investigación acción es indispensable la observación. Este término no se trata simplemente de ver, ya que implica no solo el sentido de la vista sino de todos los demás sentidos. De esta manera, Michael Angrosino, emplea una definición tomada del diccionario con el objetivo de ayudar a ubicar la observación como una herramienta de investigación: “La observación es el acto de fijarse en un fenómeno, a menudo con instrumentos y registrarlos con la finalidad científica”⁶⁸. Es decir, la observación debe explorar, describir, comprender contextos para identificar problemas y generar hipótesis, de este modo, al mencionar *fijarse* no solo se hace referencia a observar, sino quiere dar a entender que cuando nos fijamos en algo usamos todos nuestros sentidos.

Así mismo, Según Ezequiel Ander-Egg⁶⁹, consiste en “la toma de contacto del observador con la comunidad, el hecho o grupo a estudiar, pero permaneciendo ajeno al mismo”. De esta manera, el observador cumple como espectador y toma distancia del objeto observado para registrar su comportamiento natural; debe ser poco visible y estar apartado de los sujetos que observa. En esta, el observador no interfiere en ningún momento puesto que su función será únicamente observar sin comprometerse en los roles y trabajos en grupo los cuales observa. Esta observación se caracteriza por estar interesada en la conducta de los observados.

Es pertinente esta técnica en nuestra investigación con el objetivo de determinar qué estrategias de comprensión lectora emplean los maestros de educación básica y media en lengua castellana. La observación no participante se realizará en tres sesiones de clase de la maestra titular de Lengua Castellana del grado 11° y se

⁶⁸ ANGROSINO, Michael. Etnografía y observación participante en investigación cualitativa. Madrid: Morata, 2012. p. 80. ISBN 9788471126672.

⁶⁹ ANDER-EGG. Op. cit., p. 98.

apoyará en la lista de chequeo ya que no se pretende intervenir sino registrar la forma como se trabaja la lectura crítica y la manera cómo reaccionan los estudiantes ante estas estrategias. Por eso, es pertinente este instrumento debido a que su organización previamente establecida por los aspectos a observar posibilita además un análisis más específico, comparable y ágil. En suma, se utiliza la observación no participante como técnica, y la **lista de chequeo** como instrumento para realizar un diagnóstico previo referido a la **fase de planeación** de la investigación.

5.3.3. Grupo Focal. Este se define como “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.”⁷⁰ De este modo, el investigador maneja dos papeles ya que ocupa un rol como participante y, a la vez, como moderador de la entrevista para investigar ese contexto. De este modo, el grupo focal es elemental en la investigación acción ya que nos permite identificar problemas a partir de lo que dijeron las personas que conforman este grupo y a la vez es adecuado ya que se considera una fuente básica de datos como medio de profundización de análisis en la metodología para el proyecto.

Por eso, esta investigación utiliza este estilo ya que una de las ventajas del grupo focal en cuanto a otro método cualitativo, es la velocidad con la que obtiene datos, ya que un conjunto de entrevistas grupales toma menos tiempo en comparación con las entrevistas individuales. De esta manera, el propósito de esta técnica es registrar y analizar aspectos relevantes que surjan en el contexto para cumplir los objetivos del proyecto.

⁷⁰MELLA, Orlando. Grupos focales (“focus groups”). Técnica de investigación cualitativa. [en línea]. Chile: Cide, 2000. p. 3. Disponible en: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/856/txtcompleto/txt105091.pdf>

Por consiguiente, en este proyecto se usará la observación participante con el objetivo de determinar las actividades que realizan los estudiantes en su tiempo libre. Este grupo focal se apoyará en una **lista de chequeo** que se diseñará teniendo en cuenta, las actividades que suelen realizar los estudiantes fuera de su ambiente escolar. Dicho instrumento, lo concibe J. E⁷¹ como: un conjunto de preguntas para responder. Sirve para estructurar las observaciones, indicando los tipos de información necesaria para responder las preguntas. Es decir, la lista de chequeo está conformada por preguntas que permite un diagnóstico en la comunidad ya que a través de estas preguntas se alcanzará un objetivo propuesto para esta primera fase.

En este sentido, para otro acercamiento al campo de investigación se utiliza el grupo focal como técnica y la lista de chequeo como instrumento de la misma, esto referido a la **fase de planeación** del proceso de la investigación acción.

5.3.4. La prueba diagnóstica. La evaluación es un proceso que se realiza constantemente en el aula, con mayor frecuencia, es el maestro quien la aplica para dar cuenta de los conocimientos que maneja el alumnado en las áreas de estudio (matemáticas, español, ciencias naturales etc.) En esta vía, Santos Guerra afirma que la evaluación permite al profesor comprender que tipos de procesos realiza el alumno, “qué es lo que ha comprendido y que es lo que no ha asimilado⁷²”. Es decir, que el maestro se encarga de aplicar una evaluación a su estudiantado que esté contextualizada, enmarcada en las características propias del aula. Además, basándose en este postulado, se infiere que al resultado de la evaluación no se le da tanto valor de importancia como al proceso que llevó al estudiante a manejar, y dar cuenta de su dominio de nuevos conceptos.

⁷¹ ELLIOT. Op. cit., p. 101.

⁷² SANTOS, Miguel. La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. 2 ed. Granada: Ediciones Aljibe, 1995. p. 76. ISBN 8487767176

Según el mencionado autor, la evaluación desempeña las siguientes funciones: formar, comunicar, jerarquizar, seleccionar y diagnosticar. La evaluación como diagnóstico es aquella que permite conocer al maestro los conocimientos previos que sus estudiantes tienen sobre un tema de interés, así mismo Santos Guerra afirma que “el diagnóstico es una radiografía que facilitará el aprendizaje significativo y relevante de los alumnos, ya que parte de los conocimientos previos y de las actitudes y expectativas de los alumnos.”⁷³

La evaluación diagnóstica es una técnica primordial que le permite saber al docente cuál debe ser su punto de partida con qué elementos puede iniciar el proceso de enseñanza y aprendizaje atendiendo aquellas necesidades que el estudiantado debe superar y fortalecer. En otras palabras, la evaluación diagnóstica es un elemento imprescindible que el maestro debe usar para identificar los conocimientos previos de los alumnos sobre una temática y a partir de ellos diseñar estrategias y ejecutarlas con el fin de que los estudiantes aprendan significativamente.

En consecuencia con lo anterior, en el presente proyecto de investigación se usará la técnica de evaluación diagnóstica con el objetivo de determinar las dificultades que tienen los estudiantes de once grado de una institución educativa del municipio de Bucaramanga para abordar un texto críticamente, en correspondencia, se diseñará el instrumento de recolección de datos que hace referencia a la **guía de la prueba**. Este diagnóstico sobre las dificultades de los estudiantes para abordar un texto críticamente está referido al desarrollo de la **fase de planeación** de la investigación - acción.

5.3.5. El taller investigativo. Es una técnica que se usa en este tipo de investigación con el objetivo de dialogar y discutir sobre las dificultades, experiencias y hallazgos que los maestros investigadores tienen en su práctica.

⁷³ Ibíd., p.74.

Así mismo, Sandoval plantea que la fortaleza principal del taller investigativo “estriba en la posibilidad que brinda el abordar, desde una perspectiva integral y participativa, situaciones sociales que requieren algún cambio o desarrollo.”⁷⁴ Es decir, el maestro como investigador se interesa por cambiar situaciones sociales que afectan el desarrollo académico de los estudiantes a través de la discusión y planeación de una solución efectiva con sus demás colegas.

Este diálogo de investigadores debe tener actores comprometidos y seguir un proceso continuo para que las acciones que están encaminadas a mejorar la situación tengan un plan de trabajo propuesto en conjunto.

En este sentido, el taller investigativo resulta importante el aprendizaje colaborativo porque los participantes interactúan para intercambiar ideas, discutir, proponer estrategias y reflexionar conjuntamente. Así mismo, Matthews, citado por Barkley, Cross y Major, plantea que dicho aprendizaje “es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer”⁷⁵, es decir, las personas que se encuentran en un ambiente colaborativo crean el aprendizaje por consenso, negociando y llegando a un acuerdo; en estos aspectos nombrados se encuentran inmersas normas sociales como el diálogo, este debe ser una cualidad de los participantes del taller investigativo para poder llegar a acuerdos claros y eficaces.

En consecuencia, en el presente proyecto se usará el taller investigativo como técnica y como instrumento de recolección de datos, el **diseño de unidad didáctica y el diario de campo**. Este último instrumento es definido por Sandoval⁷⁶ como “un registro continuo y acumulativo de todo lo acontecido durante la vida del proyecto de investigación” a partir de esta definición se caracteriza la

⁷⁴ SANDOVAL, Carlos. Investigación Cualitativa. En: INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Bogotá: Copyright, 1996. p. 146. ISBN 958-9329-18-7.

⁷⁵ BARKLEY, E; CROSS., P y MAJOR, C. Técnicas de Aprendizaje Colaborativo: Manual para el profesorado universitario. Madrid: Ediciones Morata, 2007. p.19. ISBN 84-7112-522-4.

⁷⁶ SANDOVAL. Op. cit., p. 140

importancia del instrumento para las participantes debido a que en este se pueden describir detalladamente los temas abordados en el taller. Así mismo, este diario se enriquece con imágenes fotográficas, esquemas, cuadros y diagramas que se realicen para organizar la información.

La técnica del taller investigativo está referido a la segunda y tercera fase de la investigación las cuales aluden a la **acción y observación**.

Por último, en la **fase de reflexión**, se llevó a cabo como técnica una entrevista semi estructurada con el objetivo de determinar cuáles son las características que debe tener el diseño de una unidad didáctica en lectura crítica para estudiantes de grado 11. De esta manera, se desarrollaron dos ***rejillas de evaluación***, como instrumento, en torno a los aprendizajes adquiridos y la evaluación del proyecto realizado por las maestras investigadoras.

A continuación, se presenta en la tabla 5 la síntesis del uso de técnicas e instrumentos de recolección de datos:

Tabla 5. Técnicas e instrumentos en fases de investigación.

FASE	OBJETIVO	RECOLECCIÓN DE DATOS	
		TÉCNICA	INSTRUMENTO
FASE 1 PLANEACIÓN: DIAGNÓSTICO	Definir qué es la lectura crítica para los maestros de Lengua Castellana.	La entrevista	Guía de la entrevista
	Determinar qué estrategias de comprensión lectora emplean los maestros de educación básica y media en lengua castellana.	Observación no participante	Lista de chequeo
	Determinar las actividades que realizan los estudiantes en su tiempo libre.	Entrevista de grupo focal	Guía de la entrevista
	Determinar las dificultades que tienen los estudiantes de grado 11 para abordar un texto críticamente.	Prueba diagnóstica	Guía de la prueba
FASE 2 Y 3 ACCIÓN Y OBSERVACIÓN	Definir cuáles son las características que debe tener el diseño de una unidad didáctica en lectura crítica para estudiantes de grado 11	Taller investigativo	Diseño de unidad didáctica Diarios de campo
FASE 4 REFLEXIÓN		La entrevista semi-estructurada	Rejillas de evaluación

6. ANÁLISIS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

6.1. Entrevista semi-estructurada

La entrevista (anexo 1) se aplicó a cuatro docentes de Lengua Castellana de los grados 6°, 7°, 8° y 10°. Estos docentes están identificados con las siglas EP que significan “Encuesta Profesor” y el número del docente, EP1, 2 Y 3 relacionados en los grados 6°, 7° y 8°; y EP4 en el grado de 10°. Esta entrevista se dividió en tres categorías referidas a: concepto, estrategias y dificultades.

Para dar inicio a la entrevista se realizaron preguntas sobre la formación de los docentes teniendo en cuenta la experiencia laboral y estudios realizados con el fin de contextualizar la entrevista y brindar ambiente de confianza entre el entrevistado y entrevistador.

Para dar continuación, se desarrollaron las tres categorías de la entrevista. En la categoría de concepto se abarcaron preguntas sobre el reconocimiento de lectores críticos en el aula y noción sobre el significado de lectura crítica.

En la categoría de estrategias se exploran las diferentes actividades que los docentes frecuentan en sus aulas para desarrollar la lectura crítica, y así mismo, de los teóricos o fuentes de información usados como fortalecimiento de esas estrategias.

Por último, la categoría de dificultades indaga con una única pregunta las posibles causas que obstaculizan el desarrollo de la lectura crítica. Con esta, se reconoce a través de la experiencia los diferentes problemas que los docentes han identificado en los años de experiencia.

A continuación, se presenta el análisis de los resultados de las entrevistas realizadas a estos cuatro docentes:

Tabla 6. Análisis de la entrevista semi-estructurada

Categoría 1: Concepto de Lectura Crítica			
Pregunta	Subcategorías	Descriptor	Análisis
1. ¿Cómo ha aprendido a reconocer que un estudiante es un lector crítico?	Participación en clase	EP1 “A partir de los aportes en la participación en clase” EP2 “Por la expresión de ideas propias”	<p>Para la mayoría de los profesores un lector crítico se reconoce cuando participa en clase expresando sus ideas, conectando sus presaberes con la nueva información y discute sobre ello. Sin embargo, desde la perspectiva de Dr. Richard Paul y Dra. Linda Elder⁷⁷ un lector crítico es aquel que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formula problemas y preguntas vitales. • Acumula y evalúa información relevante. • Llega a conclusiones y soluciones, probándolas con criterios y estándares relevantes. • Piensa con una mente abierta reconociendo y evaluando los supuestos, implicaciones y consecuencias prácticas. • Al idear soluciones a problemas complejos, se comunica efectivamente. <p>Por lo general, los maestros se alegran cuando sus estudiantes participan en clase y se expresan; sin embargo, no se debe confundir esta actividad de participación con la manifestación de un lector crítico ya que, así como hay ideas buenas y vitales, también las hay vacías e improvisadas las cuales no generan un punto de vista claro. Es por esto que el maestro no solo debe valorar las ideas de sus estudiantes sino también cuestionarlas ya que las intervenciones críticas y las preguntas vitales son aquellas que generan indagación y debate, las que trascienden a nuevos conocimientos e interpretaciones. Por esto, el maestro debe concretar las habilidades de un lector crítico en desempeños para poder evaluar sus logros, delimitar alcances y realizar mejoras. Estos desempeños en lectura crítica son los expuestos por Paul y Elder los cuales describen las habilidades del pensamiento crítico en la lectura posibilitando así, identificar en la evaluación a un lector crítico. No se trata solo de formular una idea o pregunta, sino de problematizarla para intentar dar una solución o una conclusión distinguida, significativa.</p>
	Presaberes y referencias	EP3 “Cuando el estudiante conecta los pre saberes y es un lector enciclopédico”	
	Debatir y diferir	EP4 “Estudiantes que difiere ideas y debaten”	
	Propositivas	EP1 “Preguntas propositivas”	En las respuestas se puede apreciar que las preguntas que formulan los maestros para evaluar el nivel crítico están enfocadas a que el

⁷⁷ PAUL, Richard y ELDER, Linda. La mini-guía para el pensamiento crítico: Conceptos y herramientas. [en línea] California: Fundación para el pensamiento crítico, 2003 [Citado:28 de enero 2016]. Disponible en: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

2. ¿Cómo formula las preguntas que evalúen el nivel crítico de la lectura?		EP2 “Preguntas de proyección, fuera del texto”	<p>estudiante infiera y responda implicaciones; es decir que plantee relaciones que van más allá de lo leído. Por otro lado, la EP4 formula preguntas donde el estudiante debe plantear su punto de vista frente al texto; estos tipos de preguntas están enfocadas a fortalecer el espíritu crítico. No obstante, se debe fortalecer los tipos de preguntas que evalúen el nivel crítico de los estudiantes; en este sentido, el doctor Richard Paul y Dra. Linda Elder proponen en su mini guía para el pensamiento crítico preguntas que tienen en cuenta los elementos del pensamiento. Estas preguntas están enfocadas a que el estudiante se pregunte por:</p> <p>“Propósito: ¿Qué trato de lograr?</p> <p>Información: ¿Qué información necesito para para resolver esa pregunta?</p> <p>Inferencias/conclusiones: ¿habrá otra forma de interpretar esta información?</p> <p>Conceptos: ¿Cuál es la idea central? ¿Puedo explicar estas ideas?</p> <p>Supuestos: ¿Qué estoy dando por sentado?</p> <p>Implicaciones/ consecuencias: si alguien aceptará mi posición ¿cuáles serían las implicaciones? Puntos de vista: ¿desde qué punto de vista estoy acercándome a este asunto?</p> <p>Conclusiones ¿Qué pregunta estoy formulando/ respondiendo?”⁷⁸</p> <p>Estas preguntas buscan que el estudiante sea consciente del texto que lee para que pueda dar cuenta de este, pueda indicar la idea principal, las conclusiones y, además, pueda plantear su posición frente al texto. De otra parte, los docentes entrevistados no responden al cómo formulan las preguntas; sino al tipo de preguntas que usan para evaluar el nivel crítico. En cuanto a esto, las preguntas que plantean los docentes están orientadas desde lo que propone el Ministerio de Educación Nacional; en este sentido, los niveles que tienen para evaluar a un estudiante “crítico” son regulares en comparación a los que presenta la Fundación del Pensamiento Crítico. También, los docentes al presentar los tipos de preguntas que manejan para evaluar el nivel crítico de los estudiantes tienen poca correspondencia con este nivel ya que la información que ofrecen no es específica y los interrogantes que presentan como ejemplo corresponde al nivel inferencial y no al crítico.</p> <p>Las preguntas que pueden evaluar el nivel crítico de los estudiantes son las que se encaminan a que el estudiante evalúe la información, la intención, puntos de vista del texto, reflexione y plantee un punto de vista propio.</p>
	Inferenciales	EP1 “Preguntas inferenciales” EP2 “¿De qué otra forma puede interpretar este párrafo?” EP3 “Preguntas de analogías”	
	Puntos de vista	EP4 “¿Qué opina usted?”	
	Implicaciones	EP1 “¿Qué pasaría si...?” EP2 “Si se hace de otra manera, ¿qué sucedería?”	

⁷⁸ Ibíd.

3. ¿Maneja algún escritor o teórico que le guste para trabajar la lectura crítica?	Autonomía Didáctica	EP1: "Ningún teórico en especial". EP2: "Ningún teórico en especial".	<p>Al observar las respuestas de los descriptores EP1 Y EP2 se puede apreciar que no manejan ningún teórico para fortalecer la lectura crítica en sus quehaceres pedagógicos sino que realizan una autonomía didáctica y ponen en práctica, debido a su experiencia, lo que más les ha funcionado.</p> <p>Sin embargo, EP3 maneja un teórico lingüista llamado Roman Jakobson y al mismo tiempo utiliza fuentes de información electrónicas como Ciudad Seva y bibliográficas como cuentos de los hermanos Grimm y periódicos nacionales o locales. Además el descriptor EP4 solo maneja fuentes de información que publica el ICFES en su sitio web.</p> <p>No obstante, desde una mirada comprensiva el maestro se enfrenta ante un contexto cambiante y heterogéneo en el que debe emplear diferentes estrategias y actividades dependiendo de los gustos de sus estudiantes. Debido a esto, el tiempo empleado para la planeación, calificación de trabajos y actividades, es bastante amplio entonces, su formación integral queda estática. Sin embargo Myriam Ochoa comenta ante esto que: "Si miramos el perfil del maestro del presente, del que está ejerciendo su profesión y se graduó ya sea de la universidad o de la Escuela Normal hace ya más de 10 años, bien podría afirmar que frente a estos grandes retos, los maestros tenemos una formación insuficiente." ⁷⁹ Los maestros de hoy deben enfrentarse a retos financieros, a resolver problemas sociales y extra cupos en las aulas de clase.</p> <p>Pero esos no son los únicos problemas, la didáctica, se va transformando con el paso del tiempo y esto se ve reflejado en lo que se realiza durante las clases por medio de los diarios de campo. Es decir, el maestro por medio de bases teóricas reflexiona y se cuestiona respecto al aprendizaje del estudiante y de su quehacer pedagógico. Además, esta reflexiones le permiten transformar y mejorar sus trabajos didácticos y a la vez publicar en revistas pedagógicas investigaciones que han desarrollado en el aula y que han dado buenos resultados. En esta medida Frida Díaz propone en el papel del profesorado que "a medida que trabajan con un modelo integrador, se perfeccionan como profesionales reflexivos y críticos; convertidos como investigadores y investigadoras en sus aulas"⁸⁰ es decir que los maestros aprenden, actúan y enseñan de un modo reflexivo el cual les permite enfocarse por algún enfoque pedagógico. Esto se convierte en</p>
	Teórico Lingüista	EP3: "Jakobson".	
	Fuentes de información: bibliográficas o electrónicas	EP3: "periódicos nacionales y locales como ADN; Cuentos de los hermanos Grimm; Ciudad Seva" EP4: "Documentos del ICFES a través de capacitaciones".	

⁷⁹ OCHOA, Myriam. Tres miradas a la formación docente. En: Al tablero No. 35 [en línea]. Bogotá: MEN, Jun-jul 2005. [Citado: 4 de febrero 2016]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89943.html>

⁸⁰ DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. México D.F.: McGraw-Hill, 1998. p. 72. ISBN 970-10-1898-2.

			un círculo por procesos de aprendizaje y a la vez de actualización profesional.
4. ¿Cómo definiría la lectura crítica en tres verbos?	Conocimiento	EP3 “obtener información”	<p>En las respuestas se demuestra que la EP3 estructura la lectura crítica en tres niveles de acciones ascendentes en los cuales se adquiere y confronta una información para posteriormente generar una nueva. En este nivel se ubican las demás <i>Encuestas de Profesores</i> en las que concluyen la lectura crítica como un proceso propositivo de tipo argumentativo ya que sus valores son la justificación, opinión y demostración de un texto leído.</p> <p>Sin embargo, el concepto de lectura crítica va más allá del objetivo informativo de conocer y argumentar ideas contenidas en los textos. Por ello, Daniel Cassany,⁸¹ expone varias acciones las cuales se realizan en una “<i>tarea crítica</i>”:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Reconocer ● Relacionar ● Identificar ● Detectar ● Recuperar ● Confrontar ● Distinguir ● Valorar ● Evaluar <p>Con estos verbos se puede construir la definición de lectura crítica que aporta el autor, teniendo en cuenta que principalmente se considera a esta como un proceso en el cual se encuentran desempeños a realizar en pro de la comprensión e interpretación de un texto. En este sentido, el lector crítico, <i>reconoce</i> los intereses del escritor; <i>relaciona</i> diferentes posturas en un texto; <i>identifica</i> puntos de vista y <i>detecta</i> ambigüedades, dobles sentidos e ironías que se puedan presentar; además, <i>recupera</i> expresiones y culturas en las que se ha escrito el texto y de esta manera, <i>confronta</i> con otras perspectivas; <i>hace distinción</i> de voces, en ocasiones prestadas y <i>valora</i> los efectos que causan en el lector; por último, la <i>evalúa</i> lo leído cuestionando su validez, argumentos y/o imprecisiones.</p>
	Comprensión	EP3 “confrontar información” EP4 “comprender”	
	Proposición/ argumentación	EP3 “Generar conocimiento” EP1 “Justificar, demostrar, explicar” EP2 “Justificar, demostrar, recrear” EP4 “opinar, expresar”	

⁸¹ CASSANY, Daniel. Op. Cit., p.86-87

			Sin embargo, dentro de estas acciones, tiene mayor relevancia, en la lectura crítica, el valorar y evaluar. Estas habilidades son las que precisamente han hecho falta en las definiciones de las EP; y son las que les daremos más importancia en la propuesta ya que el lector crítico debe aprender a otorgar al texto el valor específico que ejerce para sí mismo y para la sociedad, debe proponer y concluir la contribución que el texto hace justificando su eficacia, objetivo y soporte.
--	--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Hallazgos:

- El concepto de Lectura Crítica para los docentes de Lengua Castellana de la Institución educativa estudiada está formado en impresiones que se tienen acerca de la participación y las habilidades de expresión y justificación de lo comprendido en las lecturas; por lo tanto, se hace necesario ahondar más en este concepto para recaer en la importancia de desarrollar la valoración y evaluación del texto, su autor y las repercusiones en el lector. Además, se hace necesario que en la unidad didáctica se manifiesten estrategias que pongan en uso las habilidades intelectuales del pensamiento crítico.
- Las preguntas que formulan los docentes para evaluar el nivel crítico de la lectura son válidas, sin embargo, se pueden ampliar las expectativas y resultados al recurrir a las preguntas que formula la Fundación del Pensamiento crítico las cuales son una guía para reflexionar sobre el texto. Estas preguntas podrían servir delimitar con precisión los desempeños o habilidades que debe alcanzar un lector crítico al interpretar un texto.
- Es esencial que los docentes, en su ejercicio como profesionales, persistan en realizar formación permanente en la lectura crítica acudiendo siempre a teóricos de base sobre el tema ya que esto posibilita la reflexión permanente en su práctica, la investigación de nuevas posibilidades de trabajo en el aula y la solidez del profesionalismo con el cuál se desenvuelve el maestro.

Categoría 2: Estrategias

Pregunta	Subcategorías	Descriptor	Análisis
1. ¿Qué estrategias aplica para orientar el proceso de lectura en el desarrollo de sus clases?	Desarrollo de la información previa.	EP3 “Lectura previa y lectura de imágenes”	Para abordar el proceso de lectura es necesario llevar a cabo estrategias que posibiliten un aprendizaje significativo en los estudiantes, y les ayude a superar dificultades particulares; para ello Frida Díaz Barriga Arceo plantea estrategias didácticas para un antes, durante y después de la lectura. Las estrategias antes de la lectura hacen referencia al establecimiento del propósito para leer y aquellas actividades que permitirán conocer y activar los conocimientos previos de los estudiantes. Las estrategias que hacen referencia al durante de la lectura son las que se “aplican cuando ocurre la interacción directa con el texto y cuando se están ejecutando los micro y macro procesos de la lectura” ⁸² , en este momento se trabaja vocabulario desconocido, se reevalúan, hipótesis se realizan redes conceptuales, etc. Finalmente, las estrategias para después de la lectura buscan verificar lo aprendido por los estudiantes y la claridad que el estudiante tiene
	Desarrollo del vocabulario	EP3 “Selección y subrayado de palabras”	
	Lectura silenciosa y en voz alta	EP1 y EP4 “Lectura en silencio y en voz alta”	
	Lectura Guiada		

⁸²DIAZ Y HERNÁNDEZ. Op. Cit., p. 132

		EP1 “Formulación de preguntas”	sobre el texto; en este sentido se solicita al estudiante elaborar resúmenes, identificar la temática central del texto; etc.
	Desarrollo de cuestionarios	EP1 y EP2 “Solución a cuestionarios” EP4 “Talleres tipo ICFES”	De otro lado, los docentes entrevistados ofrecen cierta información en cuanto a las estrategias usadas para llevar a cabo el proceso de lectura en el aula; esta información se clasifico en subcategorías a así: Desarrollo de la información previa: En cuanto a esta sub categoría, los docentes no usan estrategias para activar los conocimientos previos, sino que dicho concepto “lectura previa” está encaminado a que el estudiante lea con anterioridad el texto para que en la clase conteste un taller. Este tipo de ejercicio permite inferir que aún se lleva al aula métodos tradicionales sin tener en cuenta que la comprensión lectora como proceso es necesaria porque se inicia desde la activación de los conocimientos previos del estudiante. He aquí el aspecto que los docentes no tienen en cuenta, los conocimientos previos, estos resultan que son una parte imprescindible y de estos dependen la comprensión que puede tener el estudiante. Al no tener en cuenta la activación de los conocimientos previos de los estudiantes están obviando un aspecto relevante para que comprendas significativamente el texto; en este sentido, David Cooper plantea que “el papel del maestro en la enseñanza de la comprensión no es otro que el de ayudar al lector a que active o busque entre sus experiencias la información requerida para comprender el texto” ⁸³ Así el estudiante relaciona la información que sabe con la información que le ofrece el texto; es decir, nutre esquemas que tiene y a la vez aprende significativamente.
	Actividad de escritura	EP1 “Producción” EP2 “Escritura de textos”	También, el informante EP2 dice que lleva al aula la actividad “lectura de imágenes”, sin embargo, para leer una imagen es necesario llevar un proceso debido a que la comprensión de las personas con respecto a las imágenes va a hacer diversas; es decir que el maestro para esta actividad debe planear estrategias para un antes, durante y después de la lectura. De otro lado, la subcategoría “ <i>desarrollo de cuestionarios</i> ” fue una actividad muy común que se dio entre los informantes EP1, EP2 Y EP4. Estos cuestionarios son típicos, extensos, se tornan aburridos para los estudiantes y normalmente, los docentes los dan a los estudiantes después de la lectura de un texto. Este tipo de actividades para después de la lectura deben variar y deben ir enfocadas a verificar lo aprendido por los estudiantes, por ejemplo, Frida Díaz propone estrategias post instruccionales como diseñar redes semánticas, mapas conceptuales o realizar un resumen o una actividad de producción. En cuanto a las actividades de producción, los docentes tienden a minimizar dicha actividad y dejan asignado este ejercicio extra clase o

⁸³ COOPER, Op. Cit., p. 108.

			piensan que la producción es simplemente escribir un párrafo y entregarlo sin ninguna revisión. Por el contrario, es necesario enseñar al estudiantado el proceso de producción de un texto ya que una de las dificultades de los estudiantes hoy día es la poca experiencia que tienen con la escritura. Además, la escritura como proceso complejo hay que llevarlo a cabo en el aula de clase, escribiendo sobre temas interesantes para los alumnos.
2. ¿Qué actividades le funcionan con frecuencia cuando va a trabajar una lectura?	Libros del ministerio.	EP1"Libros colección semilla" EP2"Libros de semilla"	En las respuestas se encuentra que las actividades que los maestros utilizan con frecuencia para fortalecer o trabajar la lectura son lecturas enviadas por el ministerios de educación en este caso son los libros de colección semilla y de la misma manera utilizan diversidad de textos ya sea por elección de los estudiantes o por autonomía de los descriptores EP1 y EP2. Sin embargo, EP3 antes de retomar una lectura el activa o desarrolla los pres saberes del estudiante.
	Diversidad textual.	EP1"Distintos tipos de texto a elección libre del estudiante" EP2 "Distintos tipos de texto"	Aunque cabe resaltar el trabajo que realizan los maestros en el que implementan diversos tipos de textos o lectura en las clases pero existen otras posibilidades que se podrían explorar para el desarrollo y quehacer pedagógico que permitan fortalecer la lectura desde otras actividades fáciles y sencillas a la ya planteadas por los descriptores. Por eso, es indispensable la formación permanente de los maestros porque conocen e investigan autores que implementan nuevas actividades y estrategias para el fortalecimiento de la lectura, en este caso Daniel Cassany, un autor moderno que expone unos momentos de lectura como antes, durante y después, en el que cada uno de estos tiene una serie de actividades que activan los conocimientos de los estudiantes.
	Antes de la lectura	EP3"Desarrollo de presaberes"	Sin embargo, hay que pensar antes de realizar una actividad si verdaderamente se desarrollará en los estudiantes habilidades de comprensión para que las clases no se desenvuelvan en un activismo sin fortalecer habilidades de comprensión. Por eso David Cooper define desde (Harris y Hodges) que una habilidad es una aptitud adquirida para llevar a cabo una tarea con efectividad." ⁸⁴ Es decir, esa aptitud debe ser entrenada para llevarse a cabo de manera efectiva, dicha tarea o actividad. Entonces, el hecho no está en solo enseñar sino debe pensarse que habilidad se fortalecerá con la actividad. También hay que tener en cuenta que existen bastantes teóricos que exponen diversas actividades según los momentos de lectura con el objetivo de fortalecer las habilidades de lectura. Uno de estos teóricos es Frida Díaz la cual propone estrategias y actividades consientes, según los momentos de lectura. Antes de la lectura:

⁸⁴ COOPER. Op.Cit.,p. 22

			Redes semánticas Uso de estructuras textuales Mapas conceptuales Elaboración de inferencias
3. ¿Qué tipo de textos utiliza para desarrollar la lectura crítica?	Literarios	EP1 y EP2 “Narrativos” EP3 “Narrativos, cuentos”	En las respuestas se encuentra la implementación de textos literarios y expositivos únicamente en los grados inferiores (6°, 7° y 8°) y los textos argumentativos en grados superiores (10°). De esta manera se manifiesta la división del uso de los textos en el aula. Actualmente se tiene la idea de que los textos literarios solo son apropiados en grados menores y que en los últimos grados no se necesitan tanto. Igualmente, se tiende a creer que los textos argumentativos y expositivos solo se usan en grados de nivel superior y son los únicos apropiados para desarrollar la lectura crítica. Sin embargo, Daniel Cassany en sus <i>10 claves para enseñar a interpretar</i> ⁸⁵ destaca el uso de todo tipo de texto ya que “cualquier texto adopta el punto de vista del autor” y cualquiera nos ayuda a desarrollar posiciones personales como lector. Por otro lado, en el ICFES ⁸⁶ , se encuentra la incorporación de diferentes textos categorizados en continuos y discontinuos. De esta manera los continuos representan los textos lineales y los discontinuos (no lineales) se organizan por esquemas, tablas, cuadros y otros. Esta categoría, en relación la propuesta de investigación, es apropiada dentro del marco de la lectura crítica debido a la importancia de abarcar diferentes organizaciones de la información y perspectivas de temáticas que pueden estar o no presentadas de manera lineal. Además, teniendo en cuenta la estrategia de lectura por medio del cine, Fernando Vásquez Rodríguez ⁸⁷ presenta entre sus estrategias didácticas para la lectura y escritura la implementación no solo de textos escritos sino otros contactos de la lectura como el teatro, el cine, la música y otros medios de información de los cuales se pueden realizar lecturas y análisis críticos. En este caso, el cine como estrategia de lectura crítica en once grado.
	Informativos	EP1 “Expositivos” EP3 “Informativos, expositivos, crónicas, noticias, reseñas” EP4 “Argumentativos, instructivos”	
Hallazgos: Las estrategias que usan los maestros son limitadas para orientar el proceso de lectura; por tal motivo, es necesario implementar actividades que permitan activar los conocimientos previos de los estudiantes y poder trabajar, además, el desarrollar la información previa, el vocabulario y los objetivos de la			

⁸⁵ CASSANY, Daniel. 10 claves para enseñar a interpretar. En: Centro virtual leer.es [en línea]. 2015 [Citado: 4 de febrero 2016]. Disponible en: http://leer.es/documents/235507/242734/ep_eso_prof_10clavesparaensenarainterpretar.pdf/2dcf6604-287f-453d-befb-3114286f3251

⁸⁶ INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Alineación del examen SABER 11°. Op. Cit. p. 42

⁸⁷ VÁSQUEZ, Fernando. La lectura y la escritura en clave didáctica. En: Ruta Maestra [en línea] Agosto, 2014. v. 08. [Citado: 4 de febrero 2016]. Disponible en: <http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/pdf/7.pdf>

lectura para que los estudiantes encuentren un sentido y una dirección en sus lecturas. Para que estén preparados en cualquier inconveniente de la comprensión e interpretación de un texto.

Se hace imprescindible que se tengan en cuenta los momentos de la lectura como un proceso para que el estudiante tenga un acercamiento al texto de forma consciente y posteriormente, pueda dar cuenta del mismo por medio de una postura propia. En este sentido, se recomienda usar las estrategias que propone David Cooper, Frida Díaz y Gerardo Hernández como guía en el proceso lector; los objetivos de la lectura planteados por Isabel Solé y las técnicas del análisis del discurso expuesto por Daniel Cassany.

Categoría 3: Dificultades

Pregunta	Subcategorías	Descriptor	Análisis
¿Cuáles considera usted que son las dificultades que impiden la promoción y desarrollo de lectura crítica?	Actitud del estudiante	EP4 “El mal uso de la tecnología” EP1 “Incentivar desde preescolar y primaria” EP2 “Poca atracción por la lectura” EP3 “Falta de interés, de apoyo en la casa” EP4 “Apatía y falta de interés por la lectura”	Los docentes consideran que las dificultades que impiden la promoción de la lectura crítica están centradas en el estado y en el alumno ya que, desde la información obtenida, el estudiante es el que presenta una actitud negativa hacia la lectura ya sea influenciado por el gusto hacia la tecnología, la poca atención que tienen desde el hogar o simplemente el poco gusto hacia esta actividad. También, los informantes dicen que se presenta esta dificultad por que el estado no invierte en material adecuado para el desarrollo de la lectura crítica en la escuela. No obstante, en estas razones no se halla ninguna que enuncie que los docentes son una variable en esta dificultad sino en los demás. Los docentes frente a esta dificultad que se presenta en la mayoría de los jóvenes deben reflexionar sobre su papel en las aulas educativas, ¿será que mi práctica educativa ha sido eficaz frente a esta dificultad? ¿Me considero un lector crítico? ¿He enseñado a los estudiantes a comprender? ¿He desarrollado habilidades de comprensión en mis estudiantes? Los anteriores interrogantes hacen que el docente se cuestione sobre lo que se ha basado su trabajo en el aula: simplemente su trabajo se ha centrado en cumplir con una clase y enseñar conceptos o se ha basado en desarrollar procesos cognitivos.
	Estado	EP3 “Falta de material proporcionado por el estado”	

Hallazgos:

- Las dificultades en el desarrollo de la lectura crítica para los maestros de la institución estudiada están centradas en la actitud del estudiante sin embargo, a través del análisis realizado en las demás categorías se puede establecer que el problema no solo radica en estudiante sino en la carencia de la formación permanente de los docentes. Esta implica que el maestro debería fijar un enfoque pedagógico que ayude a guiar su actividad en el aula, adquirir un corpus teórico con el cual el maestro pueda tener un referente para su práctica de esta manera sería capaz de aplicar, reflexionar y compartir los hallazgos encontrados entre la teoría y la práctica.
- Los maestros de este siglo no pueden quedarse con el estilo tradicional de las clases magistrales, sino que deben transformar la didáctica de la lectura teniendo en cuenta los nuevos avances tecnológicos y retos determinados en cada salón los cuales permitirán el desarrollo de la lectura crítica y no su impedimento. Es decir, se necesitan docentes con mente abierta para ver la dificultad como la oportunidad de crear proyectos de investigación posibiliten la innovación de estrategias y actividades que fortalecen no solo la lectura crítica sino la formación integral del estudiante.

6.2. Observación no participante

La técnica observación no participante se realizó con el objetivo de determinar las estrategias de comprensión lectora que emplea la maestra titular en sus clases de español, para llevar a cabo este objetivo; en primer lugar, se diseñó una lista de chequeo (anexo 2) teniendo en cuenta los tres momentos de la lectura establecidos por Isabel Solé⁸⁸: “Antes, Durante y Después”. En este sentido, en cada momento de la enseñanza se encuentran estrategias tomadas no solo de Isabel Solé sino también de David Cooper, Frida Díaz y Gerardo Hernández. En segundo lugar, se observó a una maestra titular del área de Lengua Castellana en tres sesiones de clase para registrar las estrategias usadas en la enseñanza de la lectura crítica. Estas tres sesiones corresponden a exámenes individuales de la lectura de un libro filosófico.

⁸⁸ SOLÉ, Op. Cit. p. 64

Tabla 7. Análisis observación no participante

Lista de chequeo: Estrategias para la enseñanza de Lectura Crítica					
Estrategias	Sesiones			Descriptor	Análisis
ANTES	20 oct	23 oct	27 oct		
Desarrollo de la información previa					<p>Con respecto al momento que antecede la lectura de un texto, no se encuentran actividades que preparen al estudiante a realizar la lectura, por lo contrario, se genera la lectura con antelación de forma individual y fuera de clase. De este modo, no hay oportunidad de desarrollar la información previa sobre el texto o los presaberes de los estudiantes sobre el mismo. Además, se encuentra como único objetivo, y planteado por el maestro, el obtener información y aprender algo sobre la lectura.</p> <p>No obstante, David Cooper⁸⁹, destaca la importancia de que los lectores posean supuestos sobre la lectura para poder comprenderla con más eficacia y de esta manera activar los esquemas referentes que se han configurado con antelación, es decir, su bagaje de experiencias. Por otro lado, el desarrollo del vocabulario fortalece las habilidades de comprensión de lectura y ayuda a reconocer, entender y relacionar las palabras desconocidas con la información general.</p> <p>Por lo tanto, se considera que, dentro del desarrollo de la prueba, la maestra podría implementar algunas estrategias de conocimiento de vocabulario ya que esto permitiría que el estudiante realice una lectura con menores obstáculos. También, se hace necesario el desarrollo de la activación de pre saberes con el fin de que los estudiantes inicien en una mejor comprensión y encuentren una relación entre lo que saben y no, con el fin de que el estudiante se sienta más cerca del texto al darse cuenta que hay unos presupuestos que conoce de sus experiencias y unas interpretaciones que debe formar. Con esto, no solo se llega a una comprensión del texto sino también a un conocimiento de los efectos que el texto provoca en ellos y en otras personas a las cuales es dirigido el texto.</p>
Discusión					
Pre interrogantes					
Organizadores previos					
Redes y mapas semánticos					
Ilustraciones					
Lecturas Previas	X	x	X	La maestra antes de la clase ha dejado como tarea la lectura de un capítulo del libro “El mundo de Sofía”.	
Role playin					
Objetivos de la lectura					
Leer para obtener una información precisa	X	x	X	La lectura es evaluada por medio de una prueba. Las preguntas aluden a información precisa expuesta en los capítulos asignados a leer.	
Leer para seguir las instrucciones					
Leer para obtener una información de carácter general					
Leer para aprender					
Leer para revisar un escrito propio					

⁸⁹ COOPER. Op. Cit., p.157.

Leer por placer					<p>Por otro lado, el uso reiterado de un solo objetivo de la clase no atiende a las diversas necesidades y propósitos con los cuales los estudiantes requieren a una lectura. La lectura en la escuela no se realiza solo para evaluar, y mucho menos, la lectura en el área de Lengua Castellana puesto que en este espacio el maestro debe enseñar a sus alumnos que esta no solo es un recurso de información sino también de ampliación de conocimiento, entretenimiento, expresión de ideas, dispersión de dudas, formación de interpretaciones.</p>
Leer para comunicar un texto a un auditorio					
Leer para practicar la lectura en voz alta					
Leer para dar cuenta de que se ha comprendido	X	x	X	Los estudiantes dan respuesta, de forma individual, a las preguntas de la prueba para demostrar que han leído el libro y lo han comprendido.	
Desarrollo del vocabulario					<p>En este sentido, para que las estrategias de lectura crítica sean efectivas en estos espacios de enseñanza, se debe, en primer lugar, recurrir a una base teórica la cual le permita al docente practicar propuestas actuales y reconocidas en su éxito, salir de la invariabilidad de los años de ejercicio y reflexionar sobre sus prácticas; y, en segundo lugar, no suprimir las estrategias de activación de presaberes, y reconocimientos del sentido por el cual se va a leer.</p>
Banco de palabras (palabras del archivo personal del estudiante)					
Método fonético (etimología)					
Claves contextuales					
Redes de vocabulario					
Uso de diccionarios					
Analogías					
Rasgos semánticos (relación de palabras)					
Palabras con significado múltiple					
DURANTE	20 oct	23 oct	27 oct	Descriptor	<p>La lectura individual, en este caso, es la única estrategia utilizada para desarrollar la comprensión e interpretación del texto. Esta estrategia en clase puede llegar a ser muy efectiva al desarrollar con anterioridad actividades de preparación a la lectura con las cuales el estudiante pueda enfrentarse a un texto, en este caso, filosófico. Sin embargo, estas estrategias que anteceden a la lectura han sido descartadas, por lo tanto, el proceso durante la lectura con mayor razón ha debido estar dotado de estrategias que ayuden al estudiante a enfrentar los inconvenientes de la lectura.</p> <p>Ante la ausencia de estas tácticas, se acude a los aportes de David Cooper⁹⁰ el cual proporciona</p>
Predicciones					
Título					
Conjunto de palabras					
Oraciones					
Párrafos					
Ilustraciones					
Lectura guiada					

⁹⁰ Ibíd., p. 81-82.

Discusión guiada					diferentes estrategias para abordar un texto con criticidad, en las cuales pertenecen las predicciones, la lectura y discusión guiada, el subrayado y definición de palabras desconocidas a partir del contexto del párrafo. Sin embargo, estas estrategias tendrían mayor triunfo al desarrollar el momento que antecede a la lectura.
Preguntas					
Página a página					
Párrafo a párrafo					
Ampliación					
Lectura silenciosa guiada					
Discusión guiada					
Pistas tipográficas:					
Subrayado de idea principal					
Subrayado de palabras claves					
Definición de siglas					
Lectura individual	X	x	X	La lectura del capítulo se ha realizado con antelación, sin embargo, el estudiante que posee el material puede consultarlo individualmente.	
Lectura grupal					
DESPUÉS	20 oct	23 oct	27 oct	Descriptor	En esta etapa final el supuesto es que se formen interpretaciones y perspectivas individuales del texto leído. Sin embargo, las estrategias más comunes son las de evaluación de la comprensión y su contenido por medio de preguntas las cuales permiten comprobar un aprendizaje adquirido. Este resultado es el más acorde cuando el objetivo principal ha sido leer para demostrar lo comprendido en la lectura. No obstante, Daniel Cassany ⁹¹ , dentro de las veintidós técnicas para fomentar la comprensión crítica, propone recursos para relacionar la lectura con la realidad, en este caso se mencionan algunas apropiadas para después de la lectura como: analizar las interpretaciones que ha dejado el texto las cuales son variadas para cada individuo; analizar las voces
Elaboración de resúmenes					
Actividad de escritura					
Lectura de otros textos					
Desarrollo de guía	X	x	X	La maestra entrega una guía de 40 preguntas a cada estudiante para que la resuelva según las lecturas realizadas con anterioridad, sin embargo, los estudiantes pueden consultar de nuevo el libro mientras desarrollan la guía.	
Desarrollo de preguntas	X	x	X		

⁹¹ CASSANY, Tras las líneas, Op. cit. p. 116.

					<p>incorporadas (citas y referencias) para dar cuenta de sus intenciones en el texto; exponer los acuerdos y desacuerdos los cuales permiten formar ideas propias aceptando y refutando apartados del texto; y por último, meditar las reacciones que en este caso son las actividades de escritura que puede componer el lector después de comprender y formar una perspectiva propia sobre el texto.</p>
<p>Hallazgos: Las estrategias de enseñanza de la lectura que se emplean están delimitadas en la actividad individualizada del estudiante, estos leen para demostrar que han entendido sin ningún tipo de actividades que desarrolle sus pre saberes, presupuestos y competencias comunicativas y propositivas. De esta manera, se hace necesario propiciar en la propuesta la implementación de estrategias variadas de cada uno de los momentos de la lectura, para ello se es necesario consultar las actividades propuestas de Daniel Cassany, David Cooper, Frida Díaz y Gerardo Hernández los cuales desarrollan los conocimientos previos a través del desarrollo de la información previa, el vocabulario, las inferencias, la lectura guiada, el análisis de la información, el autor y las interpretaciones del lector, los diagramas de organización de la información entre otros.</p> <p>Además, se deben establecer objetivos de la lectura que no apunten solo a la verificación de los conceptos, por lo tanto, se desarrollan los diferentes objetivos de la lectura proporcionados por Isabel Solé⁹² los cuales, en primer lugar, presentan al lector los posibles retos a los cuales se debe enfrentar; en segundo lugar, permite al estudiante encontrar el sentido de realizar una lectura ; y por último, determina las estrategias responsables de la comprensión como lo es el control de la forma inconsciente que va tomando el estudiante al leer un texto; es decir, sin darnos cuenta, a medida que se lee se va controlando que vamos comprendiendo y al encontrarnos con un inconveniente en la comprensión, (algo que no entendemos) nos damos cuenta y no lo pasamos de largo hasta comprenderlo.</p> <p>La autora hace una distinción entre situaciones en las que “se trabaja” la lectura y otras en las que simplemente “se lee”. En este sentido, las estrategias para trabajar la lectura deben ser utilizadas para mejorar no solo la comprensión de lectura sino el agrado y la actividad voluntaria de leer otros textos con los diferentes objetivos que se plantea cada lector.</p>					

⁹² SOLÉ. Op. Cit., p. 35.

6.3. Entrevista grupo focal

La técnica grupo focal se aplicó a 33 estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa las Américas con el objetivo de determinar las actividades que realizan los estudiantes en su tiempo libre. Para aplicar esta técnica se diseñó una guía de preguntas (anexo 3) en torno al cine, dividida en tres categorías así: **Preferencias**, esta hace referencia a las películas, actores, actrices, directores y programas de cine favoritos de los estudiantes; **Frecuencia –cantidad**, esta categoría tiene en cuenta las veces que el estudiante va al cine, ve películas, lee reseñas críticas para informarse sobre la película antes de verla y la preferencia entre un libro o ver una película. Finalmente, la categoría de **Opinión** contiene dos preguntas abiertas en torno a él para qué ver cine y a la posibilidad de ver cine en el aula.

Teniendo en cuenta estos tres aspectos, se obtuvo que frente a la categoría *preferencias* los estudiantes tienen un gusto muy variado de películas, actores, actrices y directores; no obstante siendo este gusto muy variado existe una cualidad que los une y es que la preferencia de los alumnos recae en el **cine comercial**.

Gráfica 5. Película favorita

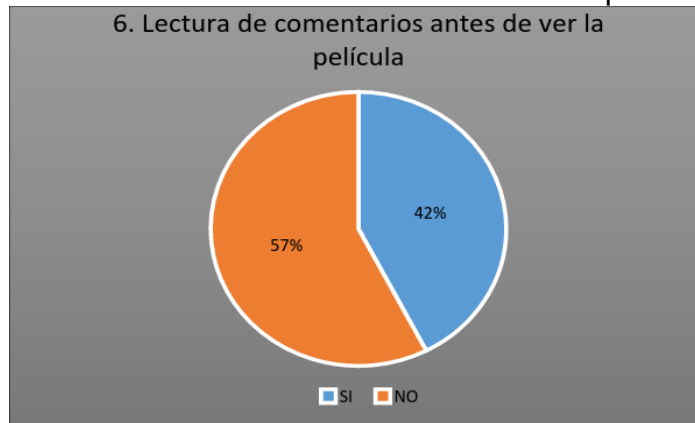


La gráfica muestra la variedad de películas favoritas de los 33 estudiantes del grado décimo, estas películas se encuentran dentro de los diferentes géneros que maneja el cine comercial.

Las películas que más se encuentran seleccionadas como favoritas pertenecen al género acción. La película Rápido y Furioso 7 es la más ocionada ya que seis estudiantes la eligen como favorita donde 5 de ellos son hombres. Este resultado vislumbra el gusto de los estudiantes por las películas de acción que muestran un contexto de guerra, muertes, armas; etc. Lo enigmático de esto es que se sigue educando para la guerra en un ambiente colombiano que ha sido empañado por la violencia, es normal que los jóvenes tengan este gusto. No obstante, los efectos visuales son el arma de la manipulación, los cuales hacen que los espectadores adoren una película sin apenas ver un poco más allá, donde ganar es el único fin sin importar los medios que se usen para tal fin. En consecuencia, desde una propuesta educativa se pretende formar a los estudiantes críticamente para que puedan cuestionar lo que consideran normal, he ahí donde se destaca el verdadero valor del cine.

También, en esta categoría de *preferencias* es importante resaltar el porcentaje de estudiantes que leen y no leen comentarios antes de ver una película, en cuanto a esto se obtuvo que más del 50% de los estudiantes no se interesa por leer comentarios de ningún tipo mientras que el 42% de los estudiantes si lo hacen.

Gráfica 6. Lectura de comentarios de una película



El gráfico se encuentra dividido en dos colores. El color naranja hace referencia a los estudiantes que no realizan una lectura previa antes de ver una película; por el contrario, el color azul representa a los estudiantes que hacen una lectura. Como se puede observar, más de la mitad los estudiantes no realizan ninguna lectura antes de ver una película.

En la categoría **Frecuencia y cantidad** se rescata que los estudiantes invierten la mayor parte de su tiempo libre en ver películas en casa o en el cine, según esta preferencia, se infiere que es una actividad placentera y de gusto para los estudiantes.

Gráfica 7. Frecuencia del visionado de cine

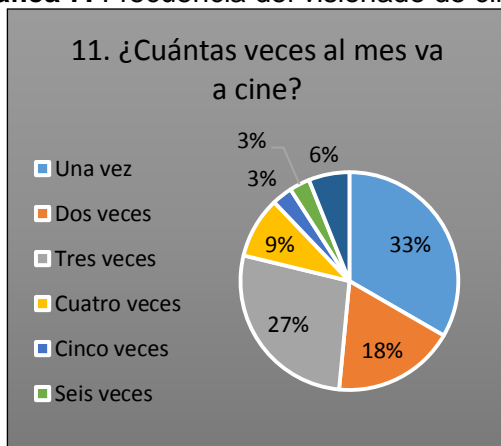
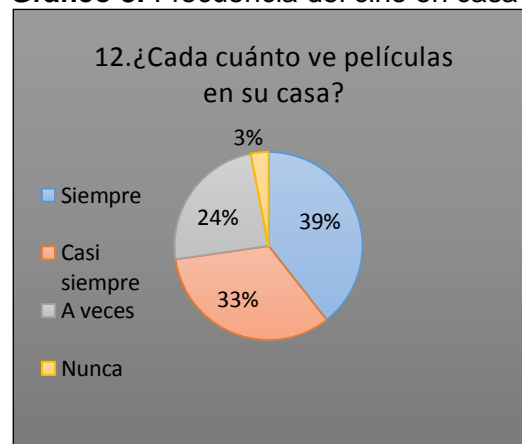


Gráfico 8. Frecuencia del cine en casa

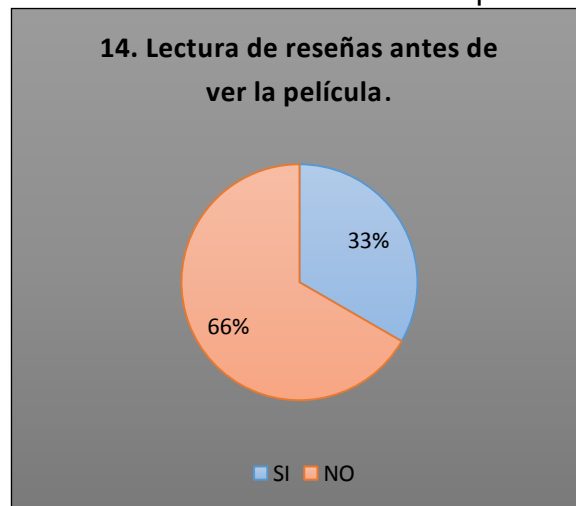


Cómo se puede observar en la gráfica que responde a la pregunta, *¿Cuántas veces al mes va a cine?* El 33% de los estudiantes, es decir, 11 estudiantes, van por lo menos una vez al mes a cine; el 27% de los estudiantes; es decir 9 estudiantes, van tres veces por mes a cine; también, en la gráfica que responde a la pregunta *¿cada cuánto ve películas en su casa?* Se obtiene que el 39% de los estudiantes *siempre* ven películas en su casa y el 33% de los estudiantes *casi siempre* ven una película en su hogar.

Los anteriores resultados demuestran que la actividad de ver una película en casa o en cine es una actividad de disfrute y de placer para los estudiantes; en este sentido, este gusto por el cine debe ser aprovechado por los maestros para generar desde ello procesos de aprendizaje significativos. No obstante, los maestros se han de encargar que los estudiantes; además de disfrutar ver el cine; también, formen una posición sustentada frente a lo que ven. Para ello es necesario garantizar una serie de etapas que conllevan a un análisis, a un manejo de información, formulación de supuestos, lecturas, etc. que sirvan como guía para fortalecer el pensamiento crítico de los estudiantes.

Por otro lado, un aspecto que se tenía en cuenta en la guía de preguntas del grupo focal era la lectura de reseñas sobre las películas que veían, a partir de estos se obtuvo que la mayoría de los estudiantes prefieren ver la película sin conocer información y opiniones sobre la misma. De esta manera se tiene que:

Gráfica 9. Lectura de reseñas de películas

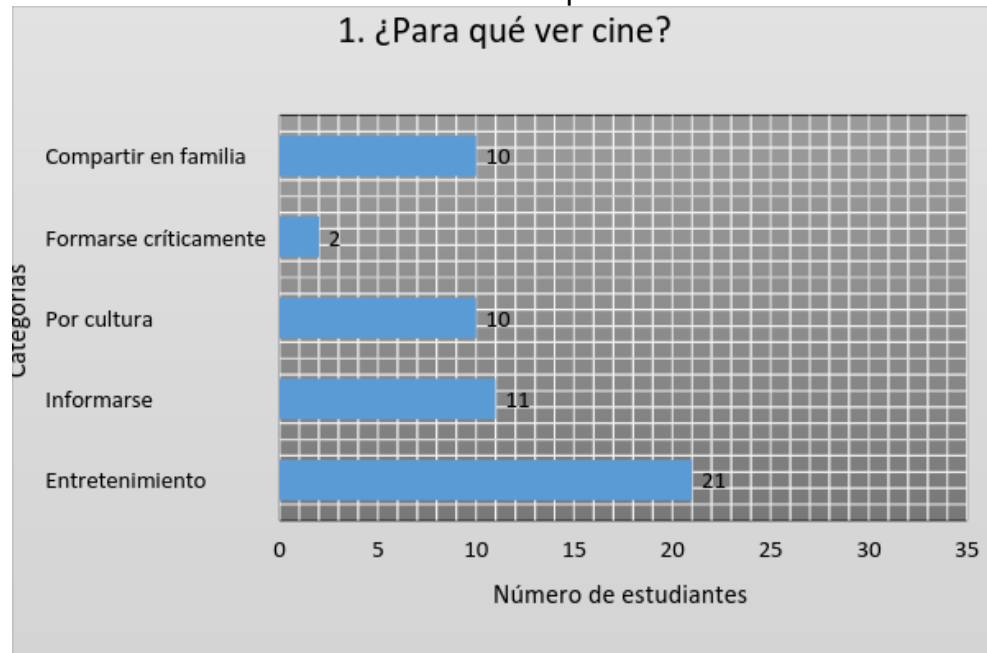


Como se muestra en la gráfica el 66% de los estudiantes no leen reseñas antes de ver una película; contrario a esto se encuentra que el 33% de los estudiantes afirman hacer esta actividad antes de ver una película. No obstante, es importante resaltar que la reseña es un texto que sirve como herramienta guía para ver una

película y puede ayudar a decidir al espectador sobre ver una película o no. También, a partir de este resultado se infiere que existe en este grado una apatía por la lectura de documentos y que la actividad de ver una película es de la naturaleza del entretenimiento y no del educativo.

Finalmente, en la categoría **Opinión** se hallan buenos resultados frente a las dos preguntas formuladas. En la primera pregunta formulada, *¿para qué ver cine?*, las respuestas de los estudiantes se condensaron en cinco aspectos: compartir en familia, formarse críticamente, por cultura, Informarse y por entretenimiento.

Gráfica 10. Razones para ver cine

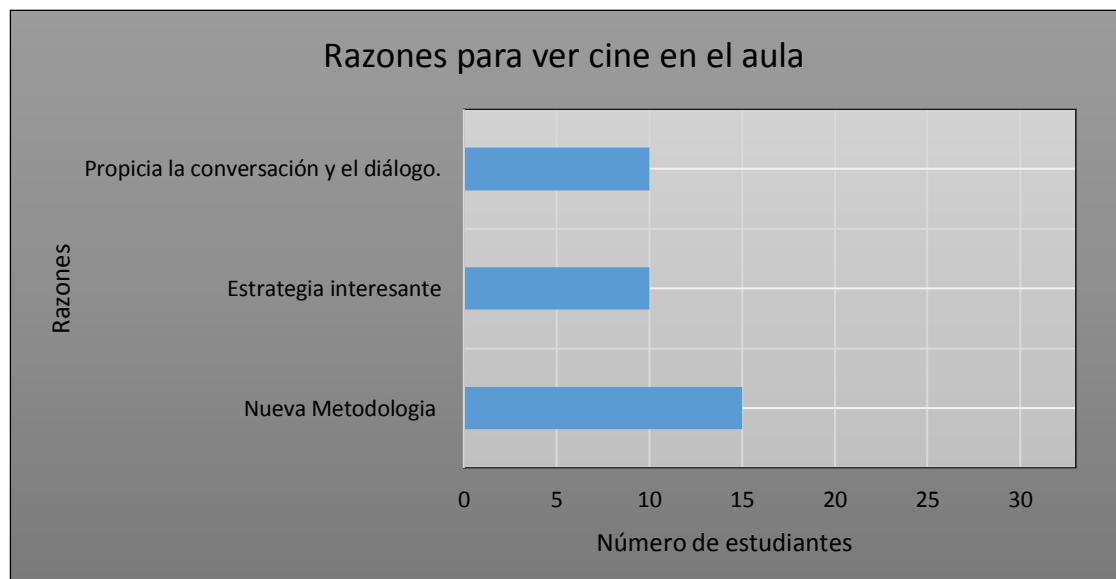


Como se puede observar en la gráfica, la razón principal de ver cine es por entretenimiento ya que 21 estudiantes de los 33 estudiantes que participaron en el grupo focal dan esta razón. No obstante, existe un equilibrio en el número de estudiantes en las siguientes razones de ver cine: compartir en familia, por cultura, por informarse ya que de 10 a 11 estudiantes optan por estos aspectos. Por último, en la categoría *formarse críticamente* tan solo dos estudiantes optan por esta ventaja que puede ofrecer el cine. En suma, estos intereses de los estudiantes al ver cine son importantes tenerlos en cuenta en la formulación de la propuesta

educativa ya que desde el aula se debe mantener este gusto apuntando a que el cine no es solamente para entretener sino también para disfrutarlo desde una mirada crítica.

En consecuencia con lo anterior, la segunda pregunta *¿le gustaría ver cine en el aula? ¿Por qué?* Tuvo respuestas positivas por parte de los estudiantes ya que manifestaron que esta sería una estrategia diferente y cambiaría la monotonía de las clases de español, así el 90% de los estudiantes, es decir 30 alumnos aceptaron que ver cine en el aula sería provechoso para ellos. Las razones que los estudiantes manifestaron para ver cine en el aula se centraron en los siguientes aspectos, los cuales se muestran en la siguiente gráfica:

Gráfica 11. Razones para ver cine en el aula



Al observar la gráfica, los tres aspectos en los que se condensan las razones de los estudiantes son: *propicia la conversación y el diálogo, estrategia interesante y nueva metodología*. En el primer aspecto, 10 estudiantes manifiestan que ver cine en el aula promueve el diálogo y la conversación ya que la película puede mostrar un

tema controversial, también, la misma cantidad de alumnos propusieron que es una estrategia interesante que puede ayudarlos en su proceso de aprendizaje, como una nueva forma de aprender. Finalmente, en el aspecto *Nueva metodología* se obtuvo que 15 estudiantes les gustaría ver cine en el aula porque es una metodología que abandonaría la monotonía que ellos sienten y viven en sus clases.

A partir de los resultados anteriormente expuestos, se determina que el cine es una actividad de entretenimiento que los estudiantes practican normalmente en su tiempo libre ya que sienten gusto e inclinación por ello y es una forma de distraerse, informarse y formarse culturalmente; en este sentido, este interés por el cine debe tenerse en cuenta en el proceso de aprendizaje de los estudiantes ya que es una metodología que permite que el estudiante se interese por la clase de español. De este modo, en el presente proyecto se pretende tomar el gusto que los estudiantes tienen por el cine y aprovecharlo para diseñar una unidad didáctica que fortalezca la lectura crítica de los estudiantes.

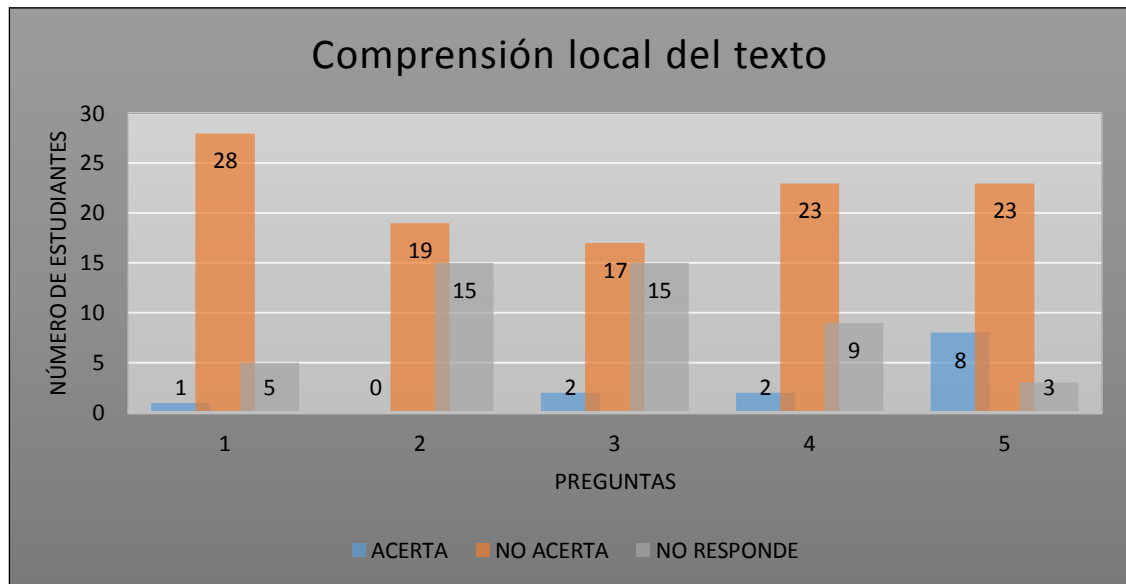
6.4. Prueba diagnóstica

La prueba diagnóstica se aplicó a 34 estudiantes del grado décimo con el objetivo de determinar las dificultades que se les presentan al abordar un texto críticamente, para llevar a cabo este objetivo, se diseñó un taller de lectura crítica (anexo 4) con base en una reseña crítica de la película ***Wiplash***, teniendo en cuenta tres categorías: ***comprensión local del texto, comprensión global del texto, evaluación del texto.***

En la primera categoría, *comprensión local del texto*, se plantearon cinco preguntas para que el estudiante diera cuenta de la tesis, los argumentos, conclusiones del texto; además, dos de las preguntas estaban centradas para que el estudiante

mostrara lo que interpretaba sobre expresiones literales que aparecían en el texto. En este sentido, se obtuvieron los siguientes resultados:

Gráfica 12. Comprensión local del texto



Como muestra la gráfica, los resultados se clasificaron en tres aspectos: el número de estudiantes que aciertan, no aciertan y no responde.

La pregunta número uno buscaba que el estudiante identificará en el texto la tesis principal de este, para lo cual se obtuvo que tan solo un estudiante la reconoció y; por el contrario, 28 estudiantes no la identificaron; sin embargo, 5 estudiantes no escribieron nada en esta pregunta. Según estos resultados, posiblemente, los estudiantes no conozcan que es una tesis y por consiguiente, les sea imposible ubicarla en el texto.

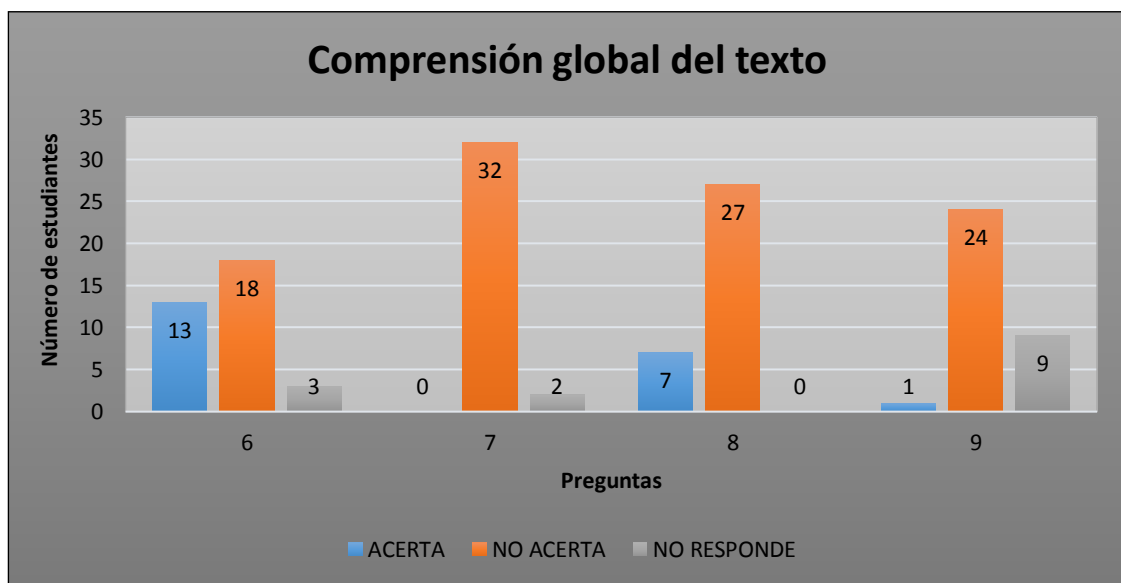
La pregunta 2 tenía como objetivo que los estudiantes identificaran los argumentos que había en el texto, no obstante, los estudiantes no dieron respuesta a esta pregunta o si la contestaron, la respuesta era incorrecta. Con este resultado se infiere que los estudiantes no conocen los tipos de argumentos, por lo tanto no sabrán identificarlos en un texto argumentativo. En la pregunta 3 que hacía

referencia a ubicar las conclusiones del texto, solo tres estudiantes dieron respuesta acertada, mientras que 17 alumnos no acertaron y 15 no respondieron; en las preguntas 4 y 5 que estaban centradas para que los estudiantes realizarán inferencias se obtiene; también, bajos resultados, donde tan solo 2 estudiantes en la pregunta 4 y 8 estudiantes en la pregunta 5 acertaron en su interpretación.

En suma, en esta categoría que estaba referida a la comprensión local del texto se obtuvieron bajos resultados lo que permitió inferir que el uso de textos argumentativos en el aula por parte de maestros es muy poco ya que los estudiantes en el nivel que se encuentran no manejan conceptos que están asociados a este tipo de texto como: ¿Qué es una tesis?, ¿Qué es un argumento? ¿Cuáles son los tipos de argumentos?, ¿Cuál es la estructura de un texto argumentativo?

La segunda categoría, *comprensión global del texto*, se formularon cuatro preguntas, en su orden para identificar el tipo de texto, la intención del texto, estructura del texto y discernir sobre cuál sería la pregunta que el autor se haría para escribir el texto. Así se obtuvieron los siguientes resultados:

Gráfica 13. Comprensión global del texto



En la pregunta número seis se preguntaba a los estudiantes el tipo de texto que leyeron, 13 alumnos acertaron en que era un texto argumentativo, por el contrario, 18 estudiantes no acertaron y 3 no dieron respuesta; en este sentido, la pregunta 7 encaminada a que el estudiante identificará la intención del texto, ninguno acierta y 2 no responden; a la vez, la pregunta 8 enfocada a que el estudiante diera cuenta de las partes de una reseña crítica se obtiene que 27 estudiantes no acertaron en la respuesta. Estas tres preguntas están interconectadas y sus resultados lo demuestran ya que si un estudiante no reconoce el tipo de texto que lee, posiblemente no identifique la estructura del mismo y por consiguiente, no sepa cuál es la intención del texto. En general, es necesario trabajar y practicar estos conceptos ya que son base para fortalecer la lectura crítica de los estudiantes.

En conclusión, se es necesario trabajar en la propuesta el texto argumentativo para fortalecer las dificultades que presentan los estudiantes a la hora de identificar la estructura del texto: introducción, argumentos y conclusión. Entonces, si se trabaja el texto argumentativo de la mano con el cine, que es un campo bastante amplio pero que permitirá crear criterios de apreciación cinematográfica, para analizar y profundizar es decir, puedan interpretar y comprender el trasfondo de las películas.

Esto permitirá que el estudiante obtenga una comprensión del texto, en este caso sería una reseña crítica de la película que se pretende trabajar, en donde podrá saber cuál es la tesis que maneja el autor, identificar los diferentes argumentos que utiliza el autor para defender la tesis y finalmente las conclusiones a las que llega el autor. Y desde la visión del cine, el estudiante no se dejará persuadir por la función emotiva de la película, es decir, por los efectos, el drama y personajes sino al contrario identificará cual es la intención del director, el análisis de la película y la impresiones generadas en el receptor.

7. UNIDAD DIDÁCTICA

A continuación, se presenta la unidad didáctica propuesta para desarrollar con los estudiantes de once grado de la institución oficial estudiada. Esta consta de seis sesiones de clase, cada una con duración de dos horas, exceptuando la sesión de la película, la cual se planea con tres horas de duración. La unidad didáctica está dividida en tres fases: comprensión antes, durante y después de la lectura, propuestas por Isabel Solé.

Tabla 8. Unidad didáctica

UNIDAD DIDÁCTICA			
INDICADORES		OBJETIVO:	
Asignatura: Lengua Castellana Grado: 11-3 Horas: 13 Sesiones: 6		Comprender las diferentes posturas sobre la guerra en la película “El Francotirador” de Clint Eastwood.	
FASES	ESTRATEGIAS	ACTIVIDADES	EVALUACIÓN
Antes de la lectura	Activación de pre saberes	CLASE N° 1 Proyección de un <i>apartado del video</i> “The Islamic State”, de Vice News, para desarrollar preguntas sobre los pre saberes sobre el tema. Presentación de un <i>esquema</i> sobre el Estado Islámico. Indicaciones a los estudiantes sobre el proceso que se llevará a cabo. Recursos: Sala audiovisual, mapa mental y plan de estudio Tiempo: 2 horas	Participación y solución a partir de las preguntas
		CLASE N° 2 Proyección de la película “El Francotirador” adaptada al español. Para ello, se dispone de una jornada en la tarde. Esta se realizará en tres momentos: ANTES: Construcción de una <i>red semántica</i> con la palabra FRANCOTIRADOR DURANTE: Entrega de una <i>ficha de observación</i> de la película sobre los acuerdos y desacuerdos de ésta. Visionado de la película haciendo una pausa para realizar con los estudiantes una <i>red conceptual</i> acerca de los bandos que están en conflicto en la película. DESPUÉS: Apreciaciones sobre la película y comparación con la red semántica del significado de “francotirador” que se adquiere después de ver el filme. Contenido conceptual: El mapa mental Contenido procedimental: Manejo de la información Recursos: Sala audiovisual y ficha de observación de la película Tiempo 3 horas	
Durante la lectura	Análisis de la película	CLASE N° 3 Explicación de la trayectoria del grupo Al Qaeda con apoyo de una infografía.	Entrega del mapa mental Construcción de la relación de la analogía con la película

		<p>Exposición del mapa mental realizado por los estudiantes y elaboración de uno nuevo con los aportes de los aportes de ellos y los conocimientos de las docentes.</p> <p>Proyección de la <i>escena “La oveja, el lobo y el pastor” para elaborar una relación y caracterización de personajes de la película con la analogía.</i></p> <p>Contenido conceptual: La analogía y la infografía</p> <p>Recursos: Sala audiovisual, infografía y mapa político de Asia</p> <p>Tiempo: 2 horas</p> <p>CLASE N° 4</p>	
		<p>Revisión del trabajo en casa, y proyección de un <i>video de declaraciones de Clint Eastwood</i> sobre el filme. Identificación de la intención comunicativa del director.</p> <p>Lectura de apartados de reseñas críticas y conformación de grupos para desarrollar una <i>guía de distractores y lo oculto en la película</i> identificación de la intención de la película.</p> <p>Proyección de escena que evidencia flashback, explicación de la analepsis en relación al recurso cinematográfico del flashback.</p> <p>Contenido conceptual: Intención comunicativa, analepsis</p> <p>Recursos: sala audiovisual, infografía y guía de lo oculto en la película</p> <p>Tiempo: 2 horas</p> <p>CLASE N° 5</p>	<p>Entrega del trabajo en casa, socialización de este en clase.</p> <p>Elaboración en grupo de la guía de lo oculto en la película.</p>
		<p>Proyección de escenas en las que se evidencian tres tipos de falacias argumentativas: Falso dilema, Apelación a los sentimientos y prejuicios por asociación de estereotipos. Identificación y conceptualización de las falacias como mecanismo de manipulación.</p> <p>Contenido conceptual: Mecanismos de manipulación, falacias argumentativas</p> <p>Recursos: Sala audiovisual</p> <p>Tiempo: 2 horas</p> <p>CLASE N° 6</p>	<p>Identificación de las falacias argumentativas en la película.</p>
Después de la lectura	Evaluación del proyecto	<p>Conceptualización del debate, organización y ejecución.</p> <p>Puesta en escena de un debate con relación a una escena polémica de la película.</p> <p>Construcción de conclusiones individuales a las que se llega con el debate.</p> <p>Evaluación del proyecto por medio de una rejilla.</p> <p>Contenido conceptual: El debate</p> <p>Tiempo: 2 horas</p>	<p>Participación en el debate</p> <p>Desarrollo de la rejilla</p>

7.1. Descripción de la unidad didáctica

La unidad didáctica para el fortalecimiento de la lectura crítica tenía como objetivo principal identificar las distintas posturas sobre la guerra en la película *El francotirador* del director estadounidense Clint Eastwood; en consecuencia, la propuesta se diseñó en tres fases del proceso de lectura establecido por Isabel Solé⁹³: *comprensión antes, durante y después de la lectura*; para su desarrollo, se plantearon seis sesiones didácticas, cada una con duración de dos horas, basadas en las *Veintidós técnicas* de Daniel Cassany⁹⁴, las cuales están divididas en tres tipos: “El mundo del autor, El género discursivo y las interpretaciones”.

Se hace necesario especificar que, según la estrategia de la propuesta enfocada en el cine, las fases de la lectura comprenden no solo el discurso escrito sino también, la imagen en movimiento; en este caso, la película. Por lo tanto, la fase de *comprensión antes de la lectura* apunta a la verificación y actualización de conocimientos previos acerca de la temática predominante del film; ya que, según la autora⁹⁵, si se tiene conocimiento sobre el discurso a ser leído será mejor su comprensión y la atribución de significados.

En cuanto a la fase de *comprensión durante la lectura*, se plantea el visionado de la película y diferentes actividades de interpretación y análisis de ésta por medio de diferentes textos escritos e imágenes en movimiento como: infografías, organizadores gráficos, reseñas críticas, lecturas complementarias, escenas cinematográficas y declaraciones del director. De esta manera, se construyó la comprensión del film aplicando distintas técnicas de Cassany las cuales se expondrán en el cuadro 6 y se explicarán más adelante.

⁹³ SOLÉ. Op. Cit., p. 64

⁹⁴ CASSANY, Tras las líneas, Op. cit. p. 115

⁹⁵ SOLÉ. Op. cit., p. 64

Y, por último, la fase de *comprensión después de la lectura*, guía al estudiante a recapitular el contenido del discurso (película) para extender la comprensión que ha alcanzado durante su lectura y análisis; y así, formalizar sus interpretaciones, puntos de vista y opiniones generados en conclusión del proceso de lectura. A continuación, se presenta la distribución de las sesiones en las fases anteriormente expuestas y las diferentes técnicas aplicadas.

Tabla 9. Técnicas de Daniel Cassany en la unidad didáctica

UNIDAD DIDÁCTICA			
FASE	SESION	TIPOS	TÉCNICA
ANTES DE LA LECTURA	1. Contexto y conocimientos previos	Mundo del autor	<i>Dibuja el “Mapa sociocultural”</i>
	2. Película	Interpretaciones	<i>Acuerdos y desacuerdos</i>
DURANTE LA LECTURA	3. Mapa mental y analogía	Mundo del autor El género del discurso	<i>Descubre conexiones Hallar palabras disfrazadas</i>
	4. Intención comunicativa y analepsis	Mundo del autor	<i>Descubre lo oculto Detecta posicionamientos</i>
	5. Falacias argumentativas	El género discursivo	<i>Verifica la solidez y fuerza</i>
DESPUÉS DE LA LECTURA	6. Debate	Interpretaciones	<i>Analiza la sombra del lector</i>

En este sentido, para la primera fase de la propuesta, *antes de la lectura*, se desarrolló una sesión la cual tenía como objetivo identificar las ideas previas de los estudiantes sobre el contexto geográfico, histórico y religioso del Estado Islámico; para tal fin, se plantearon actividades, como el visionado de un clip sobre militantes de este grupo, enfocadas a desarrollar la habilidad de conocimientos previos; de esta manera, los estudiantes lograron un desequilibrio cognitivo por medio del impacto entre la nueva información dada y su estructura cognitiva; a la vez, se tuvo en cuenta, la lectura de un texto expositivo como la infografía ya que es un tipo de escrito que tiene información precisa y se encuentra mediada por gráficos; de esta modo, se afianzaron conocimientos y se contribuyó a mejorar la competencia

enciclopédica sobre esta temática. Así pues, con el desarrollo de las actividades mencionadas, se pudo crear un *mapa sociocultural* sobre la temática predominante en la película: el estado islámico.

Posteriormente, la segunda fase, *durante la lectura*, tuvo una duración de cuatro sesiones, las cuales estaban orientadas al análisis de la película a través del uso de escenas, cuadros organizadores de la información, declaraciones del director de la película entre otros; las actividades propuestas durante estas sesiones tenían como objetivo que los estudiantes manejarán e identificarán temas como la intención comunicativa, elementos ocultos y distractores, falacias argumentativas, analogías y diseño de esquemas para la organización de la información como mapas mentales.

De este modo, la primera sesión de esta fase, consistió en observar la película con el propósito de identificar el significado del francotirador y los bandos en contra; para tal objetivo se planteó la relación de conceptos y significados a través de esquemas como la red semántica y conceptual. Y, por último, la identificación de acuerdos y desacuerdos con la película como técnica de la interpretación de la lectura según Cassany. Las actividades como la red semántica y conceptual lograron identificar los pre saberes que los estudiantes tenían sobre la imagen del Francotirador, Estados Unidos e Irak; de este modo, lograron establecer conexiones entre los anteriores tres ámbitos con su contexto; por otro lado, la *técnica de los acuerdos y desacuerdos* permitió reconocer las primeras ideas con las que los estudiantes estuvieron a favor y en contra, dicha técnica resultó novedosa para el salón ya que ellos en sus lecturas escolares y visionados de películas no habían tenido la oportunidad de escribir o expresar con lo que estaban en desacuerdo.

La segunda sesión de la presente fase, tenía como meta que los estudiantes pudieran organizar la información consultada en un mapa mental e identificar la analogía que le otorga sentido a la película *El Francotirador*. Frente al primer objetivo mencionado, los estudiantes llegaron a la clase con esquemas que no

correspondían a un mapa mental, esta falencia fue utilizada por las docentes ya que aplicó en sus prácticas la pedagogía del error. Según la pedagogía del error, expuesta por Jurjo Torres⁹⁶ no se penalizó la falta de investigación y el error en los trabajos realizados por los estudiantes. En cambio, se dio un valor pedagógico ya que se enfatizó en la estructura y concepto del mapa mental para así dar la oportunidad a los estudiantes de realizar un nuevo organizador gráfico teniendo en cuenta una explicación y modelado por parte de la docente. De este modo, la clase se desarrolló a partir de actividades enfocadas a la conceptualización, organización y diseño de dicho esquema.

La anterior actividad se planteó a partir de la técnica *descubrir conexiones* las cuales le permitieron al estudiante tener información relevante sobre el director y contexto de la película. Esta actividad fue significativa tanto para la profesora como el estudiante debido a que había una disposición para aprender y se demostraba en las participaciones y aportes sobre el contexto del *francotirador*; así pues, se identifica que los alumnos realizaron consultas previas (lecturas de reseñas críticas, comentarios, noticias; etc.) lo que permitía la clasificación de la información en categorías y facilitaba el diseño del mapa mental. Por consiguiente, en esta sesión se puso en juego la competencia enciclopédica del estudiante a través del manejo de información sobre el contexto de la película.

Por otro lado, el segundo objetivo de esta sesión consistía en reconocer la analogía expuesta en la película, la cual está representada por tres análogos *oveja – lobo – pastor* y se dio a conocer a los estudiantes a través de escenas; de este modo, se planteó una actividad basada en una de las técnicas de Daniel Cassany para la lectura crítica: *hallar palabras disfrazadas* en el texto con el fin de identificar dobles significados: el corriente y el que se adquiere en el discurso; es decir, el análisis de dicha analogía. El análisis de este recurso permitió una perspectiva inductiva del

⁹⁶ TORRES. Op. Cit., p. 242

film a los estudiantes a través de la comparación de las cualidades propias de cada análogo con un personaje de la película; de tal modo que ellos pudieran vislumbrar el significado global que tiene esta figura. Este tipo de técnica está centrada en las interpretaciones del discurso lo que conlleva a que el estudiante (lector) pueda identificar las intenciones del autor (director) en su discurso rastreando los distintos recursos, proposiciones con los que el autor maneja la temática, los cuales persuaden directamente al espectador.

La tercera sesión de esta fase, se enfocaba a identificar la intención comunicativa del director de la película; para tal fin se propusieron actividades de conceptualización e interpretación ya que se debía partir del manejo del concepto *intención comunicativa* por los limitados conocimientos de los estudiantes; para que luego, pudieran identificarla. En este sentido, se presentaron a los aprendices videos sobre declaraciones del director de la película con el fin de que establecieran lo que insiste en dejar claro el director. Frente a esta actividad, los aportes de los estudiantes se resumen en los siguientes conceptos *patriotismo- guerra- familia*. No obstante, las docentes para no caer en el manejo estrecho del tema, dan a los estudiantes apartados de reseñas críticas lo que provoca en ellos la confusión en sus pensamientos sobre la película; en este sentido, al fortalecer lectura crítica en el aula es necesario aplicar actividades que impliquen la intertextualidad con el único objetivo de que el estudiante no siga realizando el mismo ejercicio en su escolaridad, tomar la posición del autor del texto que lee y pasar como verdadero lo que este le propone.

Por otro lado, en el análisis del discurso del director de la película es necesario rastrear elementos que normalmente se ocultan, disfrazan y distraen a conveniencia; en consecuencia, las docentes incitaron a los estudiantes a nombrar todos aquellos elementos que el director había ocultado y que, además distraen al espectador teniendo en cuenta la información manejada con anterioridad y las consultas previas. Al socializar este ejercicio, la maestra opta por enseñar un

elemento distractor llamado flashback, a través de escenas principales de la película; estas escenas remarcan el film distrayendo al espectador de un hecho violento, y a la vez, lo justifica.

Este tipo de actividad, permite que los alumnos puedan evaluar al director, si este maneja el tema con estrechez, si tiene imparcialidad en el tema o solo muestra un enfoque. Así pues, las actividades propuestas están basadas en las técnicas de Daniel Cassany llamadas *Detecta posicionamientos* y *Descubre lo oculto*, las cuales generaron que los estudiantes pudieran interpretar el mundo del autor (director) y dar aportes entorno a la intención comunicativa de este, teniendo en cuenta el rastreo de recursos distractores e información oculta.

Por otro lado, la cuarta sesión tenía como objetivo conocer e identificar tres tipos de falacias argumentativas en la película; con el fin de alcanzar el anterior objetivo, la maestra asigna una lectura de un documento aplicando así la estrategia *lectura silenciosa*; no obstante, dicha estrategia no funcionó satisfactoriamente por lo cual se optó por abarcar el material parte por parte, explicando cada uno de los ejemplos allí presentados, en este momento los estudiantes se mostraron participativos y activos aprender. Posteriormente, los estudiantes desarrollaron la parte práctica de este tema, la cual consistía en completar esquemas diseñados por las docentes entorno a los tipos de las falacias; para ello, la maestra proyectaba cada una de las escenas donde se mostraba claramente cierto tipo de argumento falaz para que ellos procedieran a desarrollar el cuadro analítico que tenía en cuenta aspectos como imágenes, diálogos y sonido dentro del film.

Esta actividad del rastreo y análisis de falacias argumentativas se basa en la técnica de Daniel Cassany llamada *Verifica la solidez y fuerza*, la cual resulta importante en la lectura crítica ya que permite al lector hallar elementos implícitos, además evaluarlos y detectar los significados de estos elementos dentro del film. También, son actividades centradas en el fortalecimiento de la competencia enciclopédica, la

decodificación de significados y el planteamiento de alternativas que fortalecen la lectura crítica debido a que se enfocan al análisis minucioso del autor (director), del discurso (película) y lector (espectador).

Finalmente, la última fase de la propuesta que tenía como objetivo realizar un debate reflexivo acerca del contexto real y de los problemas evidenciados en la película *el francotirador*, para llegar a dicho propósito, la maestra expone unas diapositivas teóricas, que contenían definición, características, estructura y el paso a paso para llevar a cabo un debate. A la vez, para establecer una interacción con los estudiantes, la maestra realiza preguntas contextuales como ¿Es esencial debatir sobre problemáticas de nuestro contexto? De esta manera, la docente preparó a los estudiantes para realizar el debate ya que activó sus pre saberes sobre esta temática y aclaró dudas por medio de una discusión guiada.

Posteriormente, para dar inicio al debate en forma recuerda sus reglas y expone unas imágenes comparativas de Estados Unidos e Irak. Ellos observan a Estados Unidos con grandes edificaciones, moderno y lleno de vida; por el contrario, al ver las imágenes de Irak se muestra pobreza y bajo desarrollo de infraestructura. En este sentido, la proyección de dichas imágenes tiene como objetivo que los estudiantes identifiquen el contexto actual de estos países que han sido protagonistas de guerras. Terminado el momento anterior, la maestra prosigue a dar inicio al debate con la siguiente pregunta: *¿Se justifica tanta violencia por un recurso natural como el petróleo en el que su explotación y uso están deteriorando el ecosistema?*

Al formular dicho interrogante, los estudiantes demuestran dos posturas frente a la pregunta, una a favor y la otra en contra. Al continuar, con el desarrollo del debate se evidencia que las perspectivas de los estudiantes no cambian, sino que se van fortaleciendo a medida que este avanza con respecto a la postura expuesta

inicialmente. En este sentido, al finalizar el debate se evidencian opiniones que defienden:

- Las políticas estadounidenses, el capitalismo, y expansionismo
- Cultura del medio oriente, explotación y conservación de recursos naturales y humanismo.
- Una imparcialidad entre los bandos de la guerra dejando a un lado el extremismo.

El debate es un ejercicio de discusión activa que se planteó con base en la técnica *Analiza la sombra del lector* ya que se desarrollan tres aspectos esenciales entorno a problemáticas sociales, manejo del autor, y la influencia en su lector. En consecuencia, los estudiantes pudieron dar cuenta en el debate las intenciones, perfil de destinatarios, manipulación de información por parte del director, conveniencias, posturas y temática en general.

7.2. Análisis de la unidad didáctica

A continuación, se presenta el análisis de resultados de la unidad didáctica aplicada a estudiantes de último grado en una Institución oficial de Bucaramanga. Estos resultados están organizados en una matriz, la cual se divide en categorías; y cada una de ellas expone subcategorías, descriptores y análisis.

Por lo tanto, el objetivo de este organizador es describir y analizar las estrategias usadas durante la sesión las cuales desarrollaron la lectura crítica en los estudiantes por medio de textos escritos e imágenes en movimiento. Además, se pretende demostrar que, a la luz de la teoría requerida, se encontraron resultados favorables para la investigación y aspectos por mejorar.

No obstante, antes de exponer la matriz, se presenta la tabla 10 la cual sintetiza y organiza la información que va a contener dicho análisis. Por lo tanto, se exponen

en *categorías* las habilidades desarrolladas por los estudiantes; y en las *subcategorías*, los resultados encontrados en relación a las habilidades y actividades. Se presenta, además, las técnicas para fomentar la comprensión crítica desarrollada en cada categoría y las sesiones en las cuales se aplicaron dichas técnicas.

Tabla 10. Organización análisis de la unidad didáctica

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	TÉCNICAS PARA FOMENTAR LA COMPRENSIÓN CRÍTICA	SESIONES
Habilidad para el desarrollo del conocimientos previos y reconocimiento de esquemas	Conceptos distorsionados e imaginarios colectivos	Dibuja un mapa sociocultural	1, 2
	Generación de dudas e interrogantes		
Habilidad para descubrir conexiones	Enfrentamiento de pareceres	Acuerdos y desacuerdos Descubre conexiones	2, 3
Habilidad para decodificar significados	Comparación de conceptos	Hallar palabras disfrazadas	3
	Identificación de posturas	Detecta posicionamientos	4
	Identificación de elementos ocultos	Descubre lo oculto	4, 5
Habilidad para elaborar posicionamientos	Discusión de puntos de vista	Analiza la sombra del lector	6

Tabla 11. Matriz de análisis de la unidad didáctica

Categoría: Habilidad para el desarrollo de conocimientos previos y reconocimiento de esquemas		
Subcategoría	Descriptor	Análisis
<p>Conceptos distorsionados e imaginarios colectivos</p>	<p>En la primera sesión de la unidad didáctica, se proyectó un video sobre un militante del Estado Islámico (EI) el cual expresa sentimientos de ira y de tristeza. Frente a esto, los estudiantes opinaron lo siguiente:</p> <p>EST1: Son los que “hacen atentados” y están relacionados con los últimos “atentados en Francia”.</p> <p>EST2: Son malos y violentos</p> <p>EST3: Son sangrientos y terroristas</p> <p>Posteriormente, se desarrolló un cuestionario entorno a la nacionalidad, la religión, los lugares donde predominan y quiénes son con el objetivo de identificar los conocimientos previos de los aprendices sobre esta temática.</p> <p>En este sentido, al socializar sus respuestas, se encontró que solo algunos estudiantes identifican la nacionalidad y religión del personaje del video; Sin embargo, en el caso de la pregunta sobre qué es el estado islámico responden que “son los que hacen atentados”, no distinguen su origen, sus objetivos, ideologías, etc.</p> <p>Se concluye que los alumnos tienen un conocimiento limitado sobre dicha temática y la manejan con cierta inseguridad.</p>	<p>La información que poseen los estudiantes sobre el tema en cuestión, el estado islámico, llega a ellos gracias a las experiencias previas que han tenido sobre esta temática. Dicha información los estudiantes la distinguen debido a los medios de comunicación. El estudiante, al prepararse para recibir información, activa los conocimientos, concepciones, perspectivas que ha formado para luego confrontarla con la nueva información; en este caso, al presentar el video que muestra una postura opuesta a las afirmaciones que los alumnos están acostumbrados a recibir, ellos persisten en su posición ya que para ellos este grupo es terrorista. Sin embargo, frente a los sentimientos de ira y tristeza, expresados en el video, los estudiantes no podían explicar a partir de sus conocimientos previos por qué el personaje se expresaba así, no identificaban quién era el receptor de dicho mensaje, no podían explicar el porqué del comportamiento del personaje. También, al formular a los estudiantes preguntas que fortalecen la lectura crítica relacionadas con su contexto, no responden a ninguna de ellas.</p> <p>Este comportamiento es debido a los limitados conocimientos previos sobre dicho tema. En este sentido, el estudiante experimenta un desequilibrio cognitivo porque le surgen dudas, tienen vacíos informativos y los pocos datos con los que cuentan son incorrectos e incompletos; no obstante, la maestra al realizar una exposición a través de diagramas, el alumno logra comprender y acceder a información verídica y clarifican interrogantes; en otras palabras; adquirieron un aprendizaje significativo a partir de sus falencias y de la información adquirida.</p> <p>La información apreendida por los estudiantes sobre el tema del estado islámico permitió estructurar un mapa sociocultural que resulta importante dentro de la lectura crítica ya que sitúa al estudiante en un contexto específico. Así pues, esta actividad que se enfocaba al desarrollo de conocimientos previos fue planteada a partir de la técnica de lectura crítica <i>dibuja un mapa sociocultural</i>.</p> <p>En este sentido, durante el proceso de enseñanza aprendizaje es necesario identificar los conocimientos previos de los</p>

	<p>En la segunda sesión, se realizó una red semántica sobre la película. De esta manera, la maestra escribió en el tablero la palabra <i>francotirador</i>, realizó preguntas para conocer las concepciones sobre dicho término y organizó las respuestas en un gráfico.</p> <p>Algunas preguntas realizadas fueron: ¿Cuál es la función del Francotirador? ¿Qué prototipo de Francotirador es el que vende la televisión normalmente?</p> <p>Se identificó que:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Para los estudiantes, el prototipo de francotirador que conocen es de modelo estadounidense: Fuerte, grande, valiente y estudiado. •La función principal del francotirador es matar; pero a la vez, es un héroe y por esa razón, es una profesión sofisticada. <p>Posteriormente, la maestra planteó un caso comparativo entre francotirador y sicario, palabra que es más conocida por los estudiantes debido a nuestro contexto colombiano, y los estudiantes establecieron la siguiente diferencia:</p> <p>EST: El francotirador trabaja para el gobierno, tiene un status social de elite, se diferencia del sicario por que ha tenido un entrenamiento y estudio en su área; por el contrario, el sicario trabaja por encargos y para el pueblo.</p>	<p>estudiantes ya que desde ahí el maestro podrá planear sus clases dependiendo de las necesidades de los estudiantes; de este modo, los estudiantes aprenderán significativamente y con sentido.</p> <p>El uso de una red semántica como actividad previa a la lectura de un texto es de utilidad al maestro para identificar la relación que pueden establecer los estudiantes entre distintos conceptos o ideas. El maestro, a la vez que los estudiantes van estableciendo conexiones, él va suscitando el dialogo en los alumnos sobre los elementos relacionados; en este sentido, David Cooper afirma que “el maestro conduce un debate en el que sus alumnos explicitan la relación existente entre distintas ideas que van aflorando”⁹⁷. De ahí que al aplicar dicha técnica resulta importante la comunicación del porqué de las conexiones establecidas.</p> <p>Por otro lado, las redes semánticas a la vez que permiten que el estudiante aprenda vocabulario con sentido; también, ayudan al estudiante a activar sus conocimientos previos que tiene en torno a la temática que se trabaja; en cuanto a esto, Cooper afirma: “estás técnicas sirven para que el lector active los esquemas de que dispone en relación con un tema en particular y le permiten desarrollar un esquema específico de un texto que se dispone a leer”⁹⁸</p> <p>Las relaciones que establecen los estudiantes, se dan gracias a las experiencias previas que han tenido con los conceptos en cuestión. Esas experiencias son formadas a través de la interacción con los medios de comunicación, en la vida estudiantil, en sus lecturas personales; es decir, el ambiente que rodea al alumno.</p> <p>A partir de la interacción, los alumnos obtienen y forman saberes sobre distintos aspectos; en ocasiones estos saberes están influenciados por estereotipos sociales, los cuales son determinados por algunos como correctos. En este sentido, el docente debe apreciar los saberes de los estudiantes ya que resultan ser una herramienta para la enseñanza y; así, él podrá identificar qué es lo que conoce el aprendiz sobre un determinado tema.</p>
--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

⁹⁷ COOPER. Op. Cit., p.126.

⁹⁸ *Ibíd.*

		<p>En consecuencia, la red semántica establecida en esta propuesta, permitió a las docentes conocer el significado que tenían los estudiantes del concepto <i>Francotirador</i>, el cual se centra en lo siguiente según anotaciones de observación:</p> <ul style="list-style-type: none"> •El prototipo de francotirador que los estudiantes reconocen es el modelo estadounidense: Fuerte, grande, valiente y estudiado. •La función principal del francotirador es matar; pero a la vez, es un héroe y por esa razón, es una profesión sofisticada. <p>Teniendo en cuenta, la elaboración de la red semántica y los significados obtenidos a través de ella, esta actividad fue favorable en la propuesta porque el docente puede identificar los pre saberes imaginarios de los alumnos y trabajar a partir de ellos, con el objetivo de que el estudiante pueda obtener un aprendizaje significativo</p>
Subcategoría	Descriptor	Análisis
Generación de dudas e interrogantes	<p>En otra actividad de la primera sesión; la maestra expuso, a través de diapositivas, información relevante y específica del Medio Oriente con el fin de aclarar y complementar la información que manejan los estudiantes.</p> <p>Dentro de la exposición, la maestra preguntó: ¿Qué es Al- Qaeda? EST1: “Un grupo terrorista que está al mando de Bin Laden”</p> <p>En una de las diapositivas se muestran los líderes del Estado Islámico, pero los estudiantes no tenían conocimientos de estos personajes.</p> <p>Frente a la última diapositiva (datos específicos de la religión islámica), los estudiantes dijeron:</p> <p>EST2: “Dicha religión es muy radical y busca tener seguidores fieles”.</p> <p>Por otro lado, se presentó a los estudiantes una infografía del Estado Islámico. En esta se explica su organización, objetivos, antecedentes, líderes, recursos, forma de operar y aclaran algunos conceptos como <i>califato e ISIS</i>. Al socializar la lectura, la maestra relacionó esta temática otro factor predominante en la película: Estados Unidos.</p> <p>¿Qué intereses tendrán en estos países? EST3 “A EEUU le interesa el petróleo de esos países.”</p>	<p>Al fortalecer en los estudiantes la lectura crítica, el maestro ha de tener en cuenta el desarrollo de la competencia enciclopédica de sus estudiantes; en este caso, es necesario manejar y conocer suficiente información sobre la temática de la guerra en medio oriente; para ello, la maestra debe usar información específica y sencilla para que el estudiante pueda captarla y manejarla en actividades futuras; por ejemplo, la maestra para fortalecer la competencia enciclopédica de los estudiantes puede usar esquemas, mapas que le permitan al alumno adquirir información precisa que le ayudaran a complementar sus saberes y conocimientos, con los que contará y usará en situaciones de aprendizaje.</p> <p>A la vez, el uso de textos informativos como la infografía ayuda al fortalecimiento de dicha competencia, pero, también, su uso es imprescindible en la lectura crítica ya que el lector debe tener a la mano las diferentes perspectivas que se tienen sobre un tema con el objetivo de compararlas, de establecer relaciones, evaluarlas; etc.; en este sentido, Daniel Cassany en su guía <i>diez claves para enseñar a interpretar</i>, afirma: “ Utiliza textos paralelos, opuestos o relacionados sobre un mismo tema, de modo que el alumnado los compare, se dé cuenta de sus</p>

	<p>Al leer la infografía, los estudiantes quedan asombrados por la fuerza que ha tenido esta organización; por lo tanto, la percepción que predomina ante este grupo es la de terroristas, debido a todos los atentados que han cometido. A la vez, queda claro el concepto de <i>califato</i> y la trascendencia que este grupo tiene según el expansionismo o conquista de territorio de medio oriente con el objetivo único de formar el califato con creyentes fieles.</p>	<p>relaciones, semejanzas y diferencias, y pueda experimentar los efectos sociales que provoca el lenguaje”⁹⁹</p> <p>El manejo de la infografía resultó imprescindible para aclarar y complementar información, los estudiantes resultaron beneficiados con dicho texto por su facilidad de comprensión, el manejo de datos específicos etc.; no obstante, el uso de esta actividad dentro de la unidad didáctica debió hacerse con mayor frecuencia ya que los estudiantes deben leer y obtener información adecuada; además, es un tipo de texto que los estudiantes deben aprender a producir para clasificar y ordenar información y datos con el fin de tener un bagaje amplio sobre el tema en cuestión.</p>				
Categoría: Habilidad para descubrir conexiones						
Subcategoría	Descriptor	Análisis				
Enfrentamiento de pareceres	<p>Durante la segunda sesión, la maestra pidió a los estudiantes que escribieran en un cuadro comparativo los acuerdos y desacuerdos que tuviesen en el momento de ver la película. Esta actividad sirve como herramienta para los docentes, ya que a partir de ella se puede identificar las posturas iniciales de los estudiantes frente a la temática de la película. De esta manera, se obtuvieron las siguientes apreciaciones de los estudiantes:</p> <p>EST1:</p> <table border="1" data-bbox="548 849 1224 930"> <tr> <td>De acuerdo con: “ muestra la problemática de fondo; además nos hace sensibilizarnos ante la posición que tiene los niños y las personas inocentes en una guerra”</td> </tr> <tr> <td>En desacuerdo con: “la violencia con la que el padre educa a los niños, los incita a pelear y a la violencia”</td> </tr> </table> <p>EST2:</p> <table border="1" data-bbox="548 1044 1224 1157"> <tr> <td>De acuerdo con: “ El protagonista toma de decisiones importantes para proteger a su gente”</td> </tr> <tr> <td>En desacuerdo con: “La actitud ni la enseñanza del papá de Chris Kyle a sus hijos, a ser agresivos”</td> </tr> </table> <p>EST3:</p>	De acuerdo con: “ muestra la problemática de fondo; además nos hace sensibilizarnos ante la posición que tiene los niños y las personas inocentes en una guerra”	En desacuerdo con: “la violencia con la que el padre educa a los niños, los incita a pelear y a la violencia”	De acuerdo con: “ El protagonista toma de decisiones importantes para proteger a su gente”	En desacuerdo con: “La actitud ni la enseñanza del papá de Chris Kyle a sus hijos, a ser agresivos”	<p>La actividad llamada <i>Acuerdos y desacuerdos</i> desarrollada en esta propuesta es tomada de Daniel Cassany y las <i>veintidós técnicas para comprender un texto</i>; es una técnica que permite identificar las primeras posturas de los estudiantes sobre el texto que leen; estas ideas pueden estar dadas de acuerdo al tema, al modo en que el autor aborda la temática, etc. Daniel Cassany afirma sobre esta técnica que “ ...elaborar opiniones personales requiere tiempo. Aceptando o refutando cada parte del texto, podemos construir un punto de vista personal. Leer críticamente también es reaccionar ante los discursos de los otros.”¹⁰⁰</p> <p>Es una técnica enfocadas a las interpretaciones que llega a tener el alumno sobre el texto; en este caso sobre la película; es una herramienta útil tanto para el estudiante porque a partir de estas primeras ideas puede ir forjando su posición frente al texto; como para el docente ya que con la revisión periódica de las anotaciones de los estudiantes sobre el texto puede llevar un seguimiento y establecer los avances que ha tenido a lo largo de la propuesta.</p> <p>CHOQUE ENTRE UNA INTERPRETACIÓN LITERAL Y CUESTIONAMIENTO PERSONAL.</p>
De acuerdo con: “ muestra la problemática de fondo; además nos hace sensibilizarnos ante la posición que tiene los niños y las personas inocentes en una guerra”						
En desacuerdo con: “la violencia con la que el padre educa a los niños, los incita a pelear y a la violencia”						
De acuerdo con: “ El protagonista toma de decisiones importantes para proteger a su gente”						
En desacuerdo con: “La actitud ni la enseñanza del papá de Chris Kyle a sus hijos, a ser agresivos”						

⁹⁹CASSANY, Daniel. 10 claves para aprender a interpretar. En: Centro virtual leer.es [en línea]. 2015 [Citado: 5 de junio 2016] Disponible en: http://leer.es/documents/235507/247059/art_alum_ep_eso_leereradigital_10clavesparaaprenderrinterpretar_danielcassany.pdf/735e147d-6499-4b80-9113-3656ec26b317

¹⁰⁰CASSANY, Tras las líneas, Op. cit., p. 137

	<p>De acuerdo con: “muestra no lo cotidiano de películas de guerras, sino la guerra desde un punto de vista más humano, más real”</p> <p>En desacuerdo con: “la problemática y el temor que siempre hay en las familias de guerras son militares”</p>	<p>En este sentido, dicha actividad fue nueva para los estudiantes ya que es un tipo de ejercicio que ellos no realizan cuando leen un texto y en consecuencia, toman la misma posición del autor del texto; en este caso el de la película; por tal motivo, esta técnica ayuda que el estudiante inicie a dudar sobre lo que lee y que normalmente para él es cierto porque está escrito. Dentro de la propuesta, fue una actividad base que permitió el planteamiento de actividades posteriores orientadas a identificar aspectos ocultos, distractores etc.; es decir, actividades que ayudaran a los estudiantes a rastrear aspectos de la película que fueran engañosos y que los desviaban de la objetividad del tema en cuestión.</p> <p>Para la tercera sesión, con antelación, la docente pidió a los estudiantes que se informaran en casa sobre el contexto de la película; para ello, dejó preguntas como ¿En qué año suceden los hechos narrados en la película? ¿En qué lugares se desenvuelve la película? ¿Qué temáticas abarca? ¿Qué contrincantes?</p> <p>Posteriormente, se proyectó un cuadro para organizar dicha información con la participación de los estudiantes. En este, se escribieron todas las respuestas de los estudiantes escogiendo los datos más importantes del contexto de la película, discriminando información irrelevante.</p> <p>Con este cuadro de información los estudiantes elaboraron en clase el mapa mental según su estructura previamente explicada.</p>
Categoría: Habilidad para decodificar significados		
Subcategoría	Descriptor	Análisis

¹⁰¹ ASOCIACIÓN FILOSOFICA AMERICANA. Destrezas intelectuales del Pensamiento Crítico: Interpretación. En: Eduteka [sitio web]. Cali: Eduteka, 2007. [Citado: 14 de julio 2016] Disponible en: <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/6/128/>

¹⁰² CASSANY, Tras las líneas, Op. cit. p. 117

<p>Comparación de conceptos</p>	<p>Para dar continuidad a la tercera sesión, la docente proyectó una escena de la película donde se presenta la siguiente analogía: “En el mundo hay tres tipos de personas: ovejas, lobos y pastores” En dicha escena, un niño robusto agrade a otro débil y, por lo tanto, un tercero (también robusto) interviene para ayudar al indefenso. Este último es el protagonista de la película en su infancia. Por lo tanto, se identifican tres análogos (oveja, lobo y pastor) y tres tópicos representados en los personajes mencionados.</p> <p>En consecuencia, la docente preguntó cómo se relacionan estos personajes con la analogía y los estudiantes respondieron:</p> <p>EST1: Oveja es el niño indefenso, Lobo es el niño agresor y pastor es el otro niño que defendió al indefenso.</p> <p>Posteriormente, la docente les planteó a los estudiantes aplicar la analogía de una forma inductiva. Por lo tanto, preguntó cómo se podrían relacionar los análogos en otros actantes que se hayan visto en toda la película. Por lo cual la mayoría de los estudiantes respondieron:</p> <p>EST2: Oveja son los soldados y población; lobos son el grupo terrorista, iraquíes; pastor es el francotirador, Estados Unidos.</p> <p>En otro punto de vista, unos estudiantes expresaron:</p> <p>EST3: Oveja es la población, Lobo Estados Unidos y pastor es el grupo terrorista.</p> <p>EST4: Cuando el papá explica a sus hijos que el hermano mayor puede atacar a quien maltrate a su hermano menor, es lo mismo que ocurre cuando a EEUU le dan permiso para invadir Irak</p>	<p>Daniel Cassany¹⁰³, en una de las técnicas para la comprensión crítica, propone hallar palabras disfrazadas en el texto con el fin de identificar dobles significados: el corriente y el que se adquiere en el discurso. Esto propicia en los estudiantes un conocimiento del uso del lenguaje y pretensiones del autor. Por lo tanto, se empleó el análisis de la <i>analogía</i> la cual “se utiliza en la explicación de una situación o concepto nuevo (tópico) mediante la comparación con una situación o concepto conocido (análogo)”¹⁰⁴ para realizar una proposición general en el film partiendo de los hechos de una escena particular.</p> <p>Este recurso comparativo permitió a los estudiantes identificar los significados estándar de comportamiento de los animales mencionados (oveja, lobo, pastor) en semejanza con los de aquellos personajes de la escena. Asimismo, se logró proponer una nueva relación teniendo como referencia tópica la película completa. Esto permite un dominio de las interpretaciones en el discurso, las cuales llevan al estudiante a comprender las intenciones del autor (director), es decir, la manera como disfraza sus proposiciones y temática a influir en el lector (espectador).</p> <p>En esta medida, la actividad fue satisfactoria debido a que los estudiantes identificaron la relación de análogos y tópicos de forma correcta; además, lograron proponer, por medio del método inductivo, una comparación general que les aportaría a la siguiente etapa del proyecto: Intenciones comunicativas.</p>
Subcategoría	Descriptor	Análisis
<p>Identificación de posturas</p>	<p>En la cuarta sesión, se proyectó un video sobre las declaraciones que hace el director, Clint Eastwood, sobre la película con el objetivo de identificar los aspectos que insiste en dejar claros; los cuales, ayudan a vislumbrar la posición del director.</p> <p>Al socializar aquellos aspectos, los estudiantes afirmaron que el director remarca la importancia de la película en lo siguiente:</p>	<p>El desarrollo de esta actividad tenía como objetivo que los estudiantes identificaran y compararan las posiciones del reseñista y del director de la película.</p> <p>Al trabajar lectura crítica, es necesario tener en cuenta el punto de vista del autor, el contexto y el discurso con el que se cuenta; en cuanto a lo que rodea al autor, la actividad de identificar los</p>

¹⁰³ *Ibíd.*, p.133

¹⁰⁴ MARTÍN, Benigno. El modelo analógico como recurso didáctico en ciencias experimentales. En: Revista Iberoamericana de Educación [en línea] 2005, nro. 37. ISSN 1681-5653. [Citado: 14 de Julio 2016.] Disponible en: <http://rieoei.org/deloslectores/1080Martin.pdf>

	<p>EST1: La familia y el patriotismo EST2: Mostrar la vida de un soldado EST3: Las decisiones difíciles EST4: Hacer un homenaje a la familia de Chris Kyle. EST5: La película es un aporte histórico estadounidense</p> <p>Los aportes de los estudiantes se pueden resumir en los siguientes conceptos: PATRIOTISMO- GUERRA – FAMILIA.</p> <p>Posteriormente, teniendo en cuenta esos aspectos, se pidió a los estudiantes identificar cuál es la intención del director al realizar la película. Los estudiantes escribieron:</p> <p>EST6: Mostrar un protagonista bueno, como un héroe. EST7: Resaltar el patriotismo y el compromiso EST8: Llamar la atención para que se unan a las fuerzas armadas EST9: Concientizar sobre el problema de la guerra EST10: Reafirmar la intención de EEUU en su intervencionismo mundial</p> <p>Al finalizar dicho trabajo, la maestra entregó apartados de reseñas críticas sobre dicha película con el objetivo de comparar la posición del reseñista. En esta actividad, los estudiantes manifestaron cierta confusión ya que su posición con respecto a la película era positiva; no detectaban aspectos negativos debido a la influencia de los comentarios del director y la impresión que hasta el momento tenían sobre la película. Los estudiantes expresaron lo siguiente:</p> <p>EST10: Profesora, ya no sé qué pensar, lo que dice el director es verdad o es lo que dice el reseñista.</p> <p>EST11: Para mi hay dos bandos y cada uno defiende lo suyo.</p>	<p>posicionamientos el estudiante puede vislumbrar las perspectivas con las que cuenta, cuales apoya, con cuales difiere y, además, puede complementar o reorganizar la posición de él. Esta actividad se propone a partir de los postulados de Daniel Cassany, este autor propone <i>las 22 técnicas</i> y la que se usó específicamente es llamada “Detecta posicionamientos”; como su nombre lo indica, el lector ha de tener la habilidad para identificar aquellos postulados que tiene el autor del discurso y poderlos describir; en este caso, los estudiantes tenían que identificar la posición del director de la película a través del video. Los resultados que se obtuvieron fueron satisfactorios porque los aportes de los estudiantes se centraron en tres conceptos que se manejan en la película según el director, PATRIOTISMO- GUERRA – FAMILIA.</p> <p>Como se ha mencionado con anterioridad, la relación con otros textos resulta vital en el manejo de la lectura crítica porque el lector puede establecer diferencias, semejanzas, puede diferir o estar a favor de las distintas perspectivas que se puede llegar a tener sobre un tema; es así como al presentarles los apartados de las reseñas críticas, los estudiantes pudieron identificar las perspectivas de los reseñistas y establecieron que eran opuestas a lo que planteaba el director de la película.</p> <p>Sin embargo, para mejorar el desarrollo de esta actividad valdría la pena que los estudiantes a parte de identificar los postulados pudieran evaluarlos de acuerdo a aspectos como la subjetividad del autor, lo que oculta, a favor de quien(es) está, etc.; con el objetivo de que ellos puedan tener argumentos válidos para contra argumentar y poder llegar a realizar críticas.</p> <p>En resumen, el uso de esta técnica fue valioso en esta propuesta porque a partir de esta se sembró la duda en los estudiantes ya que su perspectiva sobre la película empezó a tambalear. En el aula, normalmente, los estudiantes pueden apreciar solo una posición sobre cualquier tema que tratan, pero en esta sesión pudieron notar dos posiciones contrarias sobre la película lo que produjo una reacción de confusión, duda o incertidumbre en ellos.</p> <p>Es a partir de esa incertidumbre o confusión de los estudiantes donde el docente puede iniciar un trabajo minucioso de análisis del discurso junto con ellos, identificando aquella información que es falaz, lo que se oculta, lo que es conveniente con el</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		objetivo único de que los alumnos puedan lograr establecer una posición frente al tema en cuestión.
Subcategoría	Descriptor	Análisis
Identificación de elementos ocultos	<p>Para dar continuidad a la cuarta sesión y con el objetivo de aclarar las dudas de los estudiantes sobre el manejo de información en la película, la maestra escribió en el tablero: <i>Elementos distractores y ocultos en la película</i> y preguntó a los estudiantes ¿Cuáles son esos elementos?</p> <p>Algunos de las participaciones de los estudiantes fueron:</p> <p>EST1: Muestra información a favor de EEUU (distractor) EST2: La analogía muestra la condición de EEUU como héroe. (distractor) EST3: La mortandad de los soldados estadounidenses. (oculto)</p> <p>Posteriormente, se identificó un recurso cinematográfico llamado <i>flashback</i> evidenciado en una escena en específico de la película. En ella se muestra al protagonista apuntando con un arma a una mujer y un niño; en el momento del disparo, se altera la secuencia cronológica y se muestra al mismo protagonista, con un arma, pero en una época distinta: su infancia. Este disparaba a un venado.</p> <p>Por consiguiente, se aclaró el significado del recurso cinematográfico y la posible intención con la cual se ha presentado en el film. Por lo cual, la maestra preguntó ¿Para qué creen que el director usó este recurso?</p> <p>EST4: Para mostrar el pasado de Chris Kyle. EST5: Para mostrar como lo educaron. EST6: Para mostrar que desde pequeño era bueno con las armas</p> <p>En la quinta sesión, se proyectaron tres escenas de la película en las cuales se evidencian tres tipos de falacias argumentativas. Con anterioridad, la docente proporcionó, explicó y ejemplificó información sobre las falacias; y por lo tanto, pidió a los estudiantes que hicieran una relación de correspondencia entre las escenas y los tipos de falacia vistos.</p>	<p>El descubrir información oculta o elementos distractores en la película implica que el lector (estudiante) sea minucioso en el análisis de los elementos que usa el director en ella. Identificar esos elementos permite que el estudiante pueda evaluar al director de la película, es decir, que el alumno puede llegar a identificar si el director muestra imparcialidad o muestra solo un enfoque, si el director usa información irrelevante o si maneja el tema con estrechez.</p> <p>Al evaluar los elementos distractores /ocultos que los estudiantes identificaron en la película son pocos y generales, pero válidos; no obstante, es importante que el maestro guíe este proceso con el fin de que los alumnos se den cuenta que la información se maneja de acuerdo a las conveniencias de los autores y no terminen aceptando como verdadero algo que puede ser falaz.</p> <p>En este caso, la maestra enseña el recurso del <i>Flashback</i> ya que el director lo usa para justificar y es aquí donde termina convenciendo a los espectadores; los estudiantes lo identifican a través de las escenas proyectadas y pueden asociarlo de acuerdo a la definición del mismo; sin embargo, cuando se pregunta a los estudiantes la intención del director al usar este recurso, ellos dan respuestas literales; es decir, aportan información que se encuentran en las escenas proyectadas; esto muestra que los estudiantes no identifican el papel que juega este recurso dentro de la película y que verdaderamente es una elemento distractor para los espectadores.</p> <p>Analizar las falacias argumentativas, con el apoyo de cuadros organizadores, supone la identificación de elementos tácitos que aportan un significado amplio en la argumentación persuasiva de ideas y temáticas que un autor (director) desea desarrollar. Esta actividad fue basada en la técnica de Cassany¹⁰⁵, verificar la solidez y fuerza del discurso. En ella se evaluó la solidez de los argumentos usados en escenas específicas de la película. Se identificaron apelaciones a las emociones las cuales influían directamente en la postura del espectador (lector).</p>

¹⁰⁵ CASSANY, Tras las líneas, Op. cit., p. 133.

	<p>Luego, formó grupos de estudiantes y entregó unos cuadros organizadores para analizar cada escena con respecto al tipo de falacia relacionado.</p> <p>En estos esquemas, los estudiantes identificaron cada uno de los detalles presentados en la escena que conllevan a la falacia escogida, algunos de estos son: imágenes, intenciones, sonidos, diálogos, los cuales generan en los receptores diferentes reacciones.</p> <p>Algunas respuestas dentro de los cuadros son: EST1: Apelar a la piedad y a las emociones del espectador hace que quien vea esta escena se ponga del lado de los “afectados” por la situación que allí se encuentra. EST2: algunas escenas buscan conmover al receptor con las emociones y no mostrar una razón verás o más válida racionalmente.</p>	<p>Por lo tanto, teniendo en cuenta que gran parte de la lectura del presente proyecto se basa en la imagen en movimiento, una finalidad básica para la decodificación de significados es “determinar el papel que juegan los efectos de sonido, la música y la narración que acompañan imágenes visuales, en la creación de emociones y la construcción de significados”¹⁰⁶ y en este sentido, posibilitar que el estudiante establezca en qué medida estos elementos influyen en el espectador manipulando sus ideales, sentimientos y actuaciones sin tener en cuenta la razón.</p> <p>La implementación de preguntas acerca de la finalidad del uso de dichos recursos manipulatorios posibilita al lector conocer al autor de dicho discurso, interpretar sus intenciones e ideales, evaluar sus recursos y el producto estudiando. Además, permite ir desarrollando un punto de vista u opinión acerca de la temática expuesta, la fiabilidad de la información y el autor mismo.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

CATEGORÍA: Habilidad para elaborar posicionamientos

Subcategoría	Descriptor	Análisis
<p>Discusión de puntos de vista</p>	<p>En la última sesión, la sexta, se elaboró un debate sobre las temáticas predominantes de la película con el objetivo de conocer las posturas que los estudiantes formaron en el transcurso de la unidad didáctica.</p> <p>Las preguntas fueron entregadas con anterioridad para que los estudiantes las conocieran y prepararan. Además, se escogieron al azar seis personas para desarrollar el debate.</p> <p>Durante el debate, se presentaron tres posturas diferentes: Unos pocos estudiantes que se encontraban a favor de las acciones de Estados Unidos, la mayoría en contra y otro tanto se encontró en una imparcialidad.</p> <p>Algunas preguntas y respuestas se presentan a continuación:</p> <p><i>¿Se justifica tanta violencia por un recurso natural como el petróleo en el que su explotación y uso están deteriorando el ecosistema?</i></p>	<p>El debate es una estrategia que se aplicó la final de la propuesta de lectura crítica para retroalimentar los conocimientos obtenidos en el desarrollo de la unidad didáctica. Dicha retroalimentación se da a través de preguntas problematizadoras donde el estudiante expone y comparte sus razones basadas en conocimientos previos logrados a partir de consultas, fuentes de información y la socialización de las mismas; en consecuencia, en el debate el alumno pone en juego habilidades enfocadas a la argumentación donde él cuestiona, valida y evalúa razonamientos propios como de los otros participantes.</p> <p>Por otro lado, esta estrategia permite realizar un balance en la evolución del estudiante; es decir, el docente puede identificar a través del discurso oral habilidades como el manejo de información, interpretación de la temática, argumentación, postulación de ideas etc. No obstante, el maestro ha de tener en cuenta la validez de los argumentos usados ya que si se es novato en una estrategia de este tipo es fácil recurrir a razonamientos que apelan a los sentimientos, generalizan</p>

¹⁰⁶ ASOCIACIÓN FILOSÓFICA AMERICANA. Op. cit.

	<p>EST1: Sí se justifica, se tiene el dilema de producir empleo o mantener el ecosistema; entonces, para un estado es más propicio proporcionar empleo a su nación que mantener el ecosistema</p> <p>EST2: Si dañamos el ecosistema, nos vamos a dañar a nosotros mismos y pues ¿Sin seres humanos, a quién le vamos a dar empleo?</p> <p>EST3: Usted se interesa más por el dinero que por el ecosistema; entonces, quiero verlo comer billetes</p> <p><i>¿Cómo reaccionaría frente a una invasión?</i></p> <p>EST3: De la misma manera cómo reacciona Irak, defendiéndose, porque en si ellos no son los villanos como lo muestra en la película. Además, nos muestran a los estadounidenses como los héroes en el que defienden su territorio y sin motivo ninguno invade. Entonces, reaccionaria de la misma manera. Defendiéndose. Dependiendo de cómo ellos lleguen, porque si llegan agresivos uno va a responder igual como ser humano natural.”</p> <p><i>¿Realmente, estados unidos es un país de libertad?</i></p> <p>EST1: “Es un país que nos ofrece garantías en todas las áreas”</p> <p>EST2: “Es un país que ofrece garantías solamente a la cultura de ellos, acuérdense cuando el francotirador dice que mataría a más salvajes, y se refiere a aquellos que no son americanos.”</p> <p><i>¿Qué consecuencias ha provocado la invasión de los estados unidos en el mundo?</i></p> <p>EST1: “Violencia, pero en un momento de crisis económica, usted que haría para llevar la comida a su casa, usted hace lo que sea”.</p> <p><i>¿Crees que este es un héroe como nos muestra la película?, ¿héroe o asesino?</i></p> <p><i>¿Crees que el verdadero patriotismo debe verse reflejado mediante la guerra?</i></p> <p>Con respecto a esto, se evidenciaron diferentes posturas; en conclusión:</p>	<p>situaciones y que contra argumenten sin tener un razonamiento bien formado.</p> <p>Durante la resolución y discusión de preguntas, el estudiante va reconociendo el prototipo de lector para el cual fue creado el discurso (película); de esta manera, el estudiante se puede identificar con el perfil del lector o puede contrarrestar dicho perfil. Si sucede lo primero, el lector (estudiante) argumenta a favor de la postura del director (autor); si sucede lo segundo, el lector contra argumenta expresando su desacuerdo a la postura y propone la suya. En consecuencia, los procesos mencionados anteriormente determinan la técnica de lectura crítica <i>analiza la sombra del lector</i>.</p> <p>Llegado a este punto, hay estudiantes que se identifican y adoptan el estilo, rasgos y características perfiladas por el autor; por ejemplo, el estudiante que justifica las acciones violentas en pro del expansionismo y capitalismo; por el contrario, estudiantes que desaprueban este perfil inclinándose por ideas humanitarias y pacifistas.</p> <p>Finalmente, fue oportuno el desarrollo de la discusión de puntos de vista ya que los estudiantes tuvieron la oportunidad de expresar las ideas que formaron durante el análisis de la película. Además, fue provechoso encontrar diversas posturas ya que esto demuestra que la lectura final de la película no es la misma a la inicial; la cual demandaba por parte del lector estar totalmente de acuerdo y persuadido por el tratamiento de la información encontrada en la película.</p> <p>Por otro lado, se encuentra como falencia la selección de los participantes en el debate ya que se excluye la posibilidad que los demás hagan parte de la discusión teniendo en cuenta que todos llevaron el proceso de la lectura de la película desde el inicio de la unidad didáctica. Esta falencia se identifica debido a que los estudiantes que se encontraban como espectadores opinaban sobre la discusión generada por las preguntas problematizadoras.</p>
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<ul style="list-style-type: none">• Es un héroe porque está defendiendo su país, su nación y su gente.• No se puede considerar asesino porque es un trabajo que requirió de esfuerzo, trabajo y dedicación.• Es un asesino porque invade algo que no les corresponde, algo en lo que no deben involucrarse los estadounidenses. <p>EST5: “Según la película los salvajes son los iraquíes por las atrocidades que nos muestran; y que a las vez, el director nunca los justifica, pero en la realidad los que vendrían siendo los salvajes serían los SEALs que son los que invaden.”</p>	
--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

8. HALLAZGOS

En esta parte del proyecto, se evidencian los resultados del primer ciclo de la investigación en el aula los cuales estaban compuestos por fases de planeación, acción, observación y reflexión. Por lo tanto, las siguientes cinco características se proponen para la elaboración de una unidad didáctica centrada en la lectura crítica es el resultado de la reflexión a la cual se llegó después de aplicar las fases precedentes.

1. LOS INTERESES DEL ESTUDIANTE, ASPECTO IMPRESCENDIBLE PARA EL DISEÑO DE LA PROPUESTA

En el proceso de enseñanza los maestros han de tener en cuenta el mundo en que se mueven sus estudiantes; es decir, el maestro que investiga en su aula conoce las características, gustos, intereses que los identifican. De esta manera, podrá definir temáticas actuales e interesantes para el alumnado; y su proceso de aprendizaje estará mediado por su actitud y disposición. Por otro lado, el estudiante debe ser participe en la construcción de conocimientos en el aula, al indagar sus intereses se le permite expresarse y ser uno de los artífices de su formación.

El maestro al tener claro los intereses de los estudiantes puede enfocar su enseñanza con el fin de que ellos aprendan significativamente y con sentido. De esta manera, los estudiantes demuestran interés por aprender cuando participan activamente, realizan consultas, plantean interrogantes, proponen alternativas de solución; en otras palabras; el estudiante tiene un papel activo de su aprendizaje y es a partir de su rol que la enseñanza toma sentido y a la vez, se reactiva.

2. PLANTEAMIENTO Y PUESTA EN MARCHA DE UNA DIDÁCTICA RESPALDADA

En el momento de diseñar una unidad didáctica en lectura crítica, el maestro debe tener como referencia diferentes autores que le ayuden a tener un direccionamiento eficaz y una base sólida. De esta manera, en la etapa de planeación, el docente encontrará una ruta en la cual desarrollar sus ideas, propuestas e hipostasis de investigación. Posteriormente, en la puesta en marcha de su planteamiento, podrá verificar y comprobar la eficacia de la teoría en relación con sus ideales, evaluar las referencias teóricas en la práctica de sus planteamientos y formular mejoras, avances o complementos.

Ahora bien, en el caso del presente proyecto, se tomó como base satisfactoria los aportes en lectura crítica de Daniel Cassany con sus 22 técnicas para fomentar la comprensión lectora; de Peter Facione en cuanto a las destrezas del pensamiento crítico; y de Frida Diaz, David Cooper e Isabel solé en cuanto a estrategias de comprensión de la lectura.

Finalmente, la clave de saber enseñar reside en el bagaje de información que posea un docente. Esta se forma con la investigación en el aula y actualización constante de conocimientos acerca de determinada temática, en este caso: lectura crítica. En consecuencia, el reconocer el respaldo teórico en la planeación y práctica de la unidad didáctica forma en el maestro una actitud inquisitiva que le permite continuar, compartir y rediseñar propuestas educativas.

3. EL TRATAMIENTO DE UN TIPO DE TEXTO QUE SE ENCUENTRE A LA VANGUARDIA DEL ESTUDIANTE

En la educación se encuentran múltiples propuestas que apuntan al desarrollo de los diferentes tipos de texto que usualmente se utilizan en la institución. No obstante,

en pocas ocasiones el docente contempla la implementación de otros tipos de textos los cuales se encuentran en la vanguardia del estudiante, es decir, los cuales los estudiantes frecuentan sin ninguna intención educativa, sin un estigma o paradigma. En esta instancia se habla de los textos que utilizan como sistema de signos a la imagen en movimiento. Y por esta se entiende: el cine.

Se tiene en consideración el tratamiento de este tipo de texto ya que es frecuente, receptivo y mal interpretado por los estudiantes. A menudo, el acto de ver un film tiene un solo objetivo el cual es entretenerse; sin embargo, todo su trasfondo está siendo obviado por los receptores que más lo frecuentan: los adolescentes, los estudiantes. Por tal motivo, se hace necesario tener en cuenta el tratamiento de este tipo de texto en las escuelas ya que propicia la lectura crítica en cuanto al análisis de sus intenciones ocultas, sus influencias implícitas, sus recursos manipulatorios y trasfondos.

El cine como estrategia de lectura crítica posibilita el desarrollo de las destrezas del pensamiento crítico, la aplicación de diversas técnicas de comprensión lectora, la intertextualidad, comparación, verificación y evaluación de textos, posturas, ideales. Por medio de su lenguaje y recursos atractivos, el cine posibilita la inquisición en el estudiante y forma el conocimiento de un análisis crítico de tal forma que al realizar una primera lectura crítica con película, el lector (estudiante) no volverá a ver de la misma forma el cine, se cuestionará, interpretará, desenmascarará significados y descubrirá elementos persuasivos en fomento de la criticidad.

4. LA APLICACIÓN Y ENSEÑANZA DE CONTENIDOS CON SENTIDO.

El paradigma de la enseñanza de contenidos descontextualizados, es una de las características de la enseñanza tradicional que está vigente en nuestras aulas lo que provoca que los alumnos asistan a clase por una obligación y no por una oportunidad de aprender para la vida. La lluvia de contenidos “aprendidos” por el

alumnado son adquiridos sin un para qué y su práctica se encuentra limitada; es decir, el estudiante “aprende” solo para el momento lo que genera que olvide lo que supuestamente aprendió y no llegue a tener sus conocimientos estructurados y no pueda aplicarlos en su vida diaria.

Por tal motivo, en la propuesta se plantearon contenidos necesarios para el análisis del discurso (película); así pues, dichos contenidos aprendidos por los estudiantes tomaron un significado para ellos ya que pudieron desarrollar un análisis de acuerdo a lo que se solicitaba; es decir, el alumnado siente necesario la enseñanza de temáticas debido a las falencias que poseen para poder llevar a cabo ciertas actividades que le permiten analizar en profundidad; teniendo en cuenta lo anterior, el alumnado por necesidad aprendió temas que seguramente va a aplicar en otros ámbitos, cuando su medio en el que interactúa se lo solicite. En este sentido, si el estudiante es capaz de poner en práctica contenidos apreñados fue porque su enseñanza le fue significativa. De esta manera, los docentes han de repensar su didáctica con el mero objetivo de que el estudiante aprenda satisfactoriamente y ponga en juego lo aprendido, es de esta manera, que el alumnado cambiara su perspectiva de la escuela como obligación y adoptará la postura de la escuela como un espacio para aprender.

Para concluir, la enseñanza de contenidos articulados y con un propósito establecido genera en el estudiante un aprendizaje con sentido teniendo en cuenta que en su aplicación lo podrá manejar de acuerdo a lo significativo que fue para él.

5. DISCUTIR Y COMPARTIR IDEAS ENTRE COLABORADORES

La discusión entre maestros sobre sus experiencias, estrategias, métodos etc. es una manera de retroalimentar y compartir conocimientos y prácticas generadas en el aula. En este sentido, el trabajo colaborativo inicia cuando los docentes interesados en reactivar su didáctica planean, organizan y aprenden juntos. Este

aprendizaje esta mediado a través de la discusión de puntos de vista y el éxito de este radica en la reciprocidad e interacción de los maestros.

Así pues, es importante que al diseñar una unidad didáctica sobre lectura crítica se tenga en cuenta la participación de los docentes ya que a partir de las variadas ideas se puede forjar una unidad teniendo en cuentas diversos aspectos que surgen en las discusiones de los integrantes del grupo colaborativo.

Además, el trabajo colaborativo es una forma de ejemplo para los estudiantes, quienes deben saber que con la interacción entre sus congéneres se produce conocimiento a partir de actividades designadas a cada uno de los participantes.

Finalmente, esta característica que ha de tener el diseño de una unidad didáctica sobre lectura crítica es una de las primordiales ya que el trabajo colaborativo permite conocer y validar información sobre las practicas; de este modo, la discusión generada en torno a un diseño de unidad didáctica resulta ser provechosa y propositiva.

9. CONCLUSIONES

- La unidad didáctica centrada en la lectura crítica enseñó a los estudiantes a leer la imagen en movimiento, analizarla, interpretarla y cuestionarla; lo que implica que el estudiante active sus habilidades de razonamiento crítico.
- La unidad didáctica centrada en la lectura crítica permitió a los estudiantes ver cine desde otra perspectiva, ya que no lo hicieron con el mero objetivo de entretenerse, sino de formarse críticamente. De esta manera, los estudiantes cuestionarán y estarán inquietantes al ver nuevamente una película.
- El diseño de una unidad didáctica centrada en la lectura crítica reafirmó en las maestras el concepto de uno de los elementos del proceso lector: el texto. Esto es importante en la medida en que este concepto está en permanente uso y las docentes deben ir a la par de sus actualizaciones. De esta manera, se re conceptualizó gracias a la implementación de la estrategia usada en el proyecto: el cine. Así pues, el texto no solo está compuesto de signos gráficos sino también de imágenes en movimiento. Por lo tanto, en la actualidad, no solo se pueden leer críticamente textos escritos, sino también imágenes y películas.
- Una unidad didáctica centrada en la lectura crítica fortalece en el estudiante la habilidad de análisis e uso de herramientas que le permiten evaluar el discurso y su autor. Dichas herramientas, dentro del esquema de lectura de Cassany, son la comprensión y conocimiento del autor, los elementos predominantes del discurso y la interpretación del lector.
- La investigación en el aula permite al maestro proponer alternativas de solución a las dificultades tanto sociales como de aprendizaje que presentan los estudiantes; de esta manera, se demuestra que la didáctica del maestro,

además de actualizarse constantemente, se diferencia de la actuación de un maestro tradicional.

- La implementación de la investigación en el aula fortalece en el docente la reflexión de su quehacer pedagógico, ya que genera la evaluación y replanteamiento de sus estrategias y metodologías. Como finalidad, estas actuaciones le ayudan no solo a formarse y formar con sentido, sino a ser un referente teórico ante otras investigaciones.
- La confrontación de textos permitió desarrollar el pensamiento reflexivo en los estudiantes porque generó dudas y provocó la indagación y búsqueda de información adecuada para esclarecerla. De esta manera, se logra que el lector tome una posición crítica al cuestionar, indagar, comparar y generar un punto de vista propio
- No se encontraron antecedentes en torno a unidades didácticas centradas en la lectura crítica; por lo tanto, el presente proyecto en una referencia tanto local como nacional sobre dicho tema, la cual puede ser adoptada como antecedente en próximos proyectos.
- El semillero de investigación propuesto al inicio del proyecto no se pudo llevar a cabo debido a inconvenientes de tiempo y salud por parte de la docente titular del área de Lengua Castellana de la institución investigada.

10. RECOMENDACIONES

- Teniendo en cuenta que el proceso de lectura crítica está compuesto por tres categorías: *autor*, *discurso* y *lector* es necesario desarrollar estrategias que se enfoquen en el análisis de cada una de estas; debido a que ninguna debe ser escatimada. De lo contrario, se concibe el proceso de lectura de forma estrecha y se continúa con la didáctica tradicional sobre el proceso lector, la cual solo analiza y comprende al discurso.
- La implementación de proyectos educativos con la integración de maestros en ejercicio es una estrategia que está en proceso. Por lo tanto se recomienda tenerla en cuenta para hacer efectiva la construcción de propuestas con base en el intercambio de ideas y saberes que se han formado a través de los años de experiencia en el aula.
- Se recomienda tener en cuenta el cine dentro de la lectura crítica ya que propicia en el estudiante el desarrollo e destrezas del pensamiento crítico, la comparación de textos, autores y posturas; el análisis de elementos distractores y manipulatorios y evaluación del texto y su autor.

BIBLIOGRAFÍA

ANDER- EGG, Ezequiel. Métodos y Técnicas de Investigación Social. 6 vol. Buenos Aires: Grupo Editorial Lumen, 2003. ISBN 987-00-0020-7.

ANGROSINO, Michael. Etnografía y observación participante en investigación cualitativa. Madrid: Morata, 2012. 143 p. ISBN 9788471126672.

AREA, Manuel. Unidades didácticas e investigación en el aula. Las Palmas de la gran Canaria: librería nogal ediciones, 1993. 92 p. ISBN 84-88250-04-5.

ASOCIACIÓN FILOSÓFICA AMERICANA. Destrezas intelectuales del Pensamiento Crítico: Interpretación. En: Eduteka [sitio web]. Cali: Eduteka, 2007. [Citado: 14 de julio 2016] Disponible en: <http://eduteka.icesi.edu.co/modulos/6/128/>

AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph y HANESIAN, Helen. Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. 2 ed. México: Editorial Trillas, 1983. 623 p. 968-24-1334-6

BARKLEY, E; CROSS., P y MAJOR, C. Técnicas de Aprendizaje Colaborativo: Manual para el profesorado universitario. Madrid: Ediciones Morata, 2007. 234 p. ISBN 84-7112-522-4.

BENAVIDES, Raquel y SIERRA, Gloria. Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. [en línea]. 2013, may, 2013. ISSN 1696-4713 [citado en 2015-04-23]. 79-109 p. Disponible en: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num3/art4.pdf>

BRIONES, Guillermo. La investigación en el aula y en la escuela.3 ed. Bogotá D.C.: Convenio Andrés Bello, 2004. 202 p. ISBN 958-9089-18-6.

CARRETERO, Mario. Constructivismo y educación. 6 ed. Buenos Aires: Aique, 1998. 126 p. ISBN 950-701-262-1.

CASSANY, Daniel. Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama, 2013. 297 p. ISBN 9789588699219.

_____. 10 claves para aprender a interpretar. En: Centro virtual leer.es [en línea]. 2015 [Citado: 5 de junio 2016] 5 p. Disponible en: http://leer.es/documents/235507/247059/art_alum_ep_eso_leereradigital_10clavesparaaprenderrainterpretar_danielcassany.pdf/735e147d-6499-4b80-9113-3656ec26b317

_____. 10 claves para enseñar a interpretar. En: Centro virtual leer.es [en línea]. 2015 [Citado: 4 de febrero 2016]. 6 p. Disponible en: http://leer.es/documents/235507/242734/ep_eso_prof_10clavesparaensenarainterpretar.pdf/2dcf6604-287f-453d-befb-3114286f3251

COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Decreto 869 (17, marzo, 2010). Por el cual se reglamenta el Examen de Estado de la Educación Media, ICSES SABER 11° [en línea]. Bogotá D.C.: El Ministerio, 2010. [Citado: 10 de septiembre 2015]. 3 p. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-221588_archivo_pdf_decreto_869.pdf

_____. Ley 115. (8, febrero, 1994). Ley General de Educación. Bogotá: Unión Ltda, 2008. 279 p. ISBN 958-9286-00-3.

COOPER, David. Cómo mejorar la comprensión lectora. 2 ed. Madrid: Visor DIS., S.A., 1998. 461 p. ISBN 9788477740735.

CORREA, Juliana. La lectura comprensiva y la composición de textos como estrategia para el desarrollo de la competencia comunicativa. [en línea]. Tesis de grado. Universidad Industrial de Santander, 2013. [Citado: 23 de abril 2015]. 96 p. Disponible en: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2012/142980.pdf>

DELGADO, Sandra. Formación en lectura crítica de medios de comunicación en la cultura escolar: Una mirada al contexto nacional e internacional. [en línea]. Tesis de grado. Universidad Industrial de Santander, 2006. [Citado: 23 de abril 2015]. 80 p. Disponible en: <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2006/121705.pdf>

DÍAZ, Frida. Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw-Hill, 2006. 163 p. ISBN 970-10-5516-8

DÍAZ, Frida y HERNÁNDEZ, Gerardo. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista. México D.F.: McGraw-Hill, 1998. 232 p. ISBN 970-10-1898-2.

ELLIOTT, John. El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Ediciones Morata, 1993. 192 p. ISBN 9788471123831.

FAINHOLC, Beatriz. La lectura crítica en internet: desarrollo de habilidades y metodología para su práctica [en línea]. 2004, V. 7 41-46. [Citado: 22 de abril 2015]. ISSN 1138-2783. Disponible en: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/142141.pdf>

FACIONE, Peter. Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? Traducido por Eduteka [en línea]. California: The California Academic Press, 2007. 22 p. Disponible en: <http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>

FONDO DE CULTURA ECONÓMICA. La escuela no forma buenos lectores- Entrevista con Emilia Ferreiro. [sitio web] México: Editorial fondo de cultura económica. [Citado: 21 de abril 2015] Disponible en: <https://www.fce.com.ar/ar/prensa/detalle.aspx?idNota=124>

GUERRERO, Laura y SÁNCHEZ, Claudia. Prácticas de comprensión lectora en el área de ciencias sociales de 9° de dos colegios de la ciudad de Bucaramanga en convenio con la escuela de educación UIS. [en línea]. Tesis de grado. Universidad Industrial de Santander, 2009. [Citado: 23 de abril 2015]. 175 p. Disponible en: <http://repositorio.uis.edu.co/jspui/bitstream/123456789/8976/2/130091.pdf>

HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ., Carlos y BAPTISTA, Pilar. Metodología de la investigación. 5 Ed. México D.F.: MCGraw-Hill, 2010. 613 p. ISBN 978-607-15-0291-9

INSTITUTO COLOMBIANO PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN. Pruebas SABER 3°, 5° Y 9° Aplicación realizada en octubre 2012. Orientaciones para la lectura e interpretación de los reportes de resultados para establecimientos educativos y sus sedes-jornadas [sitio web]. Bogotá: MEN, jun. 2013. [citado: 20 de abril 2015]. 76 p. Disponible en: <http://docplayer.es/306243-Pruebas-saber-3-5-y-9-aplicacion-realizada-en-octubre-de-2012.html>

_____. Sistema Nacional de Evaluación Estandarizada de la Educación: Alineación del examen SABER 11°. [sitio web]. Bogotá: MEN. [Citado: 20 de abril 2015]. 130 p. Disponible en: <http://www.icfes.gov.co/docman/instituciones-educativas-y-secretarias/saber-11/novedades/651-alineacion-examen-saber-11/file?force-download=1>

KEMMIS, Stephen y CARR, Wilfred. Teoría crítica de la enseñanza: investigación acción del profesorado. Barcelona: Martínez Roca, 1988. 245 p. ISBN 84-270-1182-2

MARTÍN, Benigno. El modelo analógico como recurso didáctico en ciencias experimentales. En: Revista Iberoamericana de Educación [en línea] 2005, nro. 37. ISSN 1681-5653. [Citado: 14 de Julio 2016.] 16 p. Disponible en: <http://rieoei.org/deloslectores/1080Martin.pdf>

McKERNAN, James. Investigación - acción y curriculum: Métodos y recursos para profesionales reflexivos. Madrid: Morata, 1999. 311 p. ISBN 84-7112-438-6.

MELLA, Orlando. Grupos focales (“focus groups”). Técnica de investigación cualitativa. [en línea]. Chile: Cide, 2000. 27 p. Disponible en: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/856/txtcompleto/txt105091.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. Lineamientos curriculares de Lengua Castellana. [sitio web]. Bogotá: MEN. [Citado: 21 de abril 2015]. 102 p. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_6.pdf

_____. Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. [sitio web]. Bogotá: MEN. [Citado:24 de abril 2015]. 184 p. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-340021_recurso_1.pdf

OCHOA, Myriam. Tres miradas a la formación docente. En: Al tablero No. 35 [en línea]. Bogotá: MEN, Jun-jul 2005. [Citado: 4 de febrero 2016]. Disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-89943.html>

PABA, Carmelina y GONZÁLEZ, Rebeca. La actividad metacognitiva y la comprensión lectora en estudiantes de décimo grado. En: Psicología del caribe [en línea] 2013. [Citado: 22 de abril 2015]. Disponible en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/5185/5450>

PAUL, Richard y ELDER, Linda. La mini-guía para el pensamiento crítico: Conceptos y herramientas. [en línea] California: Fundación para el pensamiento crítico, 2003 [Citado:28 de enero 2016]. 26 p. Disponible en: <https://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-ConceptsandTools.pdf>

REVUELTA, Javier. Pedagogía de la imagen: lectura crítica de publicidad televisiva. En: Revista Científica de Comunicación y Educación [en línea] 2008, nro. 16. pp.613-621. ISSN 1134-3478; [Citado:22 de abril 2015]. 613-621 p. Disponible en: <http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=31&articulo=31-2008-81>

SANDOVAL, Carlos. Investigación Cualitativa. En: INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Programa de Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Bogotá: Copyright, 1996. 433 p. ISBN 958-9329-18-7.

SANTOS, Miguel. La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora. 2 ed. Granada: Ediciones Aljibe, 1995. 230 p. ISBN 8487767176

SOLÉ, Isabel. Estrategias de lectura. España: editorial Graó. 1992. 176 p. ISBN 788478272099.

TAMAYO, Mario. El proceso de la investigación científica: incluye evaluación y administración de proyectos de investigación. 4 ed. México: Limusa, 2007. 440 p. ISBN 968-18-5872-8.

TORRES, Jurjo. Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado: Elaboración de unidades didácticas integrales. 5 ed. Madrid: Morata, 1998. 278 p. ISBN 9788471123725

VÁSQUEZ, Fernando. La lectura y la escritura en clave didáctica. En: Ruta Maestra [en línea] Agosto, 2014. v. 08. 34-39 p. [Citado: 4 de febrero 2016] Disponible en: <http://santillana.com.co/rutamaestra/edicion-8/pdf/7.pdf>

ZAPATA, Rosmira. Las estrategias cognitivas y metacognitivas como herramientas para potenciar la lectura comprensiva y el nivel crítico y propositivo de los/as estudiantes de la básica secundaria. [en línea]. Tesis de grado. Universidad de Antioquia, 2007. [Citado: 22 de abril 2015]. 116 p. Disponible en: <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/408/1/PA0209.pdf>

ZÁRATE, Adolfo. La lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria: Concepción y tratamiento metodológico [en línea]. Tesis de maestría. Universidad Pompeu Fabra, 2010. [Citado: 22 de abril 2015]. 102 p. Disponible en: <https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/6322/TREBALL%20COMPLET.pdf?sequence=1>

ANEXOS

Anexo A. Guía de la entrevista

Objetivo de observación: Definir qué es la lectura crítica para los maestros de Lengua Castellana.

**Universidad Industrial de Santander
Facultad de Ciencias Humanas
Escuela de Educación**

Proyecto de investigación: “La unidad didáctica centrada en lectura crítica: un modelo para la investigación en el aula”

Teniendo en cuenta que su experiencia como docente en lengua Castellana es importante para la construcción de nuestro proyecto, le invitamos a responder una serie de preguntas que tienen relación en la forma como usted desarrolla su clase con los estudiantes.

Por lo tanto, el objetivo de esta entrevista es determinar las concepciones sobre la lectura crítica de los docentes en ejercicio de Lengua Castellana de una Institución Educativa Oficial de Bucaramanga. Por precepto ético, el instrumento de grabación de voz tendrá un carácter confidencial para que su identidad sea protegida.

CONOCIMIENTO:

¿Cuántos años lleva trabajando en esta institución?

¿Hace cuánto trabaja como docente en el área de lengua castellana?

¿Qué estudios ha realizado?

¿Cuáles considera que han sido su mayor logro como docente?

CONCEPTO

Gracias a su amplia experiencia en la docencia queremos enriquecernos con sus aportes debido a que somos estudiantes en plena etapa de conocimiento y deseamos conocer la manera como usted desarrolla las clases de lectura crítica con sus estudiantes para tomarlo como ejemplo. Por lo tanto:

1. A lo largo de los años en su trabajo como docente, ¿Cómo ha aprendido a reconocer que un estudiante es un lector crítico?

2. ¿Cómo formula las preguntas que evalúen el nivel crítico de la lectura? Por ejemplo, a partir de enunciados como: ¿Está de acuerdo o no?, ¿Cuál es su opinión acerca de...?
3. Durante el desarrollo de su quehacer docente ¿Maneja algún escritor o teórico que le guste para trabajar la lectura crítica?
4. ¿Cómo definiría la lectura crítica en tres verbos?

ESTRATEGIAS

5. ¿Qué estrategias aplica para orientar el proceso de lectura en el desarrollo de sus clases?
6. ¿Qué actividades le funcionan con frecuencia cuando va a trabajar una lectura?
7. ¿Qué tipo de textos utiliza para desarrollar la lectura crítica?

DIFICULTADES

8. ¿Cuáles considera usted que son las dificultades que impiden la promoción y desarrollo de lectura crítica?

Gracias por su disposición y amable colaboración.

Anexo B. Lista de chequeo para la observación no participante

MOMENTOS DE LA LECTURA	ESTRATEGIAS	SESIONES					
		1° Oct 20		2° Oct 23		3° Oct 27	
		SI	NO	SI	NO	SI	NO
ANTES	DESARROLLO DE LA INFORMACIÓN PREVIA						
	Discusión						
	Pre interrogantes						
	Organizadores previos						
	Redes y mapas semánticos						
	Ilustraciones						
	Lecturas Previas						
	Role playing						
	OBJETIVOS DE LA LECTURA						
	Leer para obtener una información precisa						
	Leer para seguir las instrucciones						
	Leer para obtener una información de carácter general						
	Leer para aprender						
	Leer para revisar un escrito propio						
	Leer por placer						
	Leer para comunicar un texto a un auditorio						
	Leer para practicar la lectura en voz alta						
	Leer para dar cuenta de que se ha comprendido						
	DESARROLLO DEL VOCABULARIO						
	Banco de palabras (palabras del archivo personal del estudiante)						
	Método fonético (etimología)						
	Claves contextuales						
	Redes de vocabulario						
	Uso de diccionarios						
	Analogías						

	Rasgos semánticos (relación de palabras)						
	Palabras con significado múltiple						
DURANTE	PREDICCIONES						
	Título						
	Conjunto de palabras						
	Oraciones						
	Párrafos						
	Ilustraciones						
	LECTURA GUIADA						
	Discusión guiada						
	Preguntas						
	Página a página						
	Párrafo a párrafo						
	Ampliación						
	LECTURA SILENCIOSA GUIADA						
	Discusión guiada						
	Pistas tipográficas:						
	Subrayado de idea principal						
	Subrayado de palabras claves						
	Definición de siglas						
	LECTURA INDIVIDUAL						
	LECTURA GRUPAL						
DESPUÉS	Elaboración de resúmenes						
	Actividad de escritura						
	Lectura de otros textos						
	Desarrollo de guía						
	Desarrollo de preguntas						

Anexo C. Lista de chequeo del grupo focal

Objetivo: Determinar las actividades que realizan los estudiantes en su tiempo libre.

GUÍA DE PREGUNTAS DEL GRUPO FOCAL			
N°	Interrogantes	Respuestas	
PRE SABERES			
1	¿Qué saben del cine, de su historia?		
2	¿Conocen la diferencia entre cine comercial e independiente?		
PREFERENCIAS			
3	¿Cuál es su película favorita del 2015?		
4	¿Cuál es la película que ha visto varias veces?		
5	¿Qué género de películas le gusta más?		
7	¿Cuál es su actriz o actor favorito? ¿Por qué?		
8	¿Cuál es el director de cine que más le gusta? ¿Por qué?		
9	¿Lee diferentes comentarios sobre la película antes de verla? ¿Dónde?		
10	¿Qué programa de premios de cine acostumbra ver? ¿Los Óscar, Emmy, Globo de Oro u otros?		
FRECUENCIA Y CANTIDAD			
11	¿Cuántas veces al mes va a cine?		
12	¿Cada cuánto ve películas en su casa?		
13	¿En qué momentos del día acostumbra ver películas?		
14	¿Lee reseñas de películas antes de verlas?	SÍ	NO
15	¿Prefiere leer el libro o ver la película?	LIBRO	PELÍCULA
OPINIÓN			
16	¿Para qué ver cine?		
17	¿Le gustaría ver cine en el aula? ¿Por qué?		

Anexo D. Prueba diagnóstica

Taller de lectura crítica		
Escriba la respuesta que considere correcta en la columna 2		
COMPRESIÓN LOCAL DEL TEXTO		
1	¿Cuál es la tesis del texto?	
2	Identifique los argumentos usados en el texto.	
3	¿Cuáles son las conclusiones fundamentales del texto?	
4	¿Qué interpreta usted cuando el autor del texto plantea " <i>El miedo del alumno al profesor no es nada contra el terror al error, el pánico al fracaso a la soledad de la falta de aplausos.</i> "?	
5	Según la lectura del texto, porque crees que la autora denomina a los estudiantes del profesor Fletcher, como " presas ".	
COMPRESIÓN GLOBAL DEL TEXTO		
6	¿A qué tipo de texto corresponde <i>Wiplash: Música y Obsesión</i> ?	
7	¿Cuál es el propósito fundamental del texto?	
8	¿Cuál es la estructura de la reseña?	A. Presentación, síntesis, juicio valorativo y conclusión. B. Introducción, argumentos y conclusión. C. Introducción, problema- solución y conclusión. D. Presentación, argumentos y conclusión.
9	¿Cuál cree que es la pregunta que el autor se ha hecho para escribir el texto?	
EVALUACIÓN DEL TEXTO		
10	¿Enuncia el autor claramente su intención? ¿Cuál es?	
11	¿Es acertado el autor en lo que dice?	
12	¿Introduce el autor material irrelevante y por lo tanto divaga o se aleja de su propósito?	
13	¿Considera el autor otros puntos de vista relevantes o está escribiendo con una perspectiva muy estrecha?	
14	¿Es el texto internamente consistente o contiene contradicciones que no explica?	
15	¿Demuestra imparcialidad el autor, o solo presenta un lado o enfoque de la situación?	

Anexo E. Rejillas de evaluación

UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER INSTITUCIÓN EDUCATIVA LAS AMERICAS PROYECTO LECTURA CRÍTICA

Apreciado estudiante evaluador: Las estudiantes de licenciatura de la Universidad Industrial de Santander agradece su colaboración y estará atento a sus recomendaciones con el fin de elevar sus propios niveles de educación. Por favor, atienda a las siguientes instrucciones:

1. Evaluar cada aspecto solicitado teniendo en cuenta los proyectos realizados durante el semestre.
2. Si considera que algunos aspectos mencionados están por mejorar, escribir sus recomendaciones en el espacio que hay al final de la rejilla.

Criterios de evaluación	Excelente	Satisfactorio	Por mejorar
El nombre del proyecto refleja situaciones significativas para el grupo de estudiantes.			
Hubo participación del grupo en el desarrollo del proyecto.			
La organización de las actividades propuestas por los practicantes permitió que el proyecto fuera significativo para los estudiantes.			
Los estudiantes del colegio respondieron respetuosamente a la presentación del proyecto.			
Consideran que aprendieron conceptos aplicables a otras situaciones de la vida real.			
Los temas tratados en las clases sirvieron para mejorar la presentación del proyecto.			
El curso siempre mantuvo excelente comportamiento en las distintas actividades propuestas por sus profesores practicantes.			
Las actividades realizadas en las clases fueron novedosas y permitían aprender cosas nuevas.			
Las actividades muestran una secuencia lógica de acciones, lo cual mantuvo interesados a los estudiantes durante todo el proceso.			
El nivel de exigencia académica por parte de los profesores practicantes corresponde al grado que cursan los estudiantes.			
Los estudiantes manifiestan que hubo buen trato por parte de sus profesores practicantes.			

OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS:

NOMBRE COMPLETO DEL ESTUDIANTE EVALUADOR _____

**UNIVERSIDAD INDUSTRIAL DE SANTANDER
INSTITUCIÓN EDUCATIVA LAS AMERICAS
PROYECTO LECTURA CRÍTICA**

**EVALUACIÓN DE SU PROCESO DE APRENDIZAJE
PARA ESTUDIANTES GRUPO _____**

Durante las sesiones de la propuesta de lectura crítica he aprendido:	Lo que he aprendido me sirve para:
Durante las clases de Lengua Castellana me he sentido así...	

FIRMA: _____