

**Textos Discontinuos En El Aula Para El Fortalecimiento De La Lectura Crítica Con
Estudiantes De Noveno Grado De Una Escuela Normal Del Municipio De San Andrés,
Santander**

Deicy Rocío Cabrera Ruiz

Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Pedagogía

Director (a)

Sonia Gómez Benítez

Magíster en Educación

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Educación

Maestría en Pedagogía

San Andrés, Santander

2023

Dedicatoria

Este trabajo es el resultado de la fuerza divina que me ha permitido superar los desafíos de mi labor como maestra. Ha sido el fruto de innumerables noches de desvelo y largos días de trabajo, en los que en ocasiones llegué a pensar que no los podría completar debido a las múltiples responsabilidades. Esta dedicatoria es un homenaje a mis padres, quienes me han brindado su apoyo y comprensión incondicional a lo largo de este proceso. A mis hermanas, quienes confiaron en mí y me motivaron para perseverar y no rendirme. También quiero expresar mi gratitud a mi segunda familia, la Escuela Normal de San Andrés, que amablemente me abrió sus puertas para formarme como magister en pedagogía y permitirme implementar esta investigación. Agradezco especialmente a mi directora de tesis, Sonia Gómez Benítez, quien, con sus grandes expectativas, su ejemplo y su calidad profesional, contribuyó al éxito de mi formación como maestra en pedagogía. A mis estudiantes del grado noveno uno, promoción 2024, de la Escuela Normal, quienes confiaron en mí de manera desinteresada y participaron durante el desarrollo de mi intervención pedagógica, les agradezco de corazón. Por último, quiero reconocer y agradecer a mis compañeros de cohorte de la maestría UIS, cuyas contribuciones e ideas fueron fundamentales para la construcción de un trabajo de calidad.

Contenido

	Pág.
Introducción	12
1. Análisis y Formulación del Problema.....	18
2. Justificación	35
3. Objetivos.....	38
3.1 Objetivo General.....	38
3.2 Objetivos Específicos.....	39
4. Marcos de Referencia.....	39
4.1 Marco de Antecedentes Investigativos	39
4.2 Marco Teórico.....	50
4.2.1 Acercamiento hacia la Lectura Crítica desde la Perspectiva de Fabio Jurado.....	51
4.2.2 Lectura como Construcción Social según Daniel Cassany.....	53
4.2.3 Análisis Crítico del Discurso según Teun. Van Dijk.....	57
4.2.4 Lectura y su Aprendizaje Frank Smith	59
4.2.5 Interpretación y Sobreinterpretación de Umberto Eco	60
4.2.6 Vygotsky y la Teoría Cognitiva.....	61
4.2.7 Aprendizaje Significativo en una Visión Humanista: la Teoría de Novak	62
4.2.8 Los Textos Discontinuos según el Proyecto PISA.....	63
4.2.9 Los Textos Discontinuos y Compresión Lectora.....	63
5. Fundamentos Contextuales de la Investigación.....	¡Error! Marcador no definido.
6. Metodología del Proyecto.....	65

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 4

6.1 Enfoque.....	65
6.2 Diseño Metodológico.....	66
6.3 Análisis de los Datos de la Fase Diagnóstica.....	67
6.4 Hallazgos de la Entrevista Semiestructurada.....	81
6.5 Análisis de los Datos de la Prueba de Lectura.....	88
6.6 Hallazgos de la Prueba de Lectura.....	107
6.7 Análisis de los Datos de la Fase Dos de Aplicación.....	110
6.7.1 Análisis de los Datos de la Planeación de la Secuencia Didáctica	110
6.7.2 Análisis de la Aplicación de la Secuencia Didáctica por Medio de Diarios de Campo	112
6.7.3 Hallazgos Fase de Aplicación.....	115
6.7.3.1 Características de una Secuencia Didáctica para Fortalecer Lectura Crítica con el Uso del Formato Discontinuo.....	115
6.7.3.2 Estrategias de una Secuencia Didáctica para Fortalecer Lectura Crítica con el Uso del Formato Discontinuo.....	119
6.7.3.3 Proceso de Evaluación de una Secuencia Didáctica para Fortalecer Lectura Crítica con el Uso del Formato Discontinuo.....	121
6.7.4 Análisis de la Fase Tres de Investigación Evaluación	126
6.7.4.1 Análisis de los Resultados del Grupo Focal.....	126
6.7.4.2 Valoración de la Secuencia Didáctica.....	127
6.8 Segundo Ciclo de Implementación de la Aplicación.....	129
6.8.1 Hallazgos Fase de Evaluación- Grupo Focal.....	129
7. Conclusiones.....	131
8. Recomendaciones.....	137

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 5

Referencias.....141

Lista de Figuras

	Pág.
Figura 1. <i>Puntaje Promedio en Lectura- Pruebas PISA 2018.....</i>	¡Error! Marcador no definido.
Figura 2. <i>Porcentaje de Estudiantes por Niveles de Desempeño en Lectura Crítica.....</i>	23
Figura 3. <i>Porcentaje de Estudiantes por Niveles de Desempeño en Lectura Crítica.....</i>	24
Figura 4. <i>Promedio del Puntaje Global y Desviación Estándar.....</i>	28
Figura 5. <i>Porcentaje de Estudiantes por Niveles de Desempeño en Lectura Crítica.....</i>	29
Figura 6. <i>Porcentaje de Promedio de Respuestas Incorrectas en cada Aprendizaje Evaluado en Lectura Crítica.....</i>	30
Figura 7. <i>Resumen Índice Sintético de Calidad ISCE.....</i>	31
Figura 8. <i>Resultados Saber Noveno- Lenguaje.....</i>	31
Figura 9. <i>Resultados Saber Once- Lenguaje.....</i>	32
Figura 10. <i>Ciclos de Acción Necesarios para llevar a cabo la Investigación Acción según el Modelo de James Mckernan</i>	67
Figura 11. <i>Respuestas a la Pregunta no de la Entrevista a Docentes</i>	¡Error! Marcador no definido.
Figura 12. <i>¿Qué dificultades tienen los estudiantes para leer críticamente?.....</i>	¡Error! Marcador no definido.
Figura 13. <i>¿Cuáles son esas estrategias de lectura crítica que van más de acorde con el modelo pedagógico de la I.E.?</i>	¡Error! Marcador no definido.
Figura 14. <i>¿Cómo evalúa el proceso de lectura crítica con sus estudiantes?</i>	¡Error! Marcador no definido.

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 7

Figura 15. <i>¿Qué tipo de textos lleva al aula para leer críticamente?</i>	74
Figura 16. <i>¿Cómo hace usted para escoger los textos que lleva al aula para realizar lectura crítica con sus estudiantes?</i>	76
Figura 17. <i>¿Cómo definiría usted un texto discontinuo?</i>	77
Figura 18. <i>¿Utiliza los textos discontinuos en su práctica de aula para fortalecer la competencia lectora de sus estudiantes?</i>	78
Figura 19. <i>¿Qué estrategias de lectura utiliza con sus estudiantes para leer críticamente textos discontinuos en el aula?</i>	80
Figura 20. <i>Respuestas de los Estudiantes del Grado Noveno</i>	92
Figura 21. <i>Resultado de cada Estudiante en Función de los Aciertos</i>	98
Figura 22. <i>Preguntas y Número de Aciertos y Desaciertos de cada Estudiante.</i>	¡Error!
Marcador no definido.	
Figura 23. <i>Valoración de la Secuencia Didáctica</i>	127

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. <i>Base para Organizar las Respuestas de los Estudiantes.</i>	90
Tabla 2. <i>Nivel de Desempeño de los Estudiantes con Respecto a la Lectura Crítica.</i>	100
Tabla 3. <i>Resumen de los Formatos de Texto, el Tipo, y las Respuestas dadas por los Estudiantes del Grado Noveno.</i>	102
Tabla 4. <i>Respuestas de los Estudiantes a la Pregunta Abiertas ...</i> ¡Error! Marcador no definido.	
Tabla 5. <i>Clasificación de las Respuestas de los Estudiantes a la Pregunta 13.</i>	106
Tabla 6. <i>Categorías</i>	¡Error! Marcador no definido.

Lista de Apéndices

Ver apéndices adjuntos y pueden ser consultados en la base de datos de la Biblioteca UIS

Apéndice A. *Instrumento 1 Entrevista a Docentes*

Apéndice B. *Instrumento 2: Guía Prueba de Lectura*

Apéndice C. *Instrumento 3: Secuencia Didáctica “Lectura Crítica de Textos Discontinuos”*

Apéndice D. *Instrumento 4: Guía Grupo Focal*

Apéndice E. *Consentimiento Profesores Entrevistados*

Apéndice F. *Consentimiento Estudiantes Grado Noveno*

Apéndice G. *Matriz Transcripciones Entrevistas: Análisis a las Entrevistas de los Maestros de la Institución ENS San Andrés, Santander*

Apéndice H. *Prueba de Lectura a Estudiantes Diligenciada*

Apéndice I. *Matriz de Transcripción de Respuestas a Preguntas Abiertas*

Apéndice J. *Notas de la Maestra para Diario de Campo*

Apéndice K. *Portafolio de los Estudiantes*

Apéndice L. *Matriz de Diario de Campo Digitalizado*

Apéndice M. *Productos de la Secuencia Didáctica: Columna Opinión, Meme y Afiche Publicitario.*

Apéndice N. *Matriz de Respuestas Grupo Focal*

Apéndice O. *Socialización de la Secuencia Didáctica: Video y Fotografías.*

Apéndice P. *Guía grupo Focal Diligenciada*

Apéndice Q. *Videos de Sesiones de Clase y Socialización.*

Resumen

Título: Los Textos Discontinuos en el Aula para el Fortalecimiento de la Lectura Crítica con Estudiantes de Noveno Grado de una Escuela Normal Pública del Municipio de San Andrés, Santander*

Autora: Deicy Rocío Cabrera Ruiz**

Palabras claves: lectura crítica, textos discontinuos, aprendizaje, secuencia didáctica, estrategias, enseñanza.

Descripción

El presente trabajo muestra los resultados de una investigación que se realizó desde el enfoque cualitativo con diseño de investigación acción (IA) con estudiantes del grado noveno en una institución de carácter público en el departamento de Santander, en el municipio de San Andrés. Esta investigación, tuvo como objetivo principal determinar de qué manera la lectura de textos discontinuos en el aula influye en el fortalecimiento de la lectura crítica con estudiantes de noveno grado de una institución pública del municipio de San Andrés, Santander. Se desarrolló una secuencia didáctica con tres textos discontinuos, cada una con una duración aproximada de nueve horas de clase. Los datos fueron recopilados con técnicas como: prueba de lectura, observación participante, aplicación de entrevista a maestros y análisis de las evidencias producidas por los estudiantes en el desarrollo de la secuencia didáctica con ayuda de portafolios, videos y diarios de campo. Como método para el análisis se usó la triangulación para lograr la codificación de los datos. De la aplicación de la secuencia didáctica y el desarrollo de la investigación se logró recoger información para interpretar los hallazgos. Estos evidenciaron avances en los estudiantes, en cuanto a motivación para leer textos discontinuos de forma crítica con ayuda de estrategias, producir textos discontinuos, socializar sus productos de lectura por medio de la oralidad. Con esto se concluye que es posible fortalecer de manera colaborativa el proceso de lectura de textos discontinuos, con ayuda de las veintidós técnicas que propone Daniel Cassany para hacer lectura crítica.

* Trabajo de Grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Educación. Maestría en Pedagogía. Director (a): Sonia Gómez Benítez, Magíster en Educación

Abstract

Title: Discontinuous Texts in the Classroom to Strengthen Critical Reading with Ninth Grade Students of a Public Normal School in the Municipality of San Andrés, Santander*

Author: Deicy Rocio Cabrera Ruiz**

Keywords: critical reading, discontinuous texts, learning.

Description

This work shows the results of a research conducted from a qualitative approach with action research design (AR) with ninth grade students in a public institution in the department of Santander, in the municipality of San Andrés. The main objective of this research was to determine how the reading of discontinuous texts in the classroom influences the strengthening of critical reading with ninth grade students of a public institution in the municipality of San Andrés, Santander. A didactic sequence was developed with three discontinuous texts, each with an approximate duration of nine class hours. The data were collected with techniques such as: reading test, participant observation, teacher interview and documentary analysis of the evidence produced by the students in the development of the didactic sequence with the help of portfolios, videos and field diary. Triangulation was used as a method for the analysis to achieve data codification. From the application of the didactic sequence and the development of the research, information was collected to interpret the findings. These evidenced student progress in terms of motivation to read discontinuous texts critically, produce texts, and socialize their reading products through writing. With this we conclude that it is possible to collaboratively strengthen the process of reading discontinuous texts, with the help of the twenty-two techniques proposed by Daniel Cassany for critical reading.

* Degree work

** Faculty of Human Sciences. School of Education. Master in Pedagogy. Director: Sonia Gómez Benítez, Master of Education

Introducción

Durante la educación secundaria, es esencial que los alumnos adquieran la competencia para leer críticamente, que se refiere a la capacidad de analizar, evaluar y reflexionar sobre los textos a profundidad. Esta habilidad implica comprender el contenido en su totalidad, identificar los argumentos presentados, cuestionar las evidencias aportadas y considerar las limitaciones inherentes al texto leído. Sin embargo, es preocupante constatar que muchos alumnos tienen dificultades para desarrollar esta aptitud. Por este motivo, el uso de textos discontinuos se plantea como una valiosa herramienta que puede contribuir a fortalecer la lectura crítica de estos alumnos.

La evaluación y reflexión acerca de cualquier tipo de texto han sido las falencias más visibles en la obtención de habilidades para potenciar la tarea de un lector crítico, es decir que la habilidad para leer críticamente debe enfocarse en la construcción, paso a paso, de cada uno de los procesos de aprendizaje de quién lee, puesto que como lo asegura Umberto Eco, el lector es un sujeto cooperativo que realiza diversos paseos “intertextuales” (Jurado, 2019) a partir del conocimiento existente y el texto como representación del mundo y es por ello que desde el que hacer pedagógico se debe atender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, lo que resulta ser una brecha significativa hacia el derecho a la educación.

Al adentrarse en esta problemática, se tiene como expectativa fortalecer las falencias que tienen los estudiantes al realizar lectura crítica con diversos tipos de textos discontinuos con ayuda de estrategias que sirvan de eje orientador hacia el fortalecimiento de las habilidades que debe poseer un lector crítico.

La importancia de la lectura crítica en el contexto educativo de los estudiantes de secundaria reside en su capacidad para desarrollar habilidades de lectura crítica y análisis de información. La lectura

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 13

crítica les permite evaluar de manera reflexiva la veracidad, relevancia y confiabilidad de los textos que encuentran en su vida académica y personal ser capaces de identificar sesgos, argumentos falaces o información engañosa, ellos pueden tomar decisiones informadas, formar opiniones fundamentadas y participar activamente en la sociedad tal como lo plantea Londoño (2011), “el lector crítico se educa para el pensar”.

La lectura crítica brinda a los estudiantes herramientas para comprender y contextualizar los mensajes mediáticos, permitiéndoles filtrar la información esencial en medio de la sobrecarga informativa. Según Cassany (2013), leer ya no se limita a comprender las palabras en la superficie, sino a descubrir lo que realmente importa y es verídico en el vasto océano de la red. Para muchos lectores, lo que se encuentra en internet se considera verdad sin cuestionamiento, debido a la creencia en la credibilidad y fiabilidad inherentes a esta plataforma. En consecuencia, se vuelve imprescindible leer con una perspectiva crítica. En un mundo donde las noticias falsas y la desinformación son abundantes, la habilidad de leer críticamente se vuelve fundamental para diferenciar entre hechos y opiniones, fortaleciendo así la autonomía intelectual de los estudiantes de educación secundaria.

Así misma secundaria, la lectura crítica origina el desarrollo de habilidades de investigación, permitiendo a los estudiantes acceder a fuentes de información diversas y contrastantes. Esta habilidad no solo les ayuda a ampliar sus conocimientos, sino que también fomenta su capacidad de cuestionar supuestos, identificar diferentes perspectivas y construir argumentos sólidos en sus trabajos académicos y discusiones. Es así, como (Jurado Valencia, 2019), enfatiza en la capacidad del lector crítico para realizar lectura crítica, puesto que es una experiencia que garantiza la interdisciplinariedad con el fin de reconstruir lo que se lee por medio de los anclajes con las diversas ramas del conocimiento.

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 14

La lectura crítica en el contexto educativo de los estudiantes de secundaria desempeña un papel crucial en el fomento del pensamiento crítico, el desarrollo de habilidades de investigación y la formación de ciudadanos informados y participativos. Estas competencias no solo son valiosas en el ámbito académico, sino que también contribuyen a su crecimiento personal y les brindan las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo. De acuerdo, a este planteamiento, (Cassany 2006), realiza una aproximación a la necesidad de comprender críticamente, pues se debe analizar el discurso desde una perspectiva sociolingüística con el objetivo de preparar al ciudadano para vivir en democracia y con una alta capacidad de comprender los discursos sociales.

El texto discontinuo se refiere a un tipo de texto en el que la información está fragmentada y dispersa en diferentes fuentes o medios y que requiere de un enfoque diferente dependiendo del objetivo del lector a (OCDE 2017). En lugar de presentarse de manera lineal y coherente, como en un libro o un artículo, el texto discontinuo requiere que el lector reúna y organice la información a partir de diversas fuentes, como páginas web, documentos, imágenes, videos o incluso conversaciones en redes sociales. Esta forma de presentación de información desafía la estructura tradicional de la lectura lineal y exige habilidades de lectura crítica.

Es así como, el texto discontinuo requiere que el lector se involucre activamente en la búsqueda, selección y organización de información dispersa. La lectura crítica se vuelve fundamental para navegar a través de este tipo de texto, ya que implica la capacidad de evaluar, analizar y sintetizar la información de manera reflexiva, con el objetivo de construir un conocimiento coherente y fundamentado a partir de los fragmentos dispersos. Al desarrollar estas habilidades, los lectores pueden enfrentar los desafíos que plantea el texto discontinuo y obtener una comprensión más profunda y crítica de la información que encuentran.

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 15

Los estudiantes del nivel de básica secundaria se enfrentan a diversos retos al emprender las tareas de un lector crítico, en particular las que tienen que ver con el concepto de lectura y su aplicación en la actualidad con el mundo de información que rodea al lector. Es así, como (Cassany Daniel, 2006), explora tras las líneas de cada texto, la lectura contemporánea, desde una practica sociocultural. Es por ello, que leer actualmente exige no solamente decodificar el significado, sino enmarcarlo en una comunidad que otorga significado a la palabra.

Otro desafío es el hábito lector, puesto que la globalización y el aprendizaje de las diversas lenguas se acerca cada vez más y es tarea del lector critico acercarse a todo tipo de discurso de las diversas ramas del conocimiento e idiomas. Es así, como (Cassany Danniell,2019d), propone que lectura plurilingüe y multilectura son escenarios que se requieren en la sociedad.

Existen investigaciones previas que exploran el uso de textos discontinuos para mejorar la lectura crítica en estudiantes de secundaria como por ejemplo la realizada por (Cristiano, Chaparro y Enciso,2018) en la cual se tuvo por objetivo fortalecer la habilidad critica para traer el significado de un texto discontinuo(afiche y caricatura) y así potenciar la comprensión lectora;(Mondragon,2021) cuyo objetivo general fue proponer una estrategia didáctica de comprensión de textos discontinuos apoyado en un modelo complejo para desarrollar el pensamiento crítico- reflexivo, en los estudiantes del segundo grado nivel secundario de la Institución Educativa Inmaculada Concepción del distrito de Tumbes; por último,(González y Portocarrero,2021) realizaron una investigación que tiene que ver con el texto discontinuo como herramienta didáctica para incentivar hacia la lectura. Estos estudios han explorado cómo la exposición a textos discontinuos, como medios digitales o recursos en línea, puede afectar las habilidades de lectura crítica de los estudiantes. Por ejemplo, una investigación ha demostrado que el uso de textos discontinuos en el aula puede fortalecer la capacidad de los estudiantes para seleccionar y evaluar información de manera crítica. Al acceder a diversas fuentes y formatos de información, los

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 16

estudiantes deben analizar la confiabilidad de las fuentes, considerar diferentes perspectivas y discernir entre hechos y opiniones. Esta exposición a la diversidad de textos puede fortalecer su capacidad para evaluar y cuestionar la información de manera reflexiva.

El uso de textos discontinuos puede fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de análisis de los estudiantes. Al enfrentarse a información fragmentada y dispersa, los estudiantes deben sintetizar y organizar la información de manera coherente, identificar patrones y conexiones significativas. Esta experiencia de navegación y búsqueda activa puede mejorar su habilidad para construir conocimiento a partir de múltiples fuentes y desarrollar una comprensión más profunda y crítica de los temas.

Es importante destacar que, aunque existen investigaciones previas sobre el uso de textos discontinuos para mejorar la lectura crítica en estudiantes de secundaria, aún se requiere más investigación en esta área. Se necesitan estudios adicionales que examinen los enfoques pedagógicos más efectivos, los efectos a largo plazo y la relación entre el uso de textos discontinuos y otros factores que influyen en la lectura crítica, las habilidades de pensamiento y la de evaluación y reflexión de las diversas fuentes de la información.

Para concluir, las investigaciones previas han explorado cómo el uso de textos discontinuos puede mejorar la lectura crítica en estudiantes de secundaria, provocando la capacidad de evaluar la información de manera crítica, defendiendo el pensamiento crítico y promoviendo el análisis reflexivo. Si bien se han obtenido resultados adelantados, se requiere más investigación para comprender plenamente el impacto y las mejores prácticas en el uso de textos discontinuos para mejorar la lectura crítica en esta población estudiantil con miras a mejorar la calidad de la educación. Es por ello, que se plantea esta investigación, en la cual se propone como objetivo general fortalecer la lectura crítica desde el uso de los textos discontinuos con estudiantes de

noveno grado en la Escuela Normal del municipio de San Andrés.

1. Análisis y Formulación del Problema

En el mundo actual la construcción de una sociedad desde una aproximación a la lectura crítica, es un tema desafiante para las Ciencias de la Educación, por ello deben surgir procesos innovadores donde se contribuya a formar ciudadanos que hagan parte de esa construcción social por medio de la participación y la democracia. Además, desarrollar habilidades desde el fortalecimiento y la construcción de un ciudadano crítico a través del lenguaje que sea partícipe de las transformaciones sociales, tal como lo propone Van, Dijk (2020). Sin embargo, dentro del proceso escolar se encuentran falencias de tipo social, cultural y académico que se convierten en un reto para el sistema educativo, en cuanto a la lectura que fomente la crítica en niños, niñas, adolescentes.

De acuerdo con lo anterior, se debe tener en cuenta que actualmente nos enfrentamos a una postpandemia y a las consecuencias de esta en todos los aspectos de la vida del ser humano, pero sobre todo en el retroceso que ha tenido el proceso de aprendizaje y las prácticas de lectura en niños, niñas y adolescentes.

Según un estudio realizado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Naciones Unidas, ONU, 2021) el cierre de las escuelas debido a la emergencia sanitaria por COVID-19, aumentó el número de niños y niñas con dificultades para leer, en cien millones. Esta situación indica la ubicación de niños y niñas en un nivel mínimo de competencia lectora, es decir los estudiantes con dificultades de lectura iba disminuyendo antes de la emergencia y se proyectaba que pasaría de 483 millones a 460 millones en el 2020, pero al contrario de lo esperado, la cifra se disparó a 584 millones, esto es un incremento del 20%.

Cabe resaltar que América Latina y el Caribe son las regiones, con mayor pérdida del

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 19

aprendizaje. En el caso latinoamericano, sólo el 42% de los niños en el último año de secundaria eran capaces de leer sin dificultades al término del 2020, mientras que en el 2019 esa cifra era de 55%. El promedio mundial disminuyó de 41% a 34% en el mismo periodo. Toda esta situación invalidó los avances logrados en veinte años, es por esto, por lo que la ONU se ha referido al efecto de la pandemia en la educación como una “catástrofe generacional” que persistirá décadas con un impacto negativo en el desarrollo mundial.

Asimismo, se analiza el caso puntual de los adolescentes y sus prácticas de lectura. Para ello se estudia el tema de la conmoción en la adolescencia, de los 14 a 18 años, ya que es una etapa de descubrimientos vitales y como consecuencia, según los planteamientos de los marcadores del barómetro de la Federación de Gremios de Editores de España (2019), el hábito de la lectura se esfuma. Solo el 44,7% de adolescentes, lee de manera habitual. “La adolescencia siempre fue una etapa complicada para formar lectores”, señala el investigador sobre lectura y escritura de la *Universitat Pompeu Fabra* (Daniel Cassany, 2006).

Por otra parte, un aspecto importante tiene que ver con las prácticas autónomas de lectura que realizan los colombianos en general, según las últimas cifras publicadas por la Cámara Colombiana del Libro, en promedio un colombiano lee 2,7 libros al año. Hace 20 años este porcentaje no alcanzaba a sumar un dígito. Los datos revelan que el país aumentó el índice de lectura per cápita y está cerca de México, pero aún falta mucho para alcanzar los hábitos de Argentina o Chile con cinco ejemplares anuales. Sin embargo, los retos que presenta el país para fortalecer y mejorar los niveles de lectura son muy grandes, ya que hay regiones de Colombia que aún no cuentan con recursos para llegar a un texto o libro de lectura.

Las prácticas de lectura a nivel nacional se deben analizar a partir de una mirada de los adolescentes y niños, que dan cuenta no solo de la autonomía, sino de la formación integral

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 20

comenzando en la escuela. Para ello se tienen en cuenta los análisis de los resultados obtenidos desde las pruebas PISA, a nivel internacional, y desde las pruebas saber, a nivel nacional.

La evaluación en el ámbito internacional, Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes denominadas como PISA (2021), por sus siglas en inglés, es una prueba estandarizada que evalúa el desarrollo de las habilidades y conocimientos de los estudiantes de 15 años en tres áreas principales: lectura, matemáticas y ciencias. La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) aplica esta evaluación cada tres años desde el 2000 y en cada una de sus aplicaciones profundiza en una de las tres áreas mencionadas.

En Colombia, la última aplicación se llevó a cabo entre el 23 de abril y el 18 de mayo del 2018. Dentro de las tres áreas que evalúan las pruebas PISA, se encuentra la Competencia Lectora como un área de profundización, hecho que se presenta por tercera vez en estas pruebas. La (OCDE, 2016) define la lectura como “la comprensión, el uso, la evaluación, la reflexión y el involucramiento con los textos, con el fin de alcanzar los objetivos de desarrollar el conocimiento y participar en la sociedad”.

La prueba cuenta con información en materia de factores asociados a la identificación del clima escolar, el gusto por la lectura y la mentalidad de crecimiento de las habilidades cognitivas, ya que son factores clave para potenciar los aprendizajes. El puntaje promedio en la aplicación del año 2018 obtenido por todos los países participantes de Latinoamérica, al igual que el puntaje promedio de todos los países de la OCDE, mostró disminuciones en los puntajes de las tres áreas evaluadas entre las aplicaciones de 2015 y 2018. De los resultados obtenidos por los más de 7.500 estudiantes se puede observar que en la competencia de lectura, con respecto a la aplicación en el año 2015, el puntaje promedio disminuyó trece puntos como se puede apreciar en la siguiente gráfica.

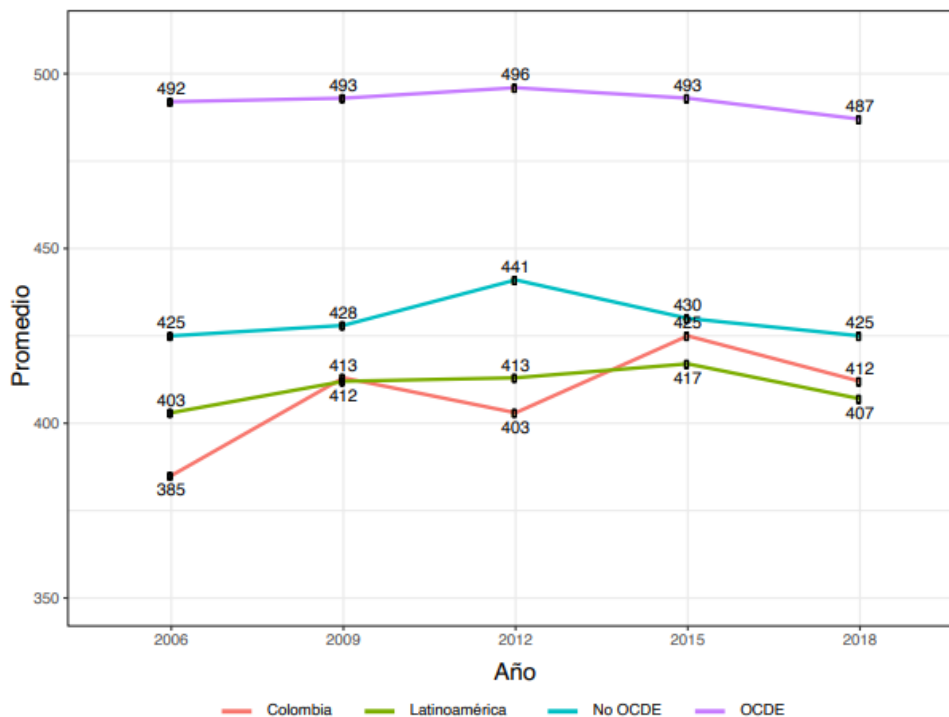


Figura 1. Puntaje Promedio en Lectura- Pruebas PISA 2018

Los principales hallazgos del análisis de las pruebas PISA con respecto a la competencia lectora (412 puntos) y sus puntajes fueron similares con los resultados s en Albania, México, República de Macedonia del Norte y Catar. Aunque el desempeño en lectura de Colombia en PISA 2018 fue inferior al observado en 2015, cuando se consideraba un período más largo, el desempeño medio mejoró en todas las áreas (incluida lectura) desde que el país participó por primera vez en PISA en 2006; sin embargo, esto no garantiza la ubicación en un nivel avanzado de dicha competencia, ya que los estudiantes en Colombia obtuvieron puntajes inferiores a los del promedio de la OCDE en lectura. Es importante resaltar que los resultados proponen lo que los estudiantes saben y pueden hacer en la competencia lectora. Para ello se deben tener en cuenta las siguientes recomendaciones.

- En Colombia, el 50% de los estudiantes alcanzaron al menos el Nivel 2 de capacidad

en lectura. Estos estudiantes pueden identificar la idea principal de un texto de extensión moderada, encontrar información con base en criterios explícitos, aunque a veces complejos, y pueden reflexionar sobre el propósito y forma de los textos cuando se les pide explícitamente que lo hagan.

- Cerca del 1% de los estudiantes se destacaron en lectura, es decir, alcanzaron el Nivel 5 o 6 de la prueba de lectura de PISA. En estos niveles los estudiantes pueden comprender textos largos, manejar conceptos abstractos o contrarios y establecer distinciones entre hechos y opiniones, con base en indicios implícitos pertinentes para el contenido o fuente de la información.

Conforme a lo anterior, los resultados de las pruebas PISA, que obtuvieron los estudiantes colombianos en la última presentación de la prueba, no son para nada favorables respecto a la competencia lectora, es decir se observó un retroceso entre el 2015 y 2018. A esto se le suma que los resultados están 80 puntos por debajo del puntaje promedio en la OCDE en lenguaje, esto implica devolverse dos años de escolaridad para los estudiantes de 15 años.

Por otra parte, cabe mencionar los resultados a nivel nacional con la prueba Saber once de todos los establecimientos públicos del país, con respecto a la prueba genérica de lectura crítica, que es entendida por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación (Icfes Interactivo, sf) como esa habilidad cognitiva necesaria para leer de manera crítica y para ello se plantean tres competencias desde tres tipos de textos.

Las competencias tienen que ver con identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto, comprender cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global y reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido. Conjuntamente, los tipos de textos que evalúa la prueba se clasifican en textos discontinuos (e. g. infografías, comics, tablas, gráficos) y textos continuos (literarios, informativos y filosóficos).

Como se puede observar en la figura dos el promedio de los resultados, en el Calendario A, en la prueba de Lectura Crítica se han mantenido, a lo largo del tiempo, entre 54 y 53 puntos. En los cuatro años estudiados, la variación ha sido de tan solo un punto. Este valor representa, según la metodología de tamaño del efecto, una diferencia moderada. Esta situación indica que a pesar de los múltiples esfuerzos en las aulas desde los diversos niveles de educación el proceso de lectura a nivel nacional ha sido un desafío que no ha logrado despegar de unos resultados tan similares durante años.

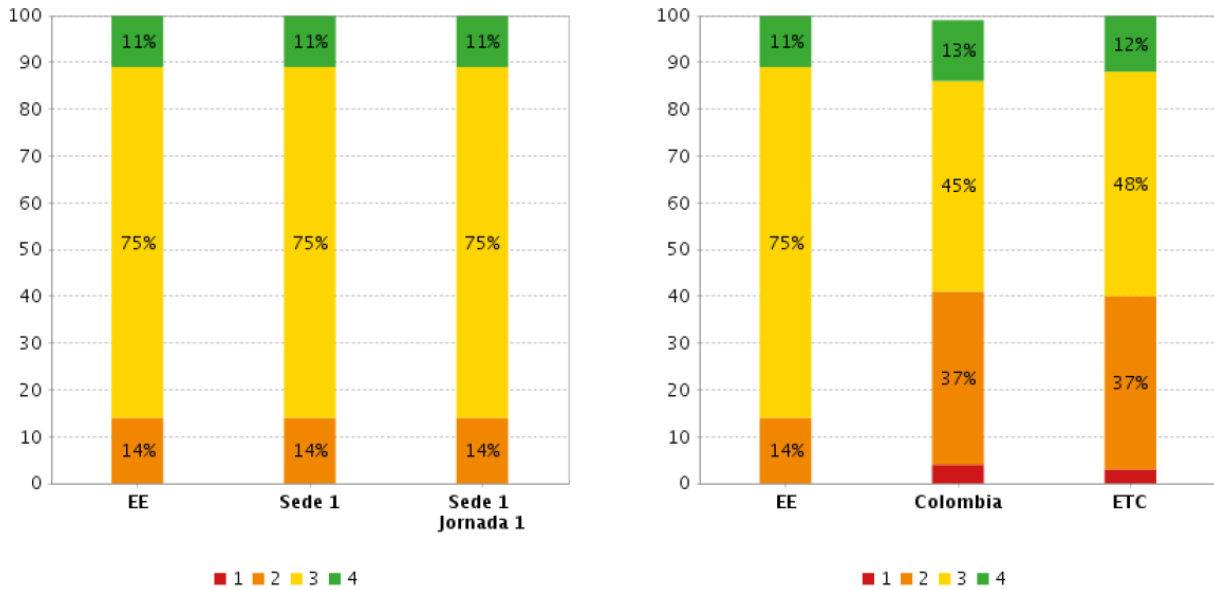


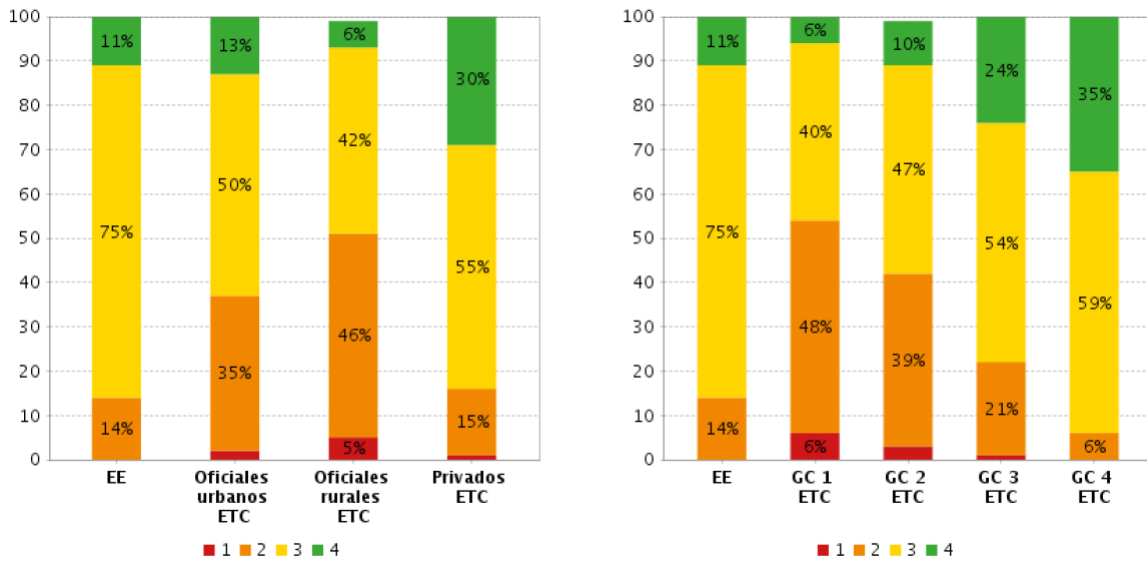
Figura 2. Porcentaje de Estudiantes por Niveles de Desempeño en Lectura Crítica

En cuanto al desempeño a nivel nacional en la prueba de lectura crítica, en la figura dos se observa que en la aplicación para el año 2020 en comparación del año 2019 el nivel de desempeño uno (0-35 puntos) se mantiene y no se evidencia un avance o retroceso, en el nivel dos (36-50 puntos) el porcentaje incrementa con relación al año 2019, es decir el 36% de estudiantes están en el nivel dos, en el nivel tres (51- 65 puntos) está el mayor porcentaje de estudiantes en la prueba y en comparación con el año anterior se mantiene, y por ultimo está el nivel cuatro (66 -100 puntos)

que tiene un porcentaje muy bajo y que para el año 2020 se observa un descenso. Según estos datos el avance en la prueba de lectura crítica al finalizar la educación media desde hace años no muestra datos significativos, por el contrario, refleja resultados desfavorables como se puede observar en la figura 3 de los niveles de desempeño.

Figura 3.

Porcentaje de Estudiantes por Niveles de Desempeño en Lectura Crítica



Otra situación que enmarca los desafíos de la educación en Colombia tiene que ver con las prácticas de enseñanza en cuanto al desarrollo de la competencia lectora en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, ya que es un tema recurrente en los problemas educativos, sociales y culturales.

Por lo anterior se debe analizar el papel del docente en las prácticas de lectura, puesto que existe una influencia sobre los estudiantes y sus aprendizajes dentro del proceso escolar. El docente en su afán de cumplir con sus responsabilidades escolares se enfoca en la expresión de contenidos e información y deja de lado la lectura como objeto de estudio significativo en las prácticas de enseñanza. Esta situación, hace parte esencial de la pedagogía, por medio de la cual se han

descubierto falencias presentes en el sistema de educación, por tal razón el Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha venido desarrollando diversas estrategias y programas con acciones para que, particularmente niñas, niños, adolescentes y jóvenes, incorporen la lectura a su vida cotidiana para mejorar la calidad de la educación y por ende las prácticas pedagógicas en el aula.

De acuerdo con lo anterior, se habla de las prácticas de lectura en las aulas, ya que no es un tema sencillo de abordar, por el contrario, merece un estudio detallado, análogo, constante, reflexivo, eficiente y motivador, puesto que la situación es más compleja de lo que a diario es diálogo de pasillo en toda institución educativa, es decir crear espacios que generen pensamiento desde los procesos de lectura que vayan más allá de lo literal e inferencial.

Conforme a lo anterior, es importante resaltar que, desde tiempos remotos, el texto narrativo (por ejemplo, cuentos, fábulas, leyendas, mitos) ha sido objeto de estudio en las prácticas pedagógicas - didácticas que se llevan a cabo en la escuela. Estas prácticas se extienden desde el comienzo del ciclo escolar hasta prácticamente su finalización. Sin embargo, esto no implica que no se realicen esfuerzos por crear un aprendizaje significativo en las aulas a través de la lectura de textos narrativos.

No obstante, sí se requiere que los docentes se acerquen a la amplia variedad de textos disponibles para llevar a cabo prácticas de lectura que promuevan en los estudiantes habilidades de pensamiento, tales como sintetizar, comprender, categorizar, comparar, evaluar, crear, entre otras. Estas habilidades son fundamentales para que los estudiantes sean capaces de enfrentarse a la vida moderna, dado que el contexto diario les ofrece una gran cantidad de información. Lamentablemente, se está descuidando los procesos didácticos que se originan en la escuela. A esta misma situación, se suma la falta de interés por la lectura de parte de los adolescentes y hay que recordar, como primer punto, que las épocas han cambiado, y las exigencias culturales en este

momento difieren mucho a las de nuestros padres o abuelos. Tal como lo menciona (Gallardo Álvarez, Isabel Citando a: Martín Barbero, Jesús., 2002, pág. 155), refiriéndose a estos tiempos, que estamos ante el “desplazamiento de las demarcaciones y las fronteras entre razón e imaginación, ciencia y arte, naturaleza y artificio, la hibridación cultural entre tradición y modernidad, entre lo culto, lo popular y lo masivo”.

De igual forma, en el contexto regional, La Escuela Normal Superior María Auxiliadora es una institución que se encuentra ubicada en el casco urbano del Municipio de San Andrés, Santander, a 103 kilómetros de distancia de la capital del departamento, Bucaramanga. Es una institución de carácter oficial, que en la actualidad es dirigida por las Hermanas de la Caridad de Santa Ana. Allí se encuentra la sede principal que tiene a su cargo 22 maestros, personal administrativo, directivos docentes, docente psico-orientadora y 400 estudiantes del estrato uno y dos, en jornada de la mañana. La comunidad educativa cada año escolar le apuesta al mejoramiento continuo, sin embargo, es necesario asumir nuevos retos que impliquen el acercamiento a las exigencias del mundo globalizado.

Es importante mencionar que un 80% de los estudiantes son del sector rural y se dirigen hacia el casco urbano para continuar sus estudios de sexto a once. El nivel académico de la mayoría de los padres de los estudiantes es bajo, ya que solo terminaron su primaria, o incluso no la culminaron por cuestiones ajenas a su voluntad, oportunidades y recursos económicos. Otros aspectos, en relación a los padres, y que también hay que señalar su importancia, son la cultura, el interés y motivación por las prácticas de lectura desde casa, ya que muchos de ellos no saben leer, no les queda tiempo, no cuentan con libros, no tiene recursos digitales, son muy tímidos y no participan de actividades que promueven el desarrollo de la competencia lectora.

De otra parte, desde las políticas de calidad educativa, el MEN, plantea procesos de

evaluación externa a estudiantes, por medio de la Articulación con el Instituto Colombiano Para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) (2020) y ha venido diseñando y aplicando pruebas que evalúan las competencias básicas que deben desarrollar los estudiantes que pertenezcan al sistema educativo colombiano. Este tipo de pruebas están diseñadas para los diferentes niveles de educación y se organizan así: prueba saber 3°, 5° y 9° se evalúan las áreas de matemáticas, lectura-escritura, ciencias, pensamiento ciudadano y cuestionarios auxiliares; prueba Saber Once que evalúa lectura crítica, matemáticas, sociales y ciudadanas, ciencias naturales, inglés y cuestionarios socioeconómicos.

Con relación al área de lenguaje estas pruebas evalúan los procesos desde la competencia lectora y escritora, por medio de la diversidad textual, es decir, involucran textos literarios, no literarios, verbales, no verbales con la finalidad de que los estudiantes fortalezcan las habilidades que les permitan conocer variadas situaciones comunicativas e interactúen con la realidad en miras al desarrollo integral.

En este sentido, es importante analizar desde el área de lenguaje, las pruebas Saber Once con respecto a lectura crítica, de la institución educativa y buscar esas falencias que involucran las prácticas de lectura. Para ello se analizaron los resultados obtenidos en la aplicación del año 2020-2 en la prueba Saber Once y se encontró lo siguiente:

El establecimiento educativo inscribió a la prueba a 49 estudiantes y todos los inscritos presentaron la prueba obteniendo un puntaje global de 254, es decir fue el desempeño medio de los estudiantes en la prueba. Además, la desviación estándar es de 36, lo que quiere decir que se mantiene dicho puntaje, como se puede observar en la figura 4.

Figura 4.*Promedio del Puntaje Global y Desviación Estándar.*

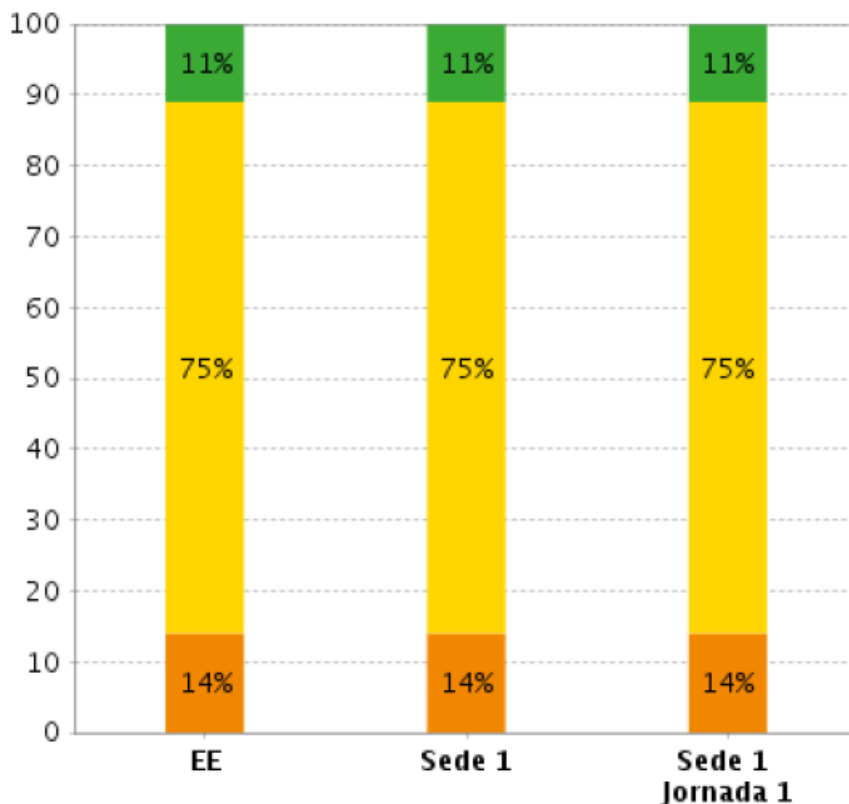
Nivel de agregación	Niveles de desempeño			
	1	2	3	4
Establecimiento educativo (EE)	0%	14%	75%	11%
Sede 1	0% ●	14% ●	75% ●	11% ●
Sede 1 / Jornada 1	0% ●	14% ●	75% ●	11% ●
Colombia	4% ▼	37% ▼	45% ▲	13% ▼
ETC	3% ▼	37% ▼	48% ▲	12% ▼
Oficiales urbanos ETC	2% ▼	35% ▼	50% ▲	13% ▼
Oficiales rurales ETC	5% ▼	46% ▼	42% ▲	6% ▲
Privados ETC	1% ▼	15% ▼	55% ▲	30% ▼
GC 1 ETC	6% ▼	48% ▼	40% ▲	6% ▲
GC 2 ETC	3% ▼	39% ▼	47% ▲	10% ▲
GC 3 ETC	1% ▼	21% ▼	54% ▲	24% ▼
GC 4 ETC	0% ●	6% ▲	59% ▲	35% ▼

En el análisis de los desempeños en la prueba de lectura crítica se puede evidenciar que el porcentaje mayor de los estudiantes se encuentra ubicado en los niveles dos y tres, es decir el 94% obtuvieron un puntaje entre 36 a 65 puntos, lo cual quiere decir que: Además de lo que logra hacer en el nivel 1, el estudiante que se ubica en este nivel comprende textos continuos y discontinuos de manera literal. Asimismo, reconoce información explícita y la relaciona con el contexto, el estudiante que se ubica en el nivel tres interpreta información de textos al inferir contenidos implícitos y reconocer estructuras, estrategias discursivas y juicios valorativos. Sin embargo, no logran reflexionar a partir de un texto sobre la visión de mundo del autor (costumbres, creencias, juicios, carácter ideológico-político y posturas éticas, entre otros). De la misma forma, al dar

cuenta de elementos paratextuales significativos presentes en el texto. Finalmente, valora y contrasta los elementos mencionados. En conclusión, el 4% de todos los estudiantes están dentro del nivel cuatro de lectura crítica, como se puede observar en la figura 5.

Figura 5.

Porcentaje de Estudiantes por Niveles de Desempeño en Lectura Crítica



Con respecto a las tres competencias que evalúa la prueba Saber Once, en lectura crítica, los estudiantes de la institución educativa tienen un porcentaje promedio de respuestas incorrectas, ubicadas de la siguiente manera: identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto (44%), comprende cómo se articula las partes de un texto para darle sentido global (52%) y reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido. Lo cual quiere decir que todos los estudiantes que presentaron la prueba se encuentran entre un porcentaje del 40% al 70% de respuestas incorrectas, lo cual es preocupante, ya que las tres competencias están en un equilibrio y no existe

una competencia que sea favorable, sino que por el contrario las tres tienden a demostrar pocos avances en el desempeño con la lectura crítica en esta prueba, tal y como se evidencia en la siguiente figura.

Figura 6.

Porcentaje de Promedio de Respuestas Incorrectas en cada Aprendizaje Evaluado en Lectura Crítica

Aprendizaje	EE	Colombia	ETC
Comprende cómo se articulan las partes de un texto para darle un sentido global.	39%	45%	45%
Identifica y entiende los contenidos locales que conforman un texto.	28%	36%	36%
Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	48%	55%	55%

Desde otra perspectiva, se tiene en cuenta el Índice Sintético de Calidad Nacional, (ISCE) (2018), como herramienta que ayuda en la búsqueda del progreso del establecimiento educativo. A través de este, los miembros de la comunidad educativa podrán tener una manera objetiva de identificar cómo están y qué caminos pueden emprender para convertir a Colombia en el país mejor educado de Latinoamérica en el 2025. Para hacerlo, es fundamental determinar las fortalezas con las que cuenta la institución y las áreas que se tienen por mejorar.

Desde los resultados en el resumen del ISCE del cuatrienio y sus respectivos componentes, con base en los resultados de la prueba saber de los estudiantes del grado once, se evidencia que no hay un avance, es decir se ha mantenido, pero no se ha asegurado un avance significativo en la institución, tal como se puede apreciar en la figura 7.

Figura 7.

Resumen Índice Sintético de Calidad ISCE.



En el área de lenguaje, según el ISCE, haciendo un análisis desde la básica secundaria y la media (novenos y once), el mayor porcentaje de estudiantes se encuentran en el nivel mínimo y satisfactorio, con tendencia a permanecer en estos resultados o incluso a descender en dichos avances. Tal como se puede observar en las figuras 8 y 9.

Figura 8.

Resultados Saber Noveno- Lenguaje

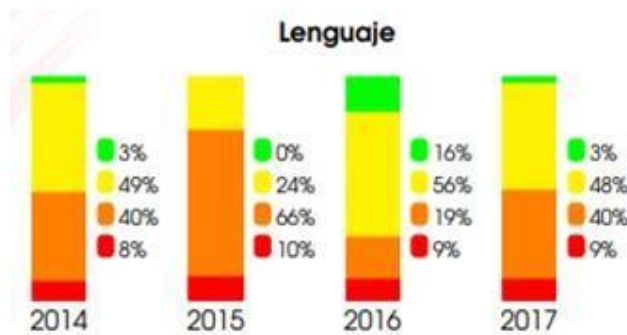
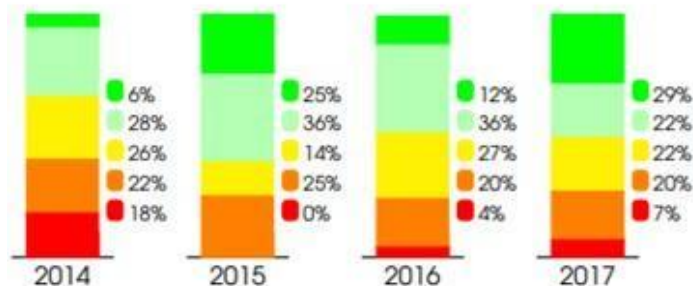


Figura 9.*Resultados Saber Once- Lenguaje*

El plan de área definido desde la autonomía curricular, establecida en la Ley 115 de 1994 (MEN, 1994), la cual permitió que el currículo sea adoptado para cada institución educativa. Por tanto, los docentes en cada establecimiento educativo son los responsables de elaborar los PEI que contienen los planes de estudios de todas las áreas y asignaturas.

Es por ello, que para los años 2020 y 2021, al realizar la flexibilización curricular, ajustes a los planes de áreas en su malla curricular, que exigía la Secretaria de Educación con miras a los cumplimientos exigidos por el MEN, se analiza que en cada grado, con cada docente, se cuenta con cantidad de temas que se deben abordar en cada grado y nivel evidenciando la pobreza de la diversidad textual en las prácticas de lectura, es decir el plan de área tiene como finalidad la cantidad y no la calidad en los proceso de enseñanza y aprendizaje, lo cual es una causa de la baja lectura y por ende los bajos resultados obtenidos en las pruebas externas de evaluación.

Leer los textos discontinuos en la escuela y para la vida, es por ello que las pruebas estandarizadas en sus diferentes aplicaciones proponen no solo la comprensión del texto continuo, sino del texto discontinuo, lo cual requiere un lector que construya significado desde las inferencias, que no solo localice o infiera información para interpretarlo, sino que debe

decodificar un formato que presenta otros mecanismos de jerarquización que el texto continuo. Tal es el caso de las pruebas saber once, es estas se evidencia de doce textos que normalmente trae la prueba en lectura crítica, seis de ellos son de tipo discontinuo. Además, en el año 2020 surge una nueva etapa “Evaluar para Avanzar 3° a 11°” que tienen a su disposición un conjunto de herramientas, las cuales valoran los procesos educativos de los estudiantes y entregan a los docentes, mecanismos para apoyar y acompañar la enseñanza y el aprendizaje en medio del regreso a la presencialidad; en esta prueba, se evidencia el uso del texto discontinuo como referente de análisis para desarrollar preguntas tipo ICFES en la cual los estudiantes potencian los distintos niveles de lectura (literal, inferencial y crítico).

De acuerdo con lo anterior y analizando el contexto de la institución se problematiza la situación en dos grandes aspectos: el primero, tiene que ver con la implementación de estrategias de lectura en las aulas para leer textos discontinuos, es decir se limita la intervención pedagógica a lo que ya se conoce o está planeado, a las prácticas de lectura cotidianas, a la no lectura por parte del maestro de estos tipos de textos; el segundo, la importancia de que los estudiantes potencien la habilidad para leer desde los tres niveles de lectura el texto discontinuo, que sea para el uso de su cotidianidad.

Es así, que se analizan situaciones en las que, por ejemplo, los estudiantes no logran la ubicación en un mapa, al leer infografías no comprenden los datos e información relevante, al interpretar una gráfica o una tabla lo realizan de manera superficial, al usar aplicaciones digitales como Google Maps no logran ubicarse en un espacio, no comprenden el contenido de los recibos de servicios públicos de su vivienda, etc.

Adicionalmente, la omisión o poca implementación del trabajo en el aula con el texto discontinuo influye negativamente en el desarrollo de la competencia de lectura comprensiva

en el nivel crítico; esto se evidencia en la prueba Saber Once, en los resultados obtenidos para el año 2021, en la gráfica seis, porcentaje de promedio de respuestas incorrectas en cada aprendizaje evaluado en Lectura Crítica, específicamente en reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido que dieron los estudiantes del grado once, con un total del 48% de respuestas incorrectas y que por supuesto incluyen el trabajo con el texto discontinuo.

Así mismo, otro componente de la situación problema está asociado al uso de las herramientas digitales en los procesos de comprensión y análisis del texto discontinuo, en otras palabras, la nueva era digital en época de postpandemia aceleró las estrategias de visualización de información de una manera menos lineal, es decir en un modo más llamativo y organizado para el receptor. Es por ello por lo que el lector competente debe analizar y comprender la información en todos los formatos que la era digital implemente día tras día y sin duda alguna implementar estrategias de lectura crítica y evaluación sobre el contenido que está a su alcance.

Con este panorama expuesto anteriormente desde el contexto internacional, nacional e institucional, se plantea la situación problema, surge la propuesta, que al realizar una intervención investigativa desde el enfoque cualitativo, con la metodología de investigación acción, desde la formación profesional docente y orientación de los estudiantes, se puede contribuir al fortalecimiento de la lectura crítica con ayuda de los textos discontinuos por medio de la reflexión y acción en el aula con el objetivo de replantear algunas prácticas pedagógicas que no contribuyen al mejoramiento de dicha situación.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente surge la siguiente pregunta que problematiza la investigación: ¿De qué manera los textos discontinuos en el aula fortalecen la lectura crítica en estudiantes de noveno grado de un colegio público?

A la par surgen algunas preguntas orientadoras que intentan articular la pregunta problematizadora con la investigación. Estas son:

- ¿Qué concepto de lectura crítica tienen los maestros de la institución educativa objeto de estudio?
- ¿Qué dificultades tienen los estudiantes del grado noveno para la lectura crítica de textos discontinuos?
- ¿Cuáles son los elementos que debe tener una estrategia de intervención en el aula para el fortalecimiento de la lectura crítica a partir de los textos discontinuos de los estudiantes del grado noveno?
- ¿Cómo validar la efectividad del uso de la secuencia didáctica en el aula enfocada en la lectura de los textos discontinuos que fortalezca la lectura crítica en los estudiantes del grado noveno?

2. Justificación

“Todo el mundo me dice que tengo que hacer ejercicio, que es bueno para mi salud. Pero nunca he oído a nadie decirle a un deportista: tienes que leer”. José Saramago (Muy Interesante, 2019)

Ofrecer a los alumnos de noveno grado de una escuela secundaria pública (ENSMA) en una comunidad alejada de las grandes ciudades la oportunidad de desarrollar y promover la lectura crítica, en un contexto donde esta habilidad no es tan importante para enfrentar los retos de un mundo globalizado, constituye la principal motivación detrás de la investigación llevada a cabo.

Si bien, la escuela, por sus vínculos de trato cotidiano con el estudiante y su contexto, debe ser un referente poderoso en la motivación hacia la construcción de hábitos de lectura para mejorar

las potencialidades imaginativas y creativas del sujeto, esta se ha convertido, en muchos casos, en solo intenciones y no acciones para el pensar desde lo crítico y lo creativo.

Para potenciar la lectura crítica es preciso promover entre los estudiantes espacios de interpretación, análisis, evaluación, explicación y desde las primeras etapas escolares; sin embargo, la escuela muchas veces se preocupa más por dar respuestas que enseñar desde el desarrollo del pensamiento a relacionarse con los conocimientos y la realidad con un criterio propio y, por lo tanto, más libre.

Así pues, en una sociedad que está afrontando las consecuencias de una pandemia que cambió la vida de toda la población, es decir desafiar una etapa de post-pandemia, la educación será significativa en la medida en que potencie leer críticamente desde la variedad textual, más aún en este contexto.

De acuerdo con lo anterior, el sistema de educación, en voz de toda la comunidad educativa debe ocuparse de esta reflexión de manera seria y averiguar las formas de plasmar los hallazgos logrados. Encaminar la educación hacia el desarrollo de la lectura crítica (en sus diferentes manifestaciones) es una de las posibilidades que de hecho antes de la pandemia ha venido tomando fuerza en los discursos académicos con enfoque pedagógico.

Pero, en la actualidad, ¿no realizamos prácticas de lectura o es que leemos diferente?, es un cuestionamiento que se hace Daniel Cassany en su libro *Tras las líneas* (Cassany, 2006). Este autor afirma que leer es una práctica social evolutiva, pero se debe considerar que si leemos estamos más cerca de ejercer nuestros derechos y deberes por medio de la lectura. Esto llama la atención, porque hay que tener en cuenta las nuevas formas de lectura que surgen de la evolución humana, por ejemplo, leer las ideologías, leer en varios idiomas, los tipos de discursos en internet y leer los aportes de la ciencia.

De acuerdo con lo anterior, al analizar el proceso de enseñanza en casa durante y después de la pandemia, la virtualización de la educación es interesante, pues si en la presencialidad este cambio de los contenidos al fortalecimiento de la lectura crítica era confuso, la pandemia hizo que rápidamente sea tomada la decisión de si vale la pena seguir apostando por las mismas formas de enseñar o enfrentar las posibilidades y retos de la virtualidad y estudio en casa insistiendo en la formación de lectores críticos desde la escuela y su contexto.

Es así, como la intervención en el aula enfocada al diseño de una secuencia didáctica, constituye una distribución de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los estudiantes cuya finalidad es la de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo.

Lo interesante con esta estrategia es que se puede llevar al aula para hacer intervención pedagógica desde el ejercicio auténtico de planificación según el contexto escolar que permitirá de manera ordenada, estructurada y articulada la consecución de unos objetivos educativos que tienen un principio, desarrollo y un producto.

Así mismo, al utilizar los textos discontinuos como herramienta para potenciar la lectura crítica y tener en cuenta que están organizados de un modo diferente a los textos continuos, permiten determinar información explícita e implícita. El trabajo en el aula con este tipo de texto es una oportunidad para leer de manera diferente, para crear y para beneficiar el trabajo didáctico de la comprensión de textos complejos. Además, los textos discontinuos exigen el aprendizaje de la lectura de imagen, porque, sin duda esta aparece como complementaria del sentido del texto.

Este trabajo de investigación pretende generar un gran impacto positivo en la comunidad educativa de la ENS, en cuanto al fomento de la lectura crítica por medio del uso de textos discontinuos, que permita fortalecer el quehacer pedagógico en las aulas, y facilite el proceso de aprendizaje en las distintas áreas, logrando que los estudiantes mejoren sus formas de leer, pensar

y actuar en su realidad social, económica, política, emocional, financiera, entre otras. Y, además, les ayudará a pensar lógicamente, analizar y descubrir el significado de la información mediática que está a su alcance reforzando así sus aprendizajes y reelaborando sus esquemas mentales, para afrontar con actitud reflexiva dificultades reales en cualquier tiempo de su vida.

Este trabajo está enfocado en el diseño de la intervención en el aula, ya que se quiere tomar la secuencia didáctica como un material de trabajo que se pueda reproducir y adaptar en la institución para fortalecer las prácticas de enseñanza y aprendizaje a partir del uso de textos discontinuos. Otro resultado, es que, a partir de la recolección de la información en la etapa diagnóstica con los docentes de la institución, se reflexione sobre los aspectos teóricos que pueden influir en la práctica pedagógica, en cuanto a conceptualización de competencia lectora y lectura crítica.

De igual forma resaltar que el impacto social que se quiere alcanzar con el presente trabajo se relaciona con el hecho de que la institución no cuenta con investigaciones realizadas acerca este tema y por lo tanto es un campo nuevo de trabajo que se quiere explorar y así potenciar significativamente en los estudiantes procesos de lectura crítica desde una perspectiva sociocultural que motiven a la formación de ciudadanos en la vida real.

3. Objetivos

3.1 Objetivo General

Determinar de qué manera los textos discontinuos en el aula influyen en el fortalecimiento de la lectura crítica con estudiantes de noveno grado de una institución pública del municipio de San Andrés, Santander.

3.2 Objetivos Específicos

- Determinar qué concepto de lectura crítica tienen los maestros de la institución educativa, objeto de estudio.
- Definir las dificultades que tienen los estudiantes del grado noveno para la lectura crítica de textos discontinuos.
- Identificar los elementos que debe tener una estrategia de intervención en el aula para el fortalecimiento de la lectura crítica de los estudiantes del grado noveno.
- Validar la efectividad del uso de la secuencia didáctica en el aula enfocada en la lectura de los textos discontinuos para el fortalecimiento de la lectura crítica.

4. Marcos de Referencia

4.1 Marco de Antecedentes Investigativos

En este apartado se presentan varias investigaciones que respaldan el presente trabajo y, a su vez, permiten la interpretación y el análisis de los principales temas, como la lectura crítica, el texto discontinuo y la secuencia didáctica. Esta exploración de antecedentes se llevó a cabo a nivel internacional, nacional y regional, utilizando diversas fuentes de información, como revistas académicas, bases de datos de universidades y buscadores académicos.

En primer lugar, (Carrasco Corrales, 2017), que tiene por objetivo descubrir el concepto de lectura crítica que tienen los maestros de una institución educativa. Es un trabajo realizado en dos dependencias educativas de Santiago de Chile: una municipal, Liceo A N° 131 de Buin, y un particular subvencionado, Colegio New Heinrich High School de Ñuñoa para ello se obtuvo como muestra representativa a seis profesoras de educación básica. Cinco de ellas cursaron sus estudios

de pregrado en la Universidad Metropolitana Ciencias de la Educación y una en la Universidad Diego Portales, según descripción de la autora.

Carrasco (2017) describe el enfoque investigativo en su metodología como una investigación que se enmarca en la perspectiva comprensivo-interpretativo, propia del paradigma cualitativo de investigación social. Este estudio al ser de carácter cualitativo se caracteriza por ser “una investigación desde dentro, que supone una preponderancia de lo individual y subjetivo. El diseño de esta investigación se caracteriza por ser un Estudio de Caso, es decir la observación, comprensión y reflexión directa desde las experiencias de la muestra representativa. Para esta investigación se utilizaron tres tipos de técnicas de recolección de información: entrevista a profundidad, observación directa y revisión de documentos.

En este sentido, el trabajo aquí descrito como antecedente sirve de base para la presente investigación, ya que se toma de referente para cumplir con el primer objetivo específico planteado, el de establecer la concepción de lectura crítica desde el colectivo de lenguaje de la institución con miras a la lectura crítica desde las aulas, porque el antecedente a lo largo de todo el proceso investigativo caracterizó, diseñó instrumentos y recolectó información sobre la concepción que tiene los maestros objeto de estudio sobre lectura crítica por medio de entrevistas, análisis documental, observaciones directas, pruebas, lo cual permitió la triangulación de la información con el discurso, la práctica pedagógica y los procesos de evaluación.

(Ojeda Sánchez, Del Valle Rojas, & del Valle Rojas, 2015) esta investigación fue desarrollada en la universidad de la frontera Chile en el año 2015. El objetivo general de la investigación fue conocer el concepto de lectura crítica de medios que subyace en los textos escolares entregados por el Ministerio de Educación para, además, establecer los niveles de alfabetización mediática que proponen los contenidos y actividades insertos en estos recursos de

aprendizaje.

La metodología empleada en esta investigación se aplicó desde el método Delphi como proceso sistemático y grupal para establecer una aproximación inicial a la noción de lectura crítica de medios, “encaminado hacia la obtención de las opiniones y del consenso, a partir de las experiencias y juicios subjetivos de un grupo de expertos” (Pozo, Gutiérrez y Rodríguez, 2007: 353). Esta técnica se aplicó a través del envío por correo electrónico de una pregunta global a cada una de las personas para obtener la información. Esta fue la misma para investigadores y profesores, pero fue reformulada para estudiantes egresados de enseñanza media para asegurar su comprensión adecuada.

Los resultados en esta investigación, tiene que ver con la tipología de texto digital, en la cual se puede evidenciar que predominan actividades consignadas como “transcripción a texto digital” del tipo: “utiliza los recursos de autotexto que provee el procesador de textos y los recursos de alineación de párrafo” o en la “barra de herramientas” tienes la opción “dibujo” y en ella “autoformas”. Además, se analizó que existe una estrategia paulatina en el aumento de contenidos, según el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Con respecto a los niveles básicos de alfabetización mediática se encontró que el nivel crítico se relega a dos apariciones acerca de crítica de producción y uno de autocrítica de la televisión chilena. En estos casos, se trata de actividades de lectura.

Este antecedente sirve como referente a la presente investigación en cuanto a sus fuentes consultadas por los autores, ya que presentan documentos que sirven de base para la construcción del marco teórico desde los conceptos de lectura crítica que allí se plantean. Es imprescindible en este trabajo abordar la lectura crítica desde varios autores para lograr la construcción de un concepto que se acerque al enfoque de trabajo que se quiere desarrollar en la investigación, que

tiene que ver con la construcción de una estrategia que fomente la lectura crítica en estudiantes de básica secundaria de un colegio público.

(Díaz, Bar, & Ortiz, 2015) en su trabajo investigativo tiene por objetivo identificar habilidades de lectura crítica auto percibidas por estudiantes de Ciencias de la Educación de una universidad pública de la ciudad de Resistencia (Chaco - Argentina) en el año 2016.

El diseño metodológico de la investigación es exploratorio-descriptivo. La muestra total estuvo integrada por sesenta estudiantes avanzados del cuarto y quinto nivel de la carrera del Profesorado y de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de una universidad de gestión pública (República Argentina). Para la recolección de información se aplicó un cuestionario de pensamiento crítico (CPC2) elaborado por Santiuste-Bermejo, Barrigüete, García, González, Rossignoli y Toledo (2001). Este instrumento estandarizado releva la autopercepción sobre este tipo de pensamiento cuando se ejecutan tareas de lectura, escritura, escucha y habla. Consta de treinta afirmaciones con cinco opciones de respuesta (Total desacuerdo, Desacuerdo, A veces, Acuerdo, Total acuerdo), que el estudiante selecciona previa valoración de estas. Cabe señalar, que para este trabajo solamente se analizaron dieciséis (16) ítems referidos a las habilidades de lectura crítica.

Los resultados tienen que ver con dos tercios de la muestra que indicaron no identificar y no tener en cuenta la información carente de importancia al realizar la lectura de un texto de modo ocasional; Un significativo porcentaje de estudiantes señaló reconocer con claridad los argumentos o razones que apoyan o invalidan la tesis en textos argumentativos.

Esta investigación es tomada como referente investigativo, ya que se pretende tener en cuenta el cuestionario que se utilizó allí para conocer las percepciones que tiene la población objeto de estudio con respecto a lectura crítica y poder así cumplir con el primer objetivo específico el de

determinar qué concepto de lectura crítica y competencia lectora tienen los maestros de la institución educativa objeto de estudio. Es muy interesante el cuestionario en cuanto que se focaliza la interpretación de los datos del Cuestionario de Pensamiento Crítico (CPC2) en torno a las Habilidades de Lectura Crítica, a fin de obtener una aproximación a dichas capacidades.

Los antecedentes leídos y analizados en el contexto nacional son:

(Avendaño de Barón, 2016) esta investigación tiene por objetivo explorar los conocimientos de los profesores de Humanidades y Lengua Española en torno a la lectura crítica, con el fin de analizar e interpretar estos conocimientos e invitar a la reflexión. La fundamentación teórica de la investigación se basa básicamente en los siguientes referentes: lectura crítica, escritura, pedagogía crítica y transposición didáctica.

La metodología de investigación de este trabajo, se orientó bajo los principios de la investigación aplicada, ya que se planteó indagar los conocimientos sobre lectura crítica con los que contaban los docentes de Humanidades y Lengua Castellana, para analizarlos e interpretarlos a la luz de referentes teóricos inherentes a la lectura crítica, la escritura, la pedagogía crítica y la transposición didáctica, y favorecer algunas reflexiones que plasmar, en un futuro, tomar decisiones para innovar esa realidad educativa. La población se situó en una institución pública de Tunja (INCT); la muestra se conformó, de modo intencionado, con los diez docentes del área que trabajan en los niveles de Educación Básica Secundaria y Media; la información se recogió a través de una encuesta diseñada con preguntas de final abierto y se analizó empleando los enfoques cuantitativo y cualitativo.

Las variables que permitieron sistematizar, tabular y graficar la información recogida fueron: conceptualización de lectura crítica, estrategias pedagógicas para trabajarla, dificultades detectadas en su abordaje y propuestas de los docentes para impulsarla y cualificarla. El análisis

de los datos se realizó con el apoyo en las categorías relacionadas con referencias que constituyen el encuadre teórico de la investigación: enfoques de lectura crítica (lingüístico, psicolingüístico y sociocultural), sus tres dimensiones (de las líneas, entre líneas y detrás de las líneas) y estrategias pedagógico-didácticas para su abordaje (problematización del conocimiento, interacción comunicativa -diálogo en el aula, discusión contextualizada- e incentivación de reacciones escritas derivadas del proceso lector).

Este antecedente investigativo aporta a la investigación la aplicación de bibliografía que sirve de lectura para la construcción del marco teórico, ya que la fundamentación teórica allí expuesta se relaciona con los tópicos que se pretenden abordar. También, se tiene en cuenta el objetivo específico número uno del presente trabajo que tiene que ver con determinar qué concepto de lectura crítica y competencia lectora tienen los maestros de la institución educativa objeto de estudio y el objetivo general de la investigación referenciada, ya que todo el trabajo realizado se enfoca en conocer, describir, analizar y sistematizar las concepciones que tienen los maestros sobre lectura crítica.

Al analizar otro antecedente a nivel nacional, se halló la investigación de Arenas Arenas Diana Patricia, Gómez García Nora Alba, Hoyos Hernández Yenís, Urrego Giraldo Cristina, magísteres en educación, quienes nos presentan una investigación titulada: “Las estrategias de lectura: una apuesta por el mejoramiento de la lectura inferencial en textos discontinuos en los estudiantes del grado 3-2 de la institución educativa Miraflores L.E.V.G” (Arenas Arenas, Gómez García, Hoyos Hernández, & Urrego Giraldo, 2018); este fue un trabajo realizado con la universidad de Medellín en el año 2018; el cual tiene como objetivo Mejorar la comprensión lectora en el nivel inferencial de textos discontinuos, a través de la implementación de estrategias de lectura en los estudiantes del grado 3-2 de la Institución Educativa Miraflores.

El planteamiento de la pregunta problema de esta investigación se construye a partir de la situación que tiene que ver de qué manera hacer una implementación de estrategias de lectura para mejorar la comprensión en el nivel inferencial de textos discontinuos en los estudiantes del grado 3.02 de la Institución Educativa Miraflores. Enseguida, se tiene en cuenta la construcción del marco conceptual que se relaciona con el tema de la investigación y plantea conceptos referidos a la lectura, los niveles de lectura, estrategias de lectura y su función didáctica, textos discontinuos y secuencia didáctica.

Con respecto al marco metodológico en este estudio se centra en el enfoque cualitativo, puesto que utiliza la recolección y análisis de datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevos interrogantes en el proceso de interpretación. Dentro de este enfoque se establece el tipo de investigación que se relaciona con la investigación acción, ya que se trabaja con las percepciones y actuaciones de los sujetos investigados en el aula de clase.

Los resultados de esta investigación se analizaron desde la intervención y se pudo observar que el concepto de lectura del sujeto que realizó las prácticas de lectura, fue decisivo para su comprensión. Con respecto a esto, los estudiantes del grupo intervenido se enfocaban en la decodificación del texto y para ellos era importante la exactitud de las palabras al manifestar lo leído y así concluir en un informe literal transcripto. En estrecha relación a este concepto, la evaluación en el proceso lector se restringía en términos de aciertos y desaciertos, es decir, se limitaba a la valoración del resultado de la lectura, más no al proceso en sí de la misma; en relación con la forma como se abordaba el texto y a las estrategias empleadas.

Por lo expuesto anteriormente, este antecedente investigativo se tiene como referencia en la presente investigación tomando en consideración que trabajar en el aula la variedad textual es un reto que se debe implementar, porque en ellos se encuentran precisamente la fuente de cantidad

de aprendizaje y esto es un argumento de valor que justifica la investigación. Para el proyecto es importante la consolidación de los procesos de formación de los estudiantes como lectores críticos y analíticos de diversidad textos, en los que se incluyan los discontinuos, más enmarcado en la etapa de adolescencia, donde el estudiante comienza con sus primeros pasos a la etapa de maduración cognitiva.

(Sánchez et al., 2018) en su trabajo investigativo tiene por objetivo explorar las posibilidades del uso de textos discontinuos como medio didáctico para fortalecer la interpretación en los estudiantes de grados 4° y 5° de las instituciones educativas públicas de Medellín: José Antonio Galán, La Esperanza y San Antonio de Prado.

La investigación fue de tipo cualitativo con un enfoque de investigación acción educativa, en la cual se implementaron seis situaciones de aprendizaje diseñadas a partir de algunos textos discontinuos de mayor circulación social que permitieron fortalecer procesos de comprensión e interpretación textual.

Para la recolección de datos se utilizaron las técnicas de entrevista y observación. La primera fue una entrevista semiestructurada que se aplicó a docentes de la básica primaria y a estudiantes con el objetivo de indagar sobre las prácticas, experiencias y concepciones que tienen sobre los textos discontinuos en el aula y la observación que se realizó como un ejercicio participante entre las instituciones con algunos docentes que participaron de la actividad.

La propuesta de intervención diseñada en el proceso investigativo estuvo orientada bajo los parámetros de la estrategia situación de aprendizaje, la cual permite una participación de docentes y estudiantes en torno a una temática particular que tiene como finalidad generar aprendizajes significativos y contextualizados. Los resultados de la investigación más relevantes tienen que ver que tanto estudiantes como docentes conocen poco el texto discontinuo, por lo cual fue necesario

hacer una breve explicación y mostrar algunas imágenes que permitieran orientar el diálogo en la entrevista.

Esta investigación referenciada como antecedente sirve al presente trabajo en lo relacionado con la metodología utilizada en la intervención que se realizó en el aula con los estudiantes, puesto que se describen detalladamente las situaciones de aprendizaje diseñadas e implementadas desde seis tipos de textos discontinuos, que permitieron la construcción de situaciones de aprendizaje y posteriormente se registraron en el diario de campo como un registro acumulativo de todo lo que sucede durante el desarrollo de la investigación y, posteriormente, se analizaron las entrevistas, observaciones y los registros de los diarios de campo diligenciándolos en las fichas de contenido que fueron diseñadas por las investigadoras para tal fin. Con estas orientaciones la presente investigación se fortalece en la puesta en escena y la forma como se analizaron los datos recolectados.

Los antecedentes leídos y analizados en el contexto regional son:

En primer lugar, tenemos la investigación de la autora, Villamizar Capacho, Kelly Tatiana, titulada: “Secuencia didáctica para fortalecer la lectura crítica: implementación de una propuesta didáctica sobre caricatura orientada a promover la lectura crítica en estudiantes de undécimo grado de una institución pública del sector rural del departamento de Norte de Santander (Villamizar Capacho, 2021), Bucaramanga, Colombia. Esta es una investigación para obtener el título de Magister en didáctica de la lengua de la facultad de ciencias humanas desde la escuela de idiomas de la Universidad Industrial de Santander. Esta investigación tiene por objetivo fomentar la lectura crítica por medio de la caricatura mediante la implementación de una propuesta didáctica para estudiantes de undécimo grado de una institución pública del sector rural en el Departamento de Norte de Santander.

En esta investigación se trabajó la metodología desde un enfoque cualitativo, porque su interés primordial fue comprender las situaciones que suceden en el contexto de cada uno de los participantes de la investigación. El diseño metodológico se fundamentó en la investigación acción, porque se requiere a partir de la acción mejorar los entornos sociales sobre un entorno natural, en el cual existe una muestra participante que requiere de cambios para modificar las prácticas individuales y comunitarias que se han venido impartiendo por días, meses y años.

Esta investigación sirve de base para el presente trabajo, en cuanto que se tiene en cuenta el capítulo sobre metodología, específicamente las técnicas e instrumentos de recolección de la información, puesto que se pretende trabajar con los instrumentos y técnicas usados por la autora en la investigación y se toma de allí los referentes teóricos que sirven de consulta para la construcción y abordaje conceptual que se debe realizar inicialmente.

En segundo lugar, se tiene el antecedente investigativo de las autoras, Correa Pérez, Karen Gissell y Rojas Valbuena, Yurany titulada: “La lectura crítica a partir de la integración de una secuencia didáctica fundamentada en aprendizaje basado en problemas” (Correa Pérez & Rojas Valbuena, 2017), realizada en la ciudad de Bucaramanga (Colombia), en el año 2017 para obtener el título de magister en Educación con la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Esta investigación tuvo por objetivo general desarrollar una secuencia didáctica fundamentada en Aprendizaje Basado en Problemas en el área de Lengua Castellana, que transforme los desempeños de la lectura crítica en los estudiantes del grado 7° de una institución educativa de estrato 4 de carácter privado de la ciudad de Bucaramanga, Santander.

Realizada bajo el paradigma cualitativo por medio de la modalidad de investigación acción, generando una práctica reflexiva social, al diseñar y aplicar una secuencia didáctica fundamentada en Aprendizaje Basado Problemas. Por medio de la aplicación de instrumentos como la entrevista,

observación participante y cuestionarios de lectura con el fin de obtener datos relevantes a la transformación de los desempeños en lectura crítica durante la puesta en práctica de la secuencia.

La Población, participantes y selección de la muestra fueron 13 estudiantes, entre los 12 y 14 años, que cursan el grado 7° A en la jornada única, 6 mujeres y 7 hombres, con estratos socioeconómicos que oscilan en el estrato 3 y 4 de una institución educativa de la ciudad de Bucaramanga. Los resultados se definieron a partir de tres categorías de análisis: alineación de documentos públicos del MEN, PISA, ICFES al plan curricular, Metodología ABP y evaluación del aprendizaje, demostrando de esta manera el cumplimiento del objetivo general. Una de las conclusiones del estudio permitió evidenciar que los bajos resultados de los estudiantes en las pruebas nacionales SABER, se deben a la dificultad que tienen en la lectura inferencial y crítico textual de textos continuos y discontinuos.

Esta investigación fue tomada como antecedente investigativo para la propuesta, ya que se quiere adaptar algunas rejillas que están propuestas desde el planteamiento del método de investigación en las distintas fases que se realizaron desde la intervención en el aula con la secuencia didáctica como estrategia, ya que su construcción es bastante completa y coherente al método de trabajo en el aula.

En un tercer lugar, tenemos el antecedente investigativo, de la autora Gonzales Echavarría, Andrea Paola, titulado: “Secuencia didáctica para desarrollar lectura crítica en estudiantes de décimo grado, a través de algunos géneros periodísticos”, realizada para obtener el título de Magister en Didáctica de la lengua materna de la Universidad Industrial de Santander, en el año 2019. Esta investigación tiene como objetivo determinar la manera en que una secuencia didáctica que aborda los géneros periodísticos fortalece la lectura crítica en los estudiantes de décimo grado del Damaso Zapata.

La metodología de la investigación se organizó desde el enfoque cualitativo con el diseño de investigación acción desde las fases organizadas en espiral desde los ciclos de investigación con lo cual se muestra una relación entre las frases de la investigación acción y las preguntas directrices, los objetivos y las técnicas trabajadas en la investigación. Las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación fue el análisis documental, la observación participante, el diario de campo. La población con la cual se trabajó estuvo conformada por los estudiantes del curso 10-10 y 10-11 de la institución Dámaso Zapata del Municipio de Bucaramanga.

Los resultados de la investigación arrojaron que los estudiantes desde la prueba de caracterización no hacen uso de lectura ni de control de la comprensión, no identifican elementos explícitos en los textos, hay escasez de vocabulario, no logran sustituir palabras por otras, poca capacidad de síntesis, limitada capacidad argumentativa, entre otros.

Este trabajo es tomado como referente a investigación, en cuanto se quiere retomar y adaptar dentro de la secuencia didáctica el diseño de las listas de chequeo, rejilla para evaluar el ejercicio de lectura en la prueba de caracterización de los estudiantes, porque esta muestra detalladamente las categorías de análisis propuestas para dicho diagnóstico. Además, se tendrá en cuenta la forma de realizar el análisis de la secuencia didáctica por etapas categorías y subcategorías, ya que presenta detalladamente la información de la aplicación y las evidencias recolectadas y con ello se enriquece desde las fuentes primarias la intervención en el aula y los resultados tienden a ser más válidos.

4.2 Marco Teórico

El marco teórico que se desarrolla a continuación es una aproximación teórica desde la lectura de fuentes bibliográficas de diversos autores, el cual permite conocer los conceptos básicos de lectura, lectura crítica y textos discontinuos necesarios para el trabajo y la comprensión de la

investigación.

4.2.1 Acercamiento hacia la Lectura Crítica desde la Perspectiva de Fabio Jurado

En la importancia que se le da a la escuela como escenario de desarrollo humano (Jurado, 2016), propone la lectura crítica como un derecho básico de aprendizaje, es decir debe participar de este proceso un ciudadano común y corriente que sepa leer anuncios, propagandas, recibos, firmar, votar por sus gobernantes, y ser nombrado como uno de ellos; sin embargo, aprender a leer críticamente ha estado ligado al contexto histórico de cada época, en el cual se han sentido las distintas presiones democráticas y se tiende a la tergiversación del concepto y su aplicación.

Así mismo, la lectura, en cuanto ha dependido de la historia, ha requerido de ciudadanos que logren descifrar alfabetos o códigos para garantizar la sobrevivencia que le cediera al ser humano ampliar sus habilidades comunicativas y así corresponder a una comunidad, para discutir con criterio, con conocimiento universal, con razones argumentadas sus puntos de vistas y opiniones.

De igual manera, leer críticamente en el siglo XXI, es un derecho que surge de la originalidad por cambiar doctrinas o teorías tradicionales, admitidas por la colectividad como las más adecuadas en un determinado ámbito. Esto implica potenciar los contextos de la familia, escuela, calle, medios, gobernantes que no se opongan a estas nuevas prácticas o acciones que contribuyan a la formación de lectores críticos de la realidad.

Así mismo, Fabio Jurado en su ensayo “Lectura Crítica para el Pensamiento crítico” (Jurado Valencia, 2016) expone los aportes de la semiótica en los estudios sobre la formación del lector crítico y una concepción de lectura crítica sobre la intersección entre los textos. En primer lugar, se plantea que, según Ricoeur, citado por Jurado (2018), el placer de la lectura se construye a partir de la obra y fuera de ella y se requiere confrontar por medio de argumentos y así unir lo

interior con lo exterior, es decir construir sentido a partir de las múltiples interacciones socioculturales de las que participa el ciudadano.

De igual manera, el texto, nos habla del lugar de la semiótica en los fundamentos para la formación del lector crítico, en el cual se propone un enfoque desde las directrices Ministeriales en Colombia para llevar a cabo el trabajo de la literatura por medio del dialogo entre los textos, con el convencimiento de que es así como se construye un lector crítico, es decir inspeccionar la conexión de otros textos dentro del texto, a lo que se le denomina dialogismo, según Shklovski y Bajtín (1978).

Es así como Jurado, identifica al “lector critico como aquel que puede hacer la travesía por el texto reconstruyendo las voces que lo contienen, lo cual supone establecer acercamientos cognitivos desde la historia, la filosofía, la sociología, el psicoanálisis y desde las obras literarias mismas”. Además, no se persigue un lector crítico con respecto a las obras literarias, sino con relación a la variedad textual que transita en el medio cultural y social.

También, la configuración del lector critico depende en gran medida de la interacción que se tiene en la escuela entre maestro-estudiante por medio de la inserción en el mundo de una lectura crítica del texto con ayuda del proceso de hipertextualidad / hipotextualidad desde la posibilidad de establecer un dialogo entre los textos de diversos géneros, según las particularidades de quien comprende dicho texto.

Además, un cuestionamiento que se plantea en el texto de Fabio Jurado (2016) es con respecto a, ¿cómo pasar de la interpretación semántica a la interpretación crítica o interpretación semiótica? Este interrogante se propone como el gran reto del formador de lectores críticos, ya que todo texto admite la interpretación semántica y la crítica. Para ello, Eco citado por Jurado (2016) admite que “la interpretación crítica o semiótica es aquella por la que se intenta explicar por qué

razones estructurales el texto puede producir esas u otras alternativas o interpretaciones semánticas”. Es decir, Eco al proponer esta teoría sobre la interpretación crítica expone que deben existir tres intenciones para que realmente se dé la formación de un lector crítico, es por ello por lo que al realizar la actividad interpretativa se debe tener en cuenta: la intención del autor, del lector y de la obra con la necesidad de descubrir la verdadera intención del texto.

Vamos a tratar ahora sobre la lectura crítica y su encuentro entre los textos. Esto supone inicialmente tener en cuenta un aspecto esencial que tiene que ver con tener especial cuidado con relacionar la crítica con el acto de “opinar libremente”, ya que estas opiniones originalmente conducen a la narración de experiencias o juicios ideológicos que una persona realiza cuando una palabra clave en un texto funciona como detonante de significados externos a lo particular del texto.

Es por esta razón que la lectura crítica según Fabio Jurado (2016) es definida con relación a la habilidad que debe poseer un lector para dar razón de los diversos textos que puedan estar dentro del texto que se interpreta y con base en esto saber expresar las diversas intencionalidades del autor.

4.2.2 Lectura como Construcción Social según Daniel Cassany

En la actualidad, aun, se mantiene un concepto errado sobre, ¿Qué es leer?, y es que se comprende solo como el proceso de descifrar unas grafías para decodificar un texto de manera literal y se deja de lado la comprensión (Cassany, 2006). Sin embargo, la concepción moderna sobre la lectura va más allá y requiere de habilidades y procesos cognitivos de orden superior.

La orientación sociocultural enfoca los procesos de lectura como “construcciones sociales, actividades socialmente definidas”, ya que la lectura evoluciona con la globalización de acuerdo con las potencialidades de cada grupo humano. Al afirmar que leer es un verbo transitivo se refiere

a que no es una actividad neutral, sino a las variadas maneras de acercarse a la interpretación de cada género discursivo, en un campo de conocimiento específico con respecto a cada grupo social.

Desde la importancia del componente sociocultural en la lectura, se puede establecer tres concepciones distintas (lingüística, psicolingüística y sociocultural) según sea el proceso de obtener significado, es decir no son tres maneras distintas de leer sino tres representaciones distintas sobre la lectura. En primer lugar, la concepción lingüística, leer, se asemeja con rescatar el valor semántico de cada palabra y establecer una relación con el de las palabras anteriores y posteriores. Es decir, el texto se lee a partir del significado de cada palabra para lo cual todo lector debería comprender la misma información. En segundo lugar, la concepción psicolingüística, se relaciona con la comprensión que realizamos de cosas que no fueron dichas, pero se lee con el fin de encontrar sentido y teniendo en cuenta el contexto inmediato y las relaciones lingüísticas que pueden surgir del enunciado. Por último, en la concepción sociocultural, tanto el significado de las palabras como el conocimiento previo que aporta el lector tiene origen social, es decir induce al lector a darle significado a las palabras por medio de capacidades inferenciales para comprender el discurso de manera global.

De igual forma, se tiene el concepto de lectura crítica, propuesto por Daniel Cassany (2006), desde un enfoque democrático y social, a lo que él le llamó comprender el texto detrás de las líneas, en donde se tiene en cuenta, a la democracia basada en la capacidad de lectura, con lo cual se pretende que frente a los discursos sociales exista un lector que sepa descubrir detrás de las líneas y un requisito esencial para ello es tener un amplio corpus de cultura.

Así mismo, comprender lo que se lee detrás de las líneas, no es un proceso aislado, sino que se inicia con leer las líneas, es decir comprender el significado literal del texto; entre líneas, lo que se puede deducir del texto con ayuda de un proceso de inferencias de lo que se comprendió de

forma literal: y por último, leer detrás de las líneas que supone la ideología, el punto de vista del autor, la intención y la argumentación a la cual apunta el autor detrás del discurso que es útil para mostrar información que existe en el contenido, pero que está escondida.

Por tanto, existe un aspecto muy relevante al leer detrás de las líneas, que tiene que ver con la objetividad que se le da en la realidad, ya que lo que expresamos a diario es lo que construye desde el ámbito cultural un discurso situado porque quien lo produce es quien habla, vive, escribe, comprende y pertenece a una comunidad específica. Cabe resaltar, que estos discursos que se expresan a diario muestran un punto de vista sesgado, ya que no siempre son representaciones exactas de comunidades, lugares y épocas, lo cual se limita por la perspectiva de autor que realiza la construcción del discurso y es por esta razón que se necesita de una mirada crítica a esos intereses y sesgos que puedan surgir en la construcción del discurso.

Igualmente, leer es una tarea social, puesto que hay que partir de la realidad con ayuda de los conocimientos previos y el significado que el lector le dé al texto que lee teniendo en cuenta el porcentaje de verdad que está inmerso en el texto y las variadas interpretaciones y efectos que pueden causar las palabras desde la construcción de estereotipos culturales y sociales que trae consigo la tarea de realizar interpretaciones.

Ahora bien, la literacidad crítica también es un tema que tiene mayor importancia en la construcción de una definición de lectura crítica, según Cassany (2006), lo crítico ha tenido un recorrido bastante amplio por las diversas disciplinas del conocimiento. Sus orígenes teóricos parten de la filosofía crítica de la escuela de Frankfurt, la pedagogía del oprimido de Freire, el pensamiento crítico de sus sucesores, las reflexiones de Foucault, el análisis crítico del discurso y los nuevos estudios sobre literacidad o la psicología de la comprensión. Es por ello por lo que leer críticamente desde una perspectiva teórico-práctica implica situar el texto en un ambiente

sociohistórico, cuyo conocimiento epistemológico se obtiene por medio de la experiencia con el mundo y la racionalidad al hacer uso de la interpretación para detectar los propósitos del autor y así desarrollar las habilidades superiores de la comprensión.

Además, Cassany (2006), destaca la conocida propuesta de Allan Luke (1999 y 2000) y Peter Freebody (Freebody y Luke 1990 y Luke y Freebody 1997) para concretar los componentes específicos sobre la literacidad. Las dimensiones que se proponen tienen que ver con los recursos del código, recursos del significado, recursos pragmáticos y recursos críticos. En el recurso del código, se enfatiza en la descodificación y codificación del sistema escrito; los recursos del significado, en esta dimensión se busca comprender y producir los significados partir de conceptos previos, construcción literal e inferencial y comparación de textos; en los recursos pragmáticos, se enfoca esta dimensión en la comprensión de los propósitos del discurso y el uso del texto en diferentes contextos según su función comunicativa.

Daniel Cassany (2006) propone veintidós técnicas para lograr la comprensión crítica en relación entre lo que existe entre el texto y el contexto. Estas técnicas son:

Identifica el propósito: quien escribe siempre tiene un fin, es decir intenta convencer, informar, responder, emocionar, ganar dinero, influenciar, hacer reír, etc. Por esta razón, el lector debe descifrar desde sus estrategias de lectura el objetivo del texto que está leyendo.

Descubre las conexiones: el texto debe contener referencias a elementos contextuales como espacio, tiempo, interlocutor, etc. Al detectar estas minúsculas partes se puede situar el mundo del autor y concretar las fronteras para tomar conciencia del punto de vista que ampara el escritor.

Retratar al autor: hacer un retrato del autor del texto implica analizar desde aspectos como la denominación, el tipo, la biografía, el texto, la bibliografía y la imagen social. Esto ayuda a rastrear su ideología por medio de las palabras que plasma en su texto.

Describir su idiolecto: aquí es importante conocer el estilo del autor desde las características individuales con relación a su cultura, es decir identificar el registro lingüístico.

Rastrea la subjetividad: el lenguaje utilizado por el autor es la pieza clave para identificar la modalidad enunciativa, las actitudes y las opiniones del autor. Algunos rastros de subjetividad que se pueden analizar en un texto tienen que ver con el uso categorías gramaticales y los recursos metafóricos.

Detecta posicionamientos: las representaciones culturales estereotipadas de actualidad son de vital importancia, es decir el autor en su discurso deja ver su enfoque con respecto a los diversos temas que afectan a la comunidad; no puede existir una posición neutral, porque esta perspectiva cero da a entender que el tema para el autor no es de mayor relevancia. Cabe resaltar que no se pretende evaluar lo correcto o incorrecto desde una ideología, sino tomar conciencia de las elecciones del autor.

Descubre lo oculto: hay que tomar mayor atención a la información que no está explícita en el texto, pero que el autor quiere que el lector descubra por medio de pistas, lagunas, silencios, saltos, elipsis, implícito o tácito. Por ello es muy relevante hacer análisis oración tras oración, párrafo a párrafo, para lograr que lo que no está literalmente en el texto, se inserte en nuestra mente y así leer detrás de las líneas del texto información valiosa para la comprensión total del texto.

4.2.3 Análisis Crítico del Discurso según Teun Van Dijk

Analizar críticamente el discurso implica tener en cuenta en poder social, el dominio y la desigualdad que son a diario puntos fuertes de combate por el discurso en los textos y en el habla desde los contextos sociales y políticos. Los referentes teóricos desde la teoría crítica pueden rastrearse desde la escuela de Frankfurt antes de la segunda guerra mundial y su característica fundamental estaba enfocada hacia el lenguaje.

El Análisis Crítico del Discurso o ACD (Van & Teun, 2020), tal como se denomina en su abreviatura, tiene sus correspondientes equivalencias desde la psicología, las ciencias sociales, a esa “aproximación” al intento de brindar una forma o mirada diferente a lo dicho en los campos de la investigación. Es por ello por lo que el ACD no cuenta con un marco teórico unitario, sino que muchos investigadores han presentado sus teorizaciones con nociones que tiene que ver con poder, dominio, hegemonía, ideología, clase, género, discriminación, intereses, reproducción, instituciones, estructura social, orden social. Así pues, el discurso se sitúa en lo que podría denominarse un micro nivel de orden social mientras que las instituciones, los grupos, las relaciones de grupos y el poder social están ubicados en un macro nivel; es por ello que el ACD procura estudiar cómo el discurso está implicado en la transcripción del poder social.

Así mismo, los actores sociales, por tanto, los usuarios del lenguaje hacen parte del discurso desde el texto y el habla al mismo tiempo como individuos y como integrantes de diversos grupos sociales, institucionales y gentes. Ello implica tener en cuenta las acciones de los actores sociales que son constituyentes de las actividades y procesos de los medios en la sociedad en la adquisición de informaciones o entretenimientos. De igual forma, los integrantes de dichos grupos sociales con sus acciones se involucran en el discurso dentro de una estructura necesaria que será requerida en la situación de comunicación, es decir el contexto. Por último, las representaciones socio mentales, los actores, acciones y contextos son constructos mentales, ya que los participantes de los grupos sociales construyen sus identidades, se las atribuyen o las aprehenden de otros desde una visión no solo social sino mental.

Por otra parte, desde un análisis del poder como control en el discurso, Van Dijk, centró su atención especialmente en la crítica al poder social de grupos o instituciones. Para ello definió el poder como sinónimo de control social, es decir si existe control de parte de un grupo social existe

automáticamente el poder bajo condiciones de interés propios, los actos y las mentes de los integrantes de estos grupos. Además, esta capacidad abona el acceso a los recursos de forma privilegiada y escasa tales como el dinero, la fuerza, el estatus, la fama, el conocimiento, la información, la cultura o incluso varias formas de discurso público y de la comunicación.

4.2.4 Lectura y su Aprendizaje Frank Smith

La palabra lectura se puede entender desde una variedad de significados y estos dependen del contexto en el cual ocurre, es decir leer como la acción de decodificar un texto, leer como comprender el significado de eso que se descodifica, pero hay que tener especial cuidado, ya que leer como verbo no se puede dar por hecho que existe una comprensión de eso que se descifró. Un planteamiento que se hace (Smith, 1984), tiene que ver con, ¿la lectura involucra comprensión o pensamiento, o razonamiento inferencial o no? Esto depende exclusivamente del contexto en el cual se usen las palabras, es decir el acto de lectura depende de la situación en la cual se lleva a cabo y la intención comunicativa del lector. Por ejemplo, existen diferencias marcadas entre leer una novela, un poema, un estudio científico y social, una fórmula matemática, un directorio telefónico, una receta, un anuncio publicitario, una señal de tránsito, etc. A manera general, en el ejemplo planteado anteriormente es indispensable tener en cuenta la información que está buscando el lector y que esto varía dependiendo de la situación en particular.

Es por ello por lo que la comprensión de lo que se lee se puede llegar a obtener cuando se responde a unas preguntas que el lector debe plantearse cuando lee un texto con una intención. Al hacer preguntas, se acude también a las predicciones, al cómo y al dónde obtener esas respuestas para que exista la oportunidad precisa de responder a las preguntas. Cabe resaltar que la idea no es categorizar o clasificar las preguntas para la comprensión del texto porque existe una especificidad

y naturaleza del texto, pero si realizar un acercamiento desde lo que Smith (1984), consideró tres tipos de preguntas que todo lector fluido es capaz de formular y responder en toda situación de lectura con todo tipo de texto, estas se relacionan con la identificación de letras, palabras y significados.

Estas preguntas deben ser trabajadas en el texto de manera que el lector pueda establecer una estrategia secuencial, ya que el proceso de lectura no es simplemente identificar letras para inspeccionar palabras que den pautas y así obtener significados en las oraciones. Esta etapa de significación no requiere la identificación de palabras individuales, así como la identificación de palabras no requiere de la comprensión de letras, es decir se debe tener en cuenta el sentido global para tener éxito en el proceso de comprensión.

4.2.5 Interpretación y Sobreinterpretación de Umberto Eco

En la sobreinterpretación de los textos, Umberto Eco (1992), pone de manifiesto un paradigma interpretativo que llamó semiosis hermética para suponer que lo semejante podría actuar sobre lo parecido y es ahí donde la semiosis hermética tenía que decidir qué era la semejanza. Es por ello, que la imagen, el concepto, la verdad, que se manifiestan bajo el velo de la semejanza se percibirán a su vez como un signo de otro desplazamiento analógico.

Así mismo, el estudio semiótico de un elemento tan complejo como la de semejanza puede ayudarnos a aislar los defectos básicos de la semiosis hermética y, por medio de ellos, los defectos básicos de muchos procedimientos de sobreinterpretación, un exceso de asombro lleva a la sobreestimación de la importancia de las coincidencias que son explicables de otras formas, es por ello que se plantea el cuestionamiento, sobre ¿decidimos que una interpretación textual determinada es un ejemplo de sobre interpretación?, cabría objetar que para definir una mala interpretación se necesitan criterios para definir una buena interpretación.

4.2.6 Vygotsky y la Teoría Cognitiva

Desde la teoría cognitiva de Vygotsky (2007) una aproximación entre aprendizaje y desarrollo tiene que ver con describir las características de los sujetos en los diversos periodos del desarrollo cognitivo, esto es en relación con las estructuras lógicas y la capacidad para procesar la información. Para ello es necesario tener en cuenta las características y particularidades del individuo según la edad oportuna, para llevar a cabo la adaptación del aprendizaje.

Vygotsky (2007) plantea la Zona de desarrollo próximo, basando sus planteamientos en que no existe un límite para determinar los niveles evolutivos, si queremos establecer una relación entre desarrollo y aprendizaje. En esta zona de desarrollo próximo, el autor propone la existencia de dos niveles evolutivos: el primero, el nivel evolutivo real, en el cual se desarrollan las funciones mentales del ser humano, que se derivan de ciclos evolutivos cumplidos en su totalidad. El segundo nivel tiene que ver con los problemas que el niño está en capacidad de solucionar por sí solo, pero que a su vez recibe un acompañamiento de un orientador o guía más capacitado.

Una definición que Vygotsky plantea sobre la *Zona de Desarrollo Próximo* es la distancia que existe entre el nivel real de desarrollo que se determina por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado por medio de la resolución de un problema, bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

Es así, como al establecer esta relación entre el desarrollo y aprendizaje se debe aprovechar la planificación de las orientaciones no solo para respetar las restricciones del desarrollo real del niño, sino sacar el desarrollo desde su potencial, enfatizando en aquello que existe en la Zona de desarrollo próximo.

4.2.7 Aprendizaje Significativo en una Visión Humanista: la Teoría de Novak

El aprendizaje significativo subyace a la integración constructiva entre pensamiento, sentimiento y acción lo que conduce al engrandecimiento (“*empowerment*”) humano. Esta concepción en términos de Joseph Novack (1988), expresa que el sujeto no solo desarrolla sus estructuras cognitivas, sino que se tiene en cuenta el ser y el sentir, en otros términos, la parte humana del sujeto interesado y motivado hacia un conocer.

Para este autor, la acción educativa debe enfocarse en el ser humano que siente, piensa y actúa y debe crear espacios en los que se pueda potenciar las formas a través de las cuales se pueden desarrollar estas tres acciones. Desde la construcción del aprendizaje se debe generar una acción transformadora de significados que implique las representaciones de pensamiento y los sentimientos de los actores del proceso educativo, maestro-estudiante.

Sin embargo, Novack (1988), al hacer análisis en su teoría de aprendizaje significativo, desde un enfoque afectivo, según él, este proceso cognitivo siempre viene acompañado de una experiencia, en otros términos, una predisposición por aprender, para Novak (1988), profundamente relacionada con la experiencia emotiva que el aprendiz tiene en el evento educativo. Así mismo, esta teoría de la experiencia afectiva influye positiva y negativamente. En primer lugar, es constructiva, cuando saca un beneficio y provecho de la situación de aprendizaje; en segundo lugar, es negativa, si se generan sentimientos de inconformidad, es decir cuando el aprendiz no siente que está aprendiendo el nuevo conocimiento.

Para Novak (1996) en el proceso educativo se debe contar con cinco elementos esenciales para construir el saber. El primero, es el maestro, su mediación marca la diferencia entre un aprendizaje más significativo o uno memorístico. El segundo, el aprendiz, sujeto activo del proceso individual de aprendizaje influido por el maestro. El tercero, el contexto, que lo determina los

factores socioculturales que inciden directa o indirectamente sobre el proceso de aprendizaje. El cuarto, el conocimiento, por ende, debe utilizar materiales y recursos que relacionen los conceptos previos e intereses de los aprendices. El último, tiene que ver con los procesos de evaluación, en otras palabras, buscar herramientas que permita ver en el estudiante la forma en que tiene organizado el conocimiento.

4.2.8 Los Textos Discontinuos según el Proyecto PISA

Dentro de la tipología textual se encuentran los textos discontinuos (Sanz Moreno, 2005), estos se dividen en literarios (cómic) e informativos, estos últimos (textos discontinuos informativos) determinados para anunciar al lector acerca del mundo natural o social de un acontecimiento pasado o presente. El ser humano manipula en su diario vivir listas, consultamos gráficos y mapas, etc. A este compendio de modos de presentar la información escrita se le designa textos discontinuos.

Textos discontinuos, ya que no persiguen la estructuración secuenciada y progresiva: se presenta en listas, cuadros, gráficos, diagramas, tablas, mapas, etc. En estos textos, la información se muestra constituida, pero no necesariamente secuenciada ni de forma progresiva. La comprensión de estos textos requiere del uso de estrategias de lectura no lineal que favorecen la exploración e interpretación de la información de forma más completa e interconectada.

4.2.9 Los Textos Discontinuos y Comprensión Lectora

El texto discontinuo por su naturaleza tiende a ser más atractivo al lector, por ello estos textos no se leen por completo y requieren de procesos cognitivos de identificación, interpretación y reflexión de información en textos que pueden resultar poco familiares para los estudiantes, ya que el lector accede a la información más necesaria para desarrollar una determinada tarea.

De acuerdo, con las tres competencias estipuladas en las pruebas PISA, de lectura crítica,

los procesos cognitivos que se deben potenciar en los estudiantes desde las diversas estrategias de comprensión de lectura corresponden con determinar la forma como los lectores se relacionan con los textos. Inicialmente, acceder y recuperar información involucra destrezas ligadas a indagar, distinguir y reunir información. Los lectores acceden a un espacio textual (esto es, formularios, mapas, hojas informativas, infografías, tablas, graficas, etc.) en el que se sitúa la información que exigen. Enseguida, completar y explicar demanda que el lector entienda la correlación entre diversas partes de un texto, así como señalar y entender su coherencia. Por último, reflexionar y evaluar el conocimiento, enlaza las ideas que están más allá del texto con la intención de relacionar la información proporcionada en él con los propios marcos de referencia del lector, ya sean conceptuales o basados en su experiencia.

El desarrollo de la competencia lectora con los textos discontinuos es fundamental para ampliar las prácticas sociales de lectura en la humanidad contemporánea, ya que con los avances de la ciencia y las tecnologías el conocimiento se plasma en diversos formatos de representación de la información. Es así, que es importante tener en cuenta la clasificación del género discontinuo que le da las pruebas PISA a este tipo de texto, el género visto como la forma del discurso estereotipada, desde la estructura y los rasgos lingüísticos que hace parte dependiendo del uso histórico en la sociedad y la cultura. Este género se clasifica, así: líneas de tiempo, formatos, anuncios, mapas, cuadros e infografías.

6. Metodología del Proyecto

6.1 Enfoque

El presente estudio se ha desarrollado desde un enfoque cualitativo con el propósito principal de comprender las circunstancias que se desenvuelven en el escenario donde los participantes interactúan. Asimismo, se ha despertado un gran interés en analizar a fondo los significados sociales surgidos de esta interacción mutua desde el contexto del fenómeno educativo. Al abordar el estudio con una perspectiva cualitativa, se busca obtener una comprensión más rica y detallada de los procesos y dinámicas involucradas, lo que permitió obtener una visión más profunda y significativa de los resultados.

Una aproximación teórica y completa sobre enfoque cualitativo la propone (Hernández, Sampieri).

El enfoque cualitativo con frecuencia se basa en métodos de recolección de datos sin medición numérica, como las descripciones y las observaciones. Por lo regular, las preguntas e hipótesis surgen como parte del proceso de investigación y éste es flexible, y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en “reconstruir” la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido. A menudo se llama “holístico”, porque se precia de considerar el “todo”, sin reducirlo al estudio de sus partes. Desde nuestro punto de vista, ambos enfoques resultan muy valiosos y han realizado notables aportaciones al avance del conocimiento. (Hernández, Fernández, & Baptista, 2004)

El interés por conocer los fenómenos educativos a partir de las preguntas de investigación parte de la premisa de que todo sistema social tiene un modo único para entender cosas y eventos.

6.2 Diseño Metodológico

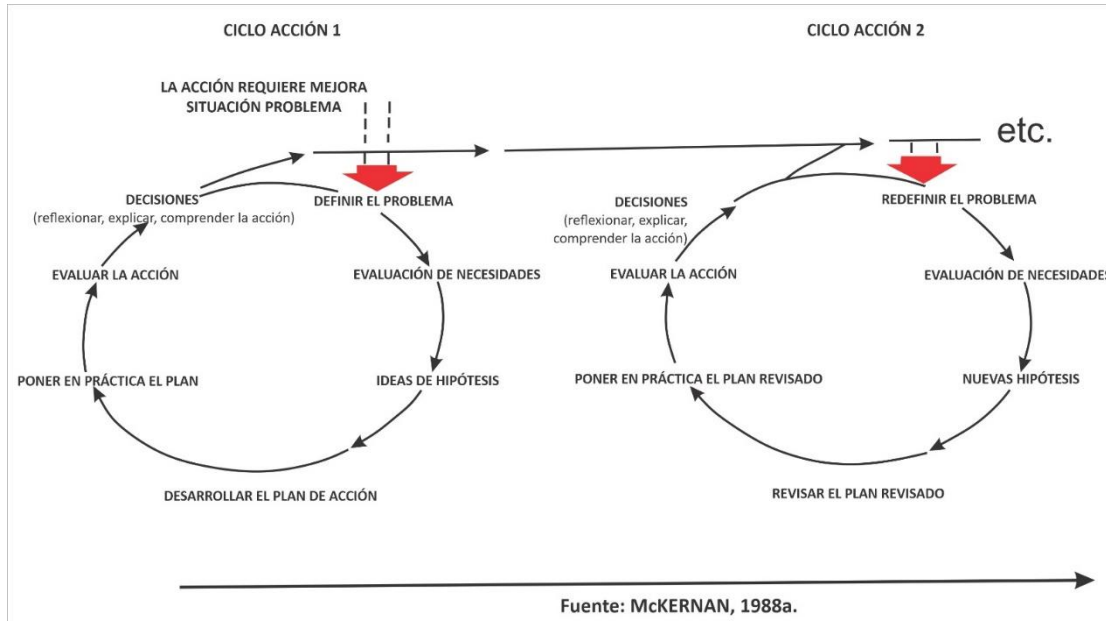
El diseño metodológico de esta investigación corresponde a la investigación acción, como lo señala Elliott (2013), considera que “es un estudio de una situación social para tratar de fortalecer su calidad desde la acción. Su objetivo consiste en proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas, y la validez de las teorías o hipótesis que en general no dependen tanto de pruebas científicas de verdad, sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado”. En la investigación acción, las “teorías” no se validan independientemente de la práctica, para aplicarlas luego a esta, sino a través de la práctica (Estupiñán, Puentes, Mahecha, & Rey, 2013).

Por su parte, (Carl y Kemmis 1988, pág. 145), la definen como una “forma de indagación reflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales a fin de mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de ellas y de las situaciones dentro de las cuales tienen lugar”.

Este diseño se caracteriza por su carácter cíclico, es decir implica un balance entre la acción y la reflexión, de tal forma que ambos momentos se complementan de manera integral, lo cual permite que el proceso sea flexible e interactivo en todas las etapas del proceso investigativo.

A continuación, se presentan los ciclos de acción necesarios para llevar a cabo la investigación acción según el Modelo de James Mckernan (1988).

Figura 10. Ciclos de Acción Necesarios para llevar a cabo la Investigación Acción según el Modelo de James Mckernan



6.3 Análisis de los Datos de la Fase Diagnóstica

Análisis de los datos de la entrevista semiestructurada

Se realizó una entrevista semiestructurada con una muestra representativa de profesores de diferentes áreas del conocimiento de la institución. Se utilizó una guía (ver Apéndice A) y se fomentó el diálogo espontáneo (ver Apéndice G), asegurándose de obtener un consentimiento informado (ver Apéndice E). La información proporcionada por los entrevistados se registró en formato de material relacionado con una matriz de recopilación de la información.

Este instrumento fue diseñado con el propósito de cumplir el primer objetivo específico de la investigación, el cual se centró en determinar el concepto de lectura crítica que poseen los docentes de la institución educativa bajo estudio. Es importante destacar que se tuvieron en cuenta los siguientes criterios al seleccionar a los docentes: área de especialización, ubicación geográfica (rural y urbana) y nivel educativo en el que enseñan.

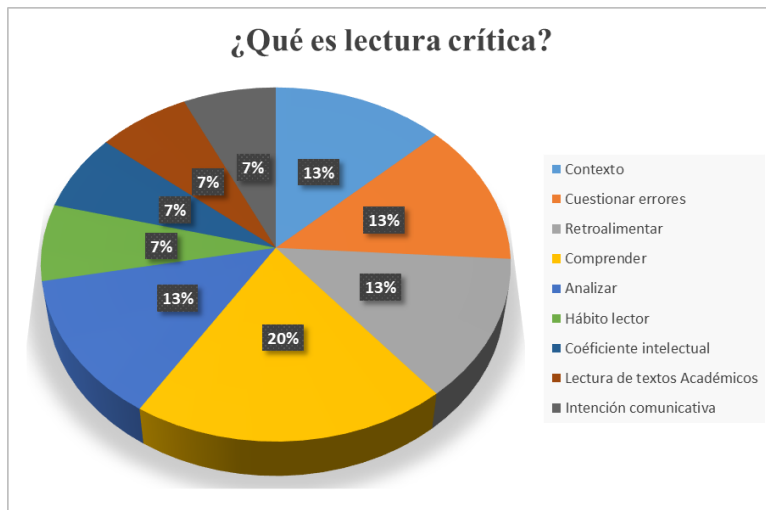
En total, participaron quince (15) docentes de acuerdo con los criterios de selección

establecidos. La guía de preguntas se diseñó considerando cinco categorías específicas basadas en el concepto de lectura crítica, estrategias para leer críticamente, actividades realizadas por los maestros en el aula para fomentar la lectura crítica, métodos de evaluación de la lectura crítica y tipos de textos utilizados por los maestros para promover la lectura crítica en el aula de clase.

El análisis de los datos se llevó a cabo a partir de la sistematización de las entrevistas y el análisis de las cinco categorías previamente establecidas. La información se encuentra organizada en una matriz que incluye las respuestas de los maestros (apéndice G) y las cinco categorías correspondientes. Estas respuestas, en su conjunto, sirven como base para orientar la planificación e implementación de la fase de intervención en el aula de clase.

Además, al ser los maestros sujetos de diagnóstico se tiene un material con alta riqueza de experiencia, conocimientos y contextos diversos con el fin de planear una intervención que no solo sirva de base para crear las estrategias, sino para conocer el estado actual del proceso de orientación en pro de la competencia desde la lectura crítica, específicamente con el uso de los diversos tipos de textos (discontinuo) en el aula con estudiantes de los diversos grados y contextos escolares.

En la siguiente figura se muestra los conceptos que tienen los maestros entrevistados con relación al concepto de lectura crítica y el porcentaje según la cantidad de profesores entrevistados.

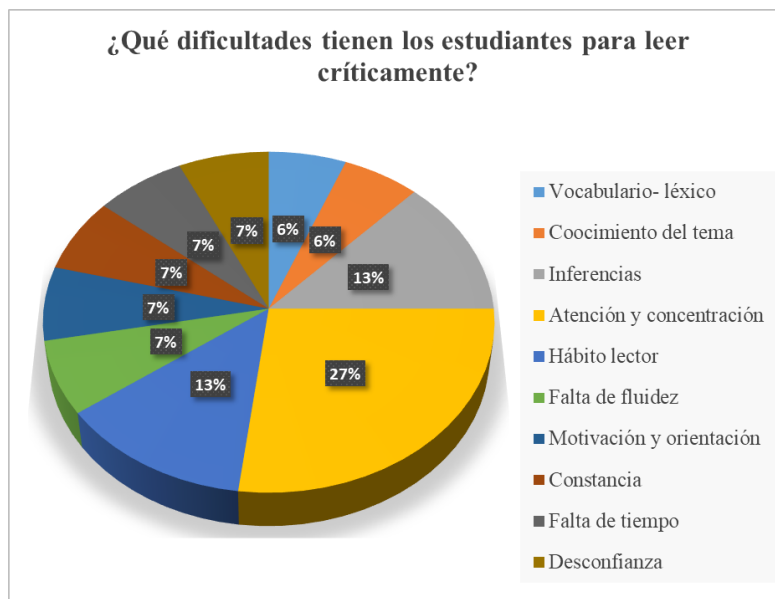
Figura 11.*Respuestas a la Pregunta no de la Entrevista a Docentes*

De acuerdo con la subcategorización anterior, el concepto de lectura crítica no es el más acertado y claro, ya que los maestros entrevistados orientaron sus respuestas a definir la lectura crítica con relación a la decodificación y comprensión lectora convencional. Conjuntamente, esto deja ver que el concepto de lectura crítica no es totalmente claro para los entrevistados, ya que Daniel Casanny, 2006 propone que leer críticamente es una construcción cultural, más específicamente que apunta a un proceso complejo que va más allá de leer las líneas, abarca más que una simple codificación de la información, es decir evalúa, analiza y cuestiona la información, pues se trata de una habilidad que no solo se enfoca en la simple comprensión del texto, sino que implica la capacidad de reflexionar sobre lo que se está leyendo, identificar las ideas principales, inferir significados implícitos, detectar la intencionalidad del autor, reconocer posibles prejuicios y valorar la relevancia y la credibilidad de la información.

Al mismo tiempo, lectura crítica implica, por tanto, una actitud activa y reflexiva por parte del lector, que no se limita a aceptar el contenido del texto de forma pasiva, sino que lo cuestione, lo contraste con otras fuentes y lo interpreta de acuerdo con su propio punto de vista. De acuerdo

con lo anterior, el concepto de lectura crítica que poseen los docentes entrevistados no se asemeja con la definición que plantea Cassany, puesto que ellos comprenden que la lectura crítica es una manera de analizar un texto desde una operación del pensamiento, la cual es analizar y que, con este análisis, los estudiantes pueden hacer lectura crítica, pero se les olvida que el concepto de lectura crítica va más allá de analizar, se tiene que construir un proceso que enfatice la realización de una lectura crítica también del contexto del autor, del tipo de discurso y todos los elementos que hacen parte de una construcción social del texto.

Figura 12. *¿Qué dificultades tienen los estudiantes para leer críticamente?*



Los maestros dan respuestas que tienen que ver con la siguiente subcategorización: vocabulario, conocimiento del tema, inferencias, atención y concentración, experiencia en la lectura, falta de fluidez, motivación, constancia, falta de tiempo, confianza y prejuicios.

En esta respuesta evidencia que los maestros centran su atención específicamente en los niveles literal e inferencial dejando de lado el nivel crítico de la lectura. Teniendo en cuenta lo anterior, el teórico (Daniel Cassany,2006) identifica algunas falencias que tienen los estudiantes cuando requieren hacer una lectura crítica; una de ellas es la dificultad que tienen para identificar

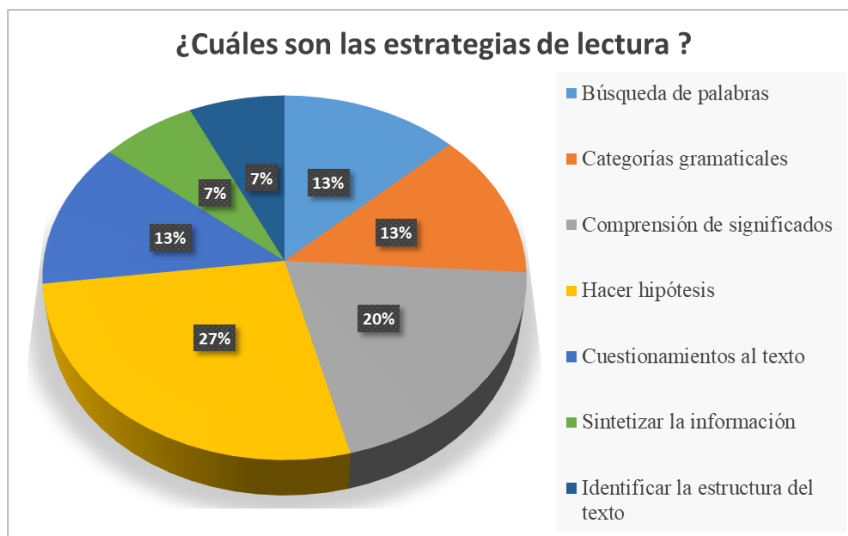
el propósito global de texto, es decir los lectores críticos poseen algunos desatinos para que en su capacidad de evaluar esa calidad de la información que está en el texto; así mismo, las habilidades lingüísticas son indispensables, es decir un vocabulario amplio ayuda a la comprensión gramatical y esto sin duda a comprender el texto y evaluarlo críticamente.

También, los conocimientos previos que poseen los lectores a la hora de leer sobre el tema que trata el texto, ya que no logran evaluar la información críticamente por la falta de experiencia, es decir la construcción del hábito lector es una de las barreras que tienen los estudiantes, puesto que a la hora de buscar cómo evaluar esa información no logran hacerlo por la falta de conocimiento y experiencia lectora.

Por último, las influencias culturales y personales son aspectos que inciden en el estudiante a la hora de leer y comprender el texto críticamente, pues afecta la capacidad para evaluarlo desde la perspectiva crítica.

Figura 13.

¿Cuáles estrategias de lectura crítica están más acorde con el modelo pedagógico de su I.E?



Las respuestas de la muestra de maestros seleccionados se lograron categorizar en estrategias de lectura y subcategoriza emergentemente en: búsqueda de palabras, categorías

gramaticales, comprensión de significados, hacer hipótesis, cuestionamientos al texto, sintetizar la información e identificar la estructura del texto.

Se puede ver que las estrategias que ellos asemejan a la lectura crítica, son en realidad estrategias para iniciar con el proceso de lectura en lo que tiene que ver en el nivel literal e inferencial de la competencia lectora, pero no son específicamente estrategias de lectura para potenciar el nivel crítico.

Es por esto, que Daniel Casanny propone, que leer críticamente va más allá de leer las líneas y para ello se requiere de estrategias que tienen que ver con: prever el contenido del texto antes de iniciarse en este y para ello recomienda estudiar su título, subtítulos, imágenes y/o diagramas y así tener una idea global previa a su contenido y hacer predicciones acerca de la información que posiblemente está en el texto.

Además, interrogar al texto, mientras se lee, es de vital importancia, puesto que debe quedar claro, cuándo el autor presenta sus opiniones, en qué momento es objetivo, si utiliza un estilo propio, un lenguaje claro, o si por el contrario está utilizando conceptos confusos o ambiguos.

También, es relevante considerar la estructura del texto, es por ello que el lector crítico debe prestar atención a cada parte del texto y cómo se constituyen las ideas para analizar, cómo se relacionan las ideas entre sí y cómo se conecta la información y cada elemento allí presente. Así mismo, identificar el propósito que tiene el emisor del texto, al escribirlo, es fundamental, ya que se puede preguntar si el autor está tratando de persuadir al lector de algo o si está simplemente dando a conocer una información.

Sin duda, otra estrategia para leer críticamente un texto, se relaciona con evaluar la credibilidad de las fuentes citadas por el autor y analizar si son confiables y veraces. Al mismo tiempo, reflexionar sobre el texto después de leerlo, es transcendental porque al recapacitar sobre

lo que se ha aprendido y cómo se relaciona con otros conocimientos o experiencias se puede pensar en cómo el texto podría haber sido diferente si el autor hubiera tomado un enfoque desigual o si se hubiera utilizado otra fuente para argumentar o presentar la información desde otra ideología o postura.

Figura 14. *¿Cómo evalúa la lectura crítica?*



La categoría central es evaluación en la lectura crítica y de acuerdo con las respuestas dadas por los sujetos entrevistados se puede subcategorizar en: pruebas estandarizadas, comprensiones de lectura, competencias de lectura rápida, discurso oral, competencia comunicativa escrita, fichas de lectura, no responde.

Al hacer un análisis de las respuestas dadas por los maestros, las estrategias de evaluación que se utilizan en el aula de clase para fortalecer la lectura crítica no logran potenciar, lo que llama Daniel Cassany, la tarea que tiene todo lector crítico. Esto tiene que ver con identificar las motivaciones hacia la lectura y cómo el lector enfoca su discurso hacia el contenido, la forma y el estilo del texto que lee. Además, lograr esa relación entre su postura y las presentes en el texto y su contexto social-cultural.

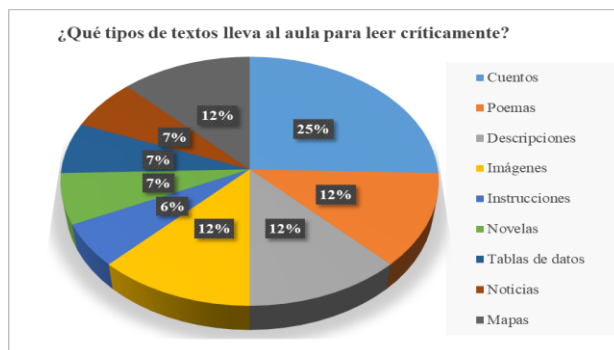
De igual modo, es indispensable al momento de proponer la tarea crítica, el poder identificar la modalidad, es decir la actitud o punto de vista que asume el autor frente a lo que está

transmitiendo en sus líneas. Detectar esos posicionamientos que puede llevar al lenguaje figurado, el sarcasmo, la ironía, la ambigüedad, la parodia, el escarnio, etc. También, no se debe dejar de lado el género discursivo, al cual pertenece el texto que se está leyendo críticamente, la función que este cumplen, el estilo de estructura inmerso en él, las distintas fases discursivas, las frases y expresiones que se utilizan y que se asocian con el imaginario social y cultural del contexto en el cual fue elaborado el discurso.

Otra tarea importante que se debe desarrollar es sin duda la de distinguir la diversidad de voces que se pueden presentar en el texto (intertextualidad), es decir el lector tiene el objetivo de encontrar esas palabras disfrazadas, esas expresiones prestadas, esas citas indirectas con el fin de valorar su incidencia directa en el nuevo discurso y las razones por las cuales hace parte de este texto. Por último, una tarea realmente importante la de evaluar la solidez, confiabilidad y fiabilidad de cada uno de los argumentos presentes en el texto, es decir adquirir la habilidad para detectar las incoherencias, imprecisiones, posibles errores, o contradicciones que pueda tener el autor es su texto.

Figura 15.

¿Qué tipo de textos lleva al aula para leer críticamente?



La categoría central estipulada es tipos de texto para leer críticamente y se subcategoriza según las respuestas de los maestros en: cuentos, descripciones, imágenes, instrucciones, novelas,

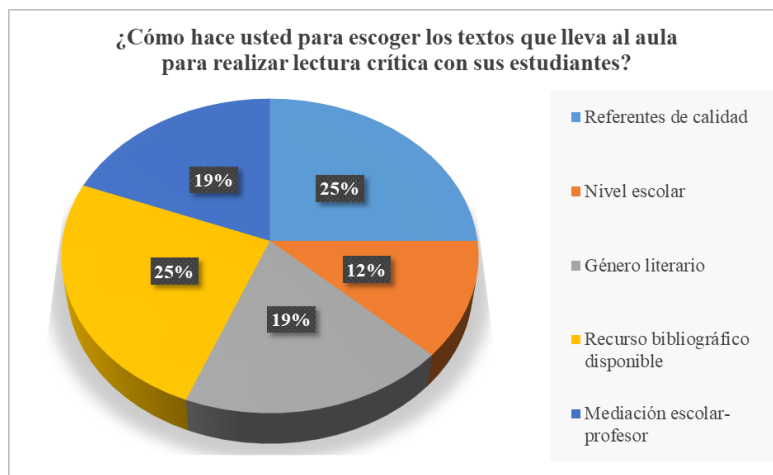
tablas de datos, noticias, mapas. Los maestros centran sus respuestas en una variedad textual poco amplia que se puede usar en las aulas de clase para realizar lectura crítica, cabe destacar que con los textos anteriormente se puede desarrollar la lectura crítica, sin embargo, son las estrategias, la cultura lectora y la diversidad de tipología textual lo que fortalece la tarea del lector crítico.

Por ello, (Daniel Cassany, 2006) propone la variedad de tipología textual desde los formatos continuos y discontinuos que apunten a la era de la digitalización para desarrollar habilidades críticas en el aula de clase. Los textos que a continuación se mencionan son algunos de los tipos de textos que él recomienda: textos periodísticos: noticias, reportajes, entrevistas, columnas de opinión; publicitarios: anuncios, carteles, folletos, catálogos; literarios: cuentos, poemas, novelas, obras de teatro; científicos: artículos de divulgación científica, informes de investigación, tesis doctorales; textos históricos: documentos históricos, biografías, autobiografías; digitales: páginas web, blogs, redes sociales, correo electrónico; textos audiovisuales: películas, documentales, series de televisión.

Cabe resaltar que es relevante tener en cuenta que, más allá del tipo de texto, lo fundamental para desarrollar la habilidad crítica en los estudiantes es centrar la enseñanza en cuestionar la información que están leyendo o escuchando, a evaluar la fuente de la información y a reflexionar sobre su propia opinión frente al tema tratado.

Figura 16.

¿Cómo hace usted para escoger los textos que lleva al aula para realizar lectura crítica con sus estudiantes?



Se analizaron las respuestas y se categorizó en selección de textos para leer críticamente y se realizó una subcategorización de acuerdo con las respuestas así: referentes de calidad, nivel escolar, género narrativo, recurso bibliográfico disponible, mediación escolar.

En esta respuesta los entrevistados dejaron ver que la selección de textos para leer críticamente se hace de igual forma para todos los niveles de la lectura y no se cuenta con criterios pedagógicos específicos para dicha selección. Además, se evidencia cómo en sus respuestas, dejan claro que no existe variedad en la selección de textos y que se le da mayor relevancia al texto narrativo y descriptivo en los niveles de primaria y parte de secundaria y en los grados más altos es cuando se aborda el trabajo con otros tipos de textos.

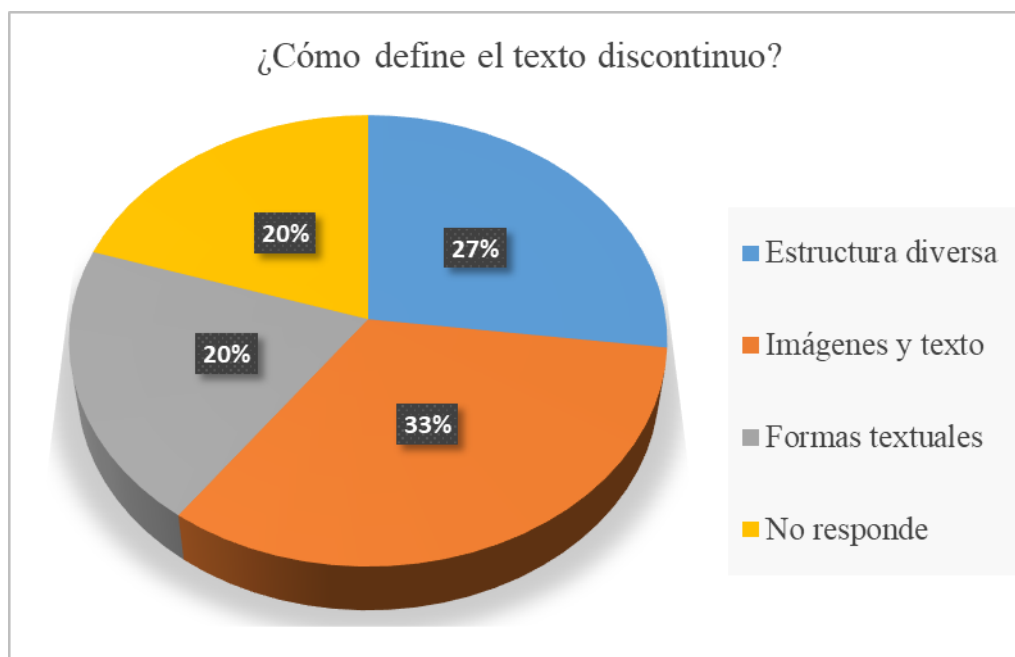
De acuerdo con lo anterior, Daniel Cassany, plantea algunas recomendaciones que pueden servir para hacer una selección de textos que contribuyen a fortalecer la tarea del lector crítico. En un primer momento, la selección debe ser desde un enfoque variado, con temas de actualidad, y que responda las siguientes recomendaciones: antes de seleccionar cualquier tipo de texto se debe identificar el propósito de la lectura, ya que es importante tener claro el porqué de la lectura y qué

objetivos se quieren alcanzar con esa lectura.

Además, es importante, independientemente del nivel y estilo de aprendizaje, escoger textos de diversos géneros con el fin de potenciar habilidades desde varios contextos comunicativos. Es importante, la mediación docente para valorar la riqueza textual antes de desarrollar procesos de lectura crítica, puesto que permite evaluar con claridad, coherencia, precisión, relevancia y adecuación el texto que se va a utilizar.

Figura 17.

¿Cómo definiría usted un texto discontinuo?



La categoría central se estableció como concepto de texto discontinuo y se subcategorizó en: estructura diversa, imágenes y texto, formas textuales, no responde. En esta pregunta se analiza que, al elaborar una definición de texto discontinuo, los entrevistados no logran hacer una aproximación al concepto desde una apropiación teórica, puesto que el texto discontinuo, es definido como, un texto que está dividido o fragmentado en componentes que pueden no estar conectadas de manera coherente. Seguido, estas secciones están apartadas por elementos gráficos

como saltos de línea, viñetas o números de página, y pueden incluir diferentes tipos de información, como texto, imágenes o gráficos. Es por ello, que, desde la lingüística, el estudio de los textos discontinuos se enfoca en cómo los lectores y los escritores interactúan con ellos, cómo se organizan y relacionan las diferentes secciones del texto.

Figura 18.

¿Utiliza los textos discontinuos en su práctica de aula para fortalecer la competencia lectora de sus estudiantes?



Se categorizó esta pregunta en respuesta cerrada (si-no) y tipos de textos discontinuos. El 60% de los maestros entrevistados no usan textos discontinuos en el aula para leer críticamente, sino como herramienta para complementar el dictado, en fotocopia para hacer lectura de tablas, mapas, o hacer inferencias sobre algunas caricaturas o historietas, pero como tal no son usados por ese porcentaje para potenciar las habilidades de lectura crítica en el aula de clase. El 40% restante, afirman usarlos en clase para hacer lectura crítica en el aula, aseverando que llevan textos que tienen que ver con imágenes, caricaturas, tablas, mapas, infografías, rutas, y gráficas. En esta

pregunta se puede analizar que el porcentaje de maestros que más afirman usarlos son de áreas de ciencias y en los grados más avanzados (10°,11°, y PFC). Sin embargo, los tipos de textos discontinuos que se pueden usar en el aula para fortalecer la lectura crítica, ha de ser cualquier tipo de texto discontinuo, ya que se puede utilizar para fortalecer la lectura crítica en el aula de clase, es decir estos presentan información de forma visual y concisa.

Es por ello, que lo importante es que los estudiantes aprendan a analizar y evaluar la información presentada, identificando posibles sesgos y evaluando la relevancia y precisión de la información. Así, los textos discontinuos más comunes y que favorecen en mayor medida la lectura crítica son: las infografías que son representaciones visuales que combinan textos, imágenes y gráficos para transmitir información de forma clara y concisa, estas suelen utilizarse en medios de comunicación y publicidad, pero pueden ser una herramienta útil para desarrollar la lectura crítica en el aula, ya que permiten analizar cómo se presenta la información y evaluar su precisión y relevancia.

Además, los anuncios publicitarios son otro tipo de texto discontinuo que puede ser utilizado para desarrollar la lectura crítica en el aula, ya que usa imágenes y textos breves para persuadir al público a comprar un producto o servicio. Los estudiantes pueden analizar cómo se utiliza el lenguaje y las imágenes para influir en el comportamiento del consumidor y evaluar la veracidad de las afirmaciones publicitarias.

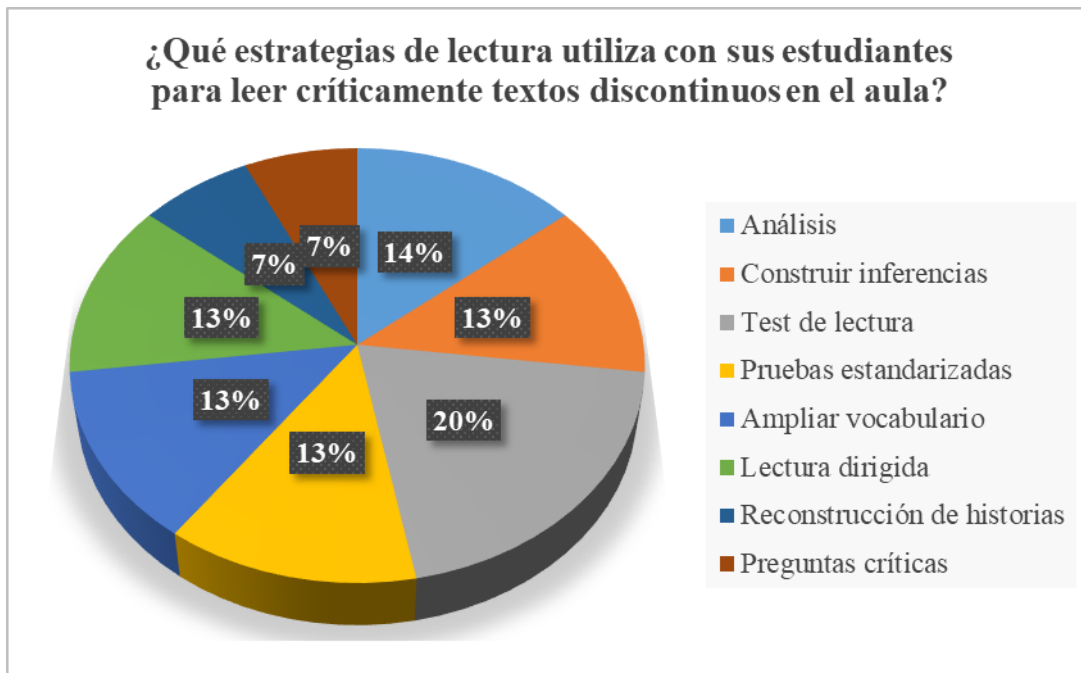
Entonces, los diagramas y mapas conceptuales son herramientas visuales que representan la relación entre ideas y conceptos. Estos textos pueden ser utilizados para desarrollar la habilidad de identificar patrones y relaciones, así como para evaluar la precisión y relevancia de la información representada.

Y, por último, las tablas y gráficos son formas visuales de presentar información numérica

con el fin de desarrollar la habilidad para analizar datos y estadísticas, así como para evaluar la precisión y relevancia de la información representada.

Figura 19.

¿Qué estrategias de lectura utiliza con sus estudiantes para leer críticamente textos discontinuos en el aula?



Cada una de las respuestas de los maestros, se subcategorizó en: análisis, inferencias, hipótesis, test de lectura, pruebas estandarizadas, ampliar vocabulario, lectura guiada y dirigida, reconstrucción de finales, preguntas críticas.

Estas son las respuestas que surgen a partir de la experiencia, capacitación y trabajo en el aula con los estudiantes para fomentar la lectura crítica, según las respuestas dadas por los maestros de la institución. Cabe destacar, que esta pregunta obtiene respuestas de actividades que se pueden trabajar desde los niveles inferencial y literal, que posiblemente pueden fortalecer los procesos críticos en la lectura, pero que no logran enfatizar en las estrategias propias de este proceso.

Según lo anterior, Daniel Cassany, propone que leer ya no es lo mismo que cuando lo hacían nuestros padres o abuelos, puesto que leer hoy es hacer una construcción social desde las diversas transformaciones, específicamente desde la evolución digital. Es así, como Cassany propone, veintidós técnicas de lectura crítica, categorizándolas en tres enfoques que tienen que ver con: el mundo del autor, el género discursivo y las interpretaciones estas con el fin de elaborar procesos de comprensión crítica y establecer relaciones entre texto y contexto.

Para finalizar la entrevista, en la pregunta que tiene que ver con, ¿existen estrategias diferentes para leer textos discontinuos o continuos al realizar proceso de lectura crítica? ¿Cuáles son esas diversas estrategias?, las respuestas que surgen se subcategorizan en: respuesta cerrada (no, sí), todas sirven, hacer clasificación, pruebas estandarizadas, libros de texto, ejercicios de análisis.

Es así, como los entrevistados dejan claro, en su mayoría, que las estrategias de lectura crítica, son las mismas para lectura con texto discontinuo como con el texto continuo, y que se puede llegar a la lectura crítica si se hacen de la mejor forma. Cabe destacar, que la anterior percepción, no es del todo acertada, puesto que hay textos discontinuos que requieren de ciertas estrategias para el desarrollo de lectura crítica en el aula.

6.4 Hallazgos de la Entrevista Semiestructurada

Es relevante destacar ciertos aspectos identificados durante la realización de la entrevista semiestructurada con los maestros, en relación a la categorización diseñada para dicho encuentro. Estos hallazgos están particularmente vinculados al concepto de lectura crítica.

La mayoría de los docentes enfrentan dificultades al comprender claramente el concepto de lectura crítica, ya que tienden a confundirlo con los elementos generales del proceso de lectura.

Sin embargo, es crucial destacar que estos elementos no constituyen el concepto real de lectura crítica. La lectura crítica va más allá de la habilidad de leer rápidamente y con eficacia; implica un análisis detallado y una comprensión cuidadosa del texto.

Durante el proceso de fortalecimiento de las habilidades del lector crítico, se ha detectado una confusión importante. Es crucial comprender que la lectura crítica es relevante en cualquier tipo de texto y contexto. No se debe asumir que la lectura crítica es una habilidad autónoma, ya que requiere una formación en elementos básicos como la argumentación, la validez de afirmaciones y la identificación de prejuicios, entre otros.

Es fundamental distinguir la lectura crítica de la simple competencia escrita, pues esto permitirá a los lectores desarrollar sus habilidades para analizar y evaluar los argumentos y posturas de los autores cuyos textos están leyendo. Al considerar las posibles deficiencias en la lectura crítica de los estudiantes, se encontraron dificultades relacionadas con aspectos como la comprensión literal e inferencial, el vocabulario, el conocimiento del tema, la capacidad de hacer inferencias, la atención y concentración, la experiencia en la lectura, la fluidez, la motivación, la constancia, la falta de tiempo, la confianza y los prejuicios.

Sin embargo, es importante destacar que no se debe limitar la atención solo a estos niveles. Para mejorar la lectura crítica, es esencial fomentar el pensamiento crítico desde una edad temprana y en todos los niveles de la lectura. Este proceso debe ser integral y abordarse de manera conjunta, en lugar de segmentarse.

De igual manera, no se logra evidenciar que los entrevistados mencionen aspectos relacionados con la interacción necesaria entre el texto y el contexto para realizar una lectura crítica. Por ejemplo, no mencionan el texto en sí y su conexión con el autor, el género discursivo, ni las interpretaciones que pueden surgir a partir de este.

Por último, pero no menos importante, una debilidad que se presenta al momento de abordar la lectura de manera crítica es la falta de conexión entre leer y escribir, y la razón de ser de estas dos competencias. Carece de sentido si no se comprende con qué propósito se está escribiendo, ya que es necesario ser consciente de lo que se lee y en qué contexto se encuentra la información que se está procesando.

Respecto a las estrategias para leer críticamente, se ha identificado que existe una limitación en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, ya que se centra principalmente en los niveles literal e inferencial de lectura y no se fomenta una variedad de estrategias que permitan potenciar esta habilidad. Es esencial abordar esta problemática y poner en práctica diversas técnicas que puedan mejorar y ampliar el nivel crítico de comprensión.

Es importante señalar que esta limitación parece surgir de una idea preconcebida de que la lectura crítica solo es posible con textos especializados y que solo debe ser llevada a cabo por expertos. Esta percepción errónea ha llevado a descartar el potencial de aplicar la lectura crítica en el aula y se ha privado a los estudiantes de una valiosa oportunidad de desarrollar esta habilidad esencial.

En este sentido, resulta crucial que los educadores replanteen su enfoque y promuevan el uso de diversas estrategias para leer críticamente, independientemente del tipo de texto que se esté analizando. La lectura crítica puede y debe ser una habilidad accesible para todos los estudiantes, ya que les permitirá analizar, evaluar y cuestionar la información de manera más profunda y reflexiva.

Es fundamental que en el aula se fomente un ambiente propicio para realizar prácticas de lectura crítica, brindando a los estudiantes la confianza y las herramientas necesarias para desarrollar esta habilidad. Los docentes deben proporcionar ejercicios que estimulen el

pensamiento crítico y promuevan la discusión, permitiendo así que los estudiantes exploren diferentes perspectivas y enfoques.

En resumen, es esencial reconocer la importancia de superar las limitaciones actuales en el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Esto implica desafiar la idea preconcebida de que la lectura crítica es solo para expertos y textos especializados, y trabajar en la implementación de una variedad de estrategias que potencien esta habilidad en todos los niveles educativos. Con un enfoque adecuado, el aula puede convertirse en un escenario propicio para el desarrollo y mejora de la lectura crítica en los estudiantes.

La lectura crítica, conjuntamente, provoca inquietudes, ya que no se pretende complicar estos procesos ni dedicar suficiente tiempo y esfuerzo al diseño intencional de estrategias que fomenten, por ejemplo, la exploración del mundo del autor. Esto se debe a la falta de acercamiento o confrontación de esas perspectivas desde diversos contextos sociales y culturales.

Esto podría tener relación con la falta de tiempo y conocimiento de las diversas prácticas acerca de la comprensión lectora. Así mismo, catalogar los procesos de lectura crítica como complejos para unos grados o niveles avanzados desde el aula de clase, es una variante que no deja experimentar estrategias que conlleven a potenciar el lector crítico desde temprana edad y por ello se confunden las estrategias de lectura crítica con las que fomentan la lectura literal e inferencia. Cabe aclarar que, si conjuntamente se trabajan los tres niveles, no son un factor de pérdida de tiempo o de no trabajo en las aulas de clase, por el contrario, son una variable de transformación en las prácticas de lectura crítica.

Inclusive, las formas de evaluar la lectura crítica se alejan de lo que implica la tarea que debe potenciar un lector crítico, puesto que no se implementan estrategias de evaluación que apunten a lo que menciona Cassany en su libro “construir la escritura” como formas de evaluar la

lectura crítica y que tiene que ver con: hacer un análisis detallado de los elementos del texto, es decir ser hábil para evaluar e identificar los elementos del mismo dependiendo del tipo de texto y sus elementos. Es importante recordar que la evaluación de la lectura crítica es un proceso complejo y multifacético que requiere una variedad de enfoques y herramientas y que se deben trabajar desde todos los grados escolares y que dependen en gran medida de la implementación constante que contribuya al fortalecimiento de la práctica comunicativa.

Es importante destacar que el uso del texto narrativo predomina en la mayoría de los niveles escolares, lo que indica que hay una falta de atención a la diversidad de tipologías textuales y a la lectura crítica. En el aula, se enfocan únicamente en unos pocos textos, lo que no significa que no se pueda realizar una lectura crítica, sino que esta habilidad no se practica con diferentes tipos de textos o formatos discontinuos.

Además, es relevante mencionar que los pocos textos utilizados en el aula rara vez se emplean para fomentar la lectura crítica. La orientación y motivación se limitan a la comprensión literal e inferencial, lo que queda evidenciado en los resultados de simulacros institucionales y en las pruebas saber once en lo que respecta a la competencia en lectura crítica. Por lo tanto, es necesario considerar una amplia variedad de textos y promover la lectura crítica en el aula para mejorar los resultados académicos y para la vida.

En la elección de los textos que se leen en las aulas, es necesario considerar adecuadamente los objetivos educativos y pedagógicos. Lamentablemente, existe una falta de relevancia en tener en cuenta los intereses, experiencias y conocimientos previos de los lectores. También se descuida la formación con los temas abordados en el plan de estudios para cada nivel, lo que resulta poco significativo de los textos llevados al aula.

Es crucial reconocer que el uso constante de un único tipo de texto no fomenta la lectura

crítica. En cambio, se debe promover el trabajo con una diversidad textual que incluya variedad de géneros y estilos. Esto permitirá desarrollar habilidades de pensamiento desde distintos contextos, así como adquirir un hábito lector, indispensable para la lectura crítica y la orientación educativa de la escuela.

Finalmente, al momento de seleccionar los textos para llevar a cabo la lectura crítica, es crucial considerar su nivel de dificultad. Esto implica que los textos deben presentar un desafío que, con una mediación adecuada en el aula, no resulte inabordable para los estudiantes al leerlos críticamente. Es fundamental que los textos sean accesibles y comprensibles para los alumnos, pero al mismo tiempo, deben exigir que ellos apliquen sus habilidades de lectura crítica para analizarlos y comprenderlos.

La comprensión del concepto de texto discontinuo por parte de los maestros desde una aproximación teórica no es completamente pertinente. Además, al definirlo, tienden a asociarlo con ciertas características como multimodalidad, hipertextualidad, intertextualidad, y ejemplos como gráficas, tablas y novelas. Sin embargo, al abordar el concepto de textos discontinuos, se evidencia que teóricamente es poco conocido y su tratamiento en el aula es limitado. Las respuestas de los maestros suelen incluir ejemplos de textos continuos complejos como ensayos filosóficos o documentales periodísticos, lo que indica una falta de comprensión sobre el tema.

El no uso del texto discontinuo en las aulas de clase para fortalecer la competencia lectora, menos en la elaboración y diseño de estrategias que asienten a fortalecer los procesos de lectura crítica, esto asociado a factores como: poco dominio del tema, falta de experiencia con la lectura de estos tipos de textos, ausencia de orientaciones y referentes pedagógicos para el trabajo en el aula, exigencia de tiempo previo para mediar el proceso lector crítico, poca familiaridad con las técnicas y estrategias para mejorar la cohesión y la coherencia y la no prioridad académica de este

tipo de textos.

Así mismo, el uso de textos discontinuos en el aula de clase, se hace ver como un tema de complejidad académica por los factores asociados y descritos anteriormente y esto genera baja motivación y poco conocimiento de parte de los sujetos que pertenecen al proceso de enseñanza y aprendizaje con la lectura crítica. Es por esto, que los procesos de lectura, no cuentan con una variedad textual que contribuyan de forma natural a potenciar habilidades que ayuden desde la escuela a saber leer todo lo que se observa y se ve y, por ende, crear habilidades de lectura crítica en situaciones diversas de comunicación.

En cuanto a, las estrategias de lectura crítica con el texto discontinuo, inicialmente no se establece una forma de trabajo en el aula que involucre este tipo de texto poco conocido y poco utilizado. Por lo tanto, el enfoque para mejorar las habilidades de lectura crítica se limita únicamente a una diversidad textual limitada, específicamente a través del uso de texto lineal (continuo). Al mismo tiempo, se nota la falta de conciencia acerca de la utilidad del texto discontinuo en el aula, junto con estrategias que puedan fomentar la lectura crítica como una práctica esencial para el desarrollo intelectual y la formación integral de ciudadanos que puedan construir significado a través de diversas formas de información.

Las estrategias diferentes para leer textos discontinuos, se encuentra que: primeramente, en la mayoría de respuestas no se clasifican las estrategias para leer los textos continuos de los discontinuos, es decir se trabaja en las aulas de clase las mismas actividades para los dos tipos de clasificación textual. Además, un listado de estrategias que se mencionan en las respuestas como sopa de letras, test de lecturas, hipótesis de lectura, identificación de títulos y subtítulos, inferir significados de palabras, son algunos de los ejemplos que propiciaron los entrevistados y hace notar que solo se trabaja el nivel literal e inferencial y no se continúa con la lectura crítica de este

tipo de textos desde la experimentación con diversas estrategias que puedan fortalecer la tarea del lector crítico.

6.5 Análisis de los Datos de la Prueba de Lectura

La guía de la prueba de lectura se estructuró según el diseño de las pruebas saber que presenta el ICFES, para ello se tuvo en cuenta que es la fase diagnóstica, la cual permitió ver el nivel de comprensión, en el cual se hallan los estudiantes del grado noveno desde el trabajo con los textos discontinuos. Las preguntas de esta prueba son de selección múltiple con única respuesta y dos preguntas abiertas. Esta guía fue elaborada para los estudiantes según su nivel escolar, estilo de aprendizaje y la información recogida se tendrá de base para ver las dificultades de los estudiantes y así realizar el diseño de la intervención en el aula.

La guía cuenta con quince preguntas que se desarrollaron desde la lectura crítica de diferentes textos discontinuos (cómic, infografía, afiche, planos, gráficas, líneas de tiempo, figuras, gráfico de barras, etc.). Las preguntas corresponden al desarrollo de la competencia sobre reflexionar a partir de un texto y evaluar su contenido, es decir la que estipula el nivel crítico según las pruebas saber once que aplica el Instituto Colombiano para el Fomento de Educación Superior.

El análisis de este instrumento se realizó desde las claves de respuestas previamente establecidas en los cuadernillos liberados por el ICFES, desde la competencia, los componentes y los desempeños de la lectura crítica con el uso de texto discontinuo. La guía se entregó de manera individual a cada estudiante para que desarrollaran la prueba de lectura de manera personalizada desde sus conocimientos previos y capacidad cognitiva.

El análisis se realizó con ayuda de una matriz y gráficos de barras para mostrar la información relevante que ayudó a establecer las dificultades que tienen los estudiantes de noveno grado para leer desde el nivel crítico con el uso del texto discontinuo. Las categorías de análisis se

establecieron a partir de la competencia, componente, afirmación, nivel (critico intertextual) y la clave de respuesta correcta.

Para comprender lo que a continuación se va a exponer se tendrá en cuenta una tabla de respuestas general, en la cual se evidencia la cantidad de preguntas, trece de selección múltiple, que se consideraron para la prueba, y la cantidad de estudiantes, cada uno con la opción que respondió para cada pregunta. Así mismo, los colores azul y verde están relacionados con los desaciertos y aciertos en cada pregunta.

Vale la pena aclarar que el análisis se realizó por categorías de manera específica y estas se organizaron previamente en la guía de la prueba de lectura, con el fin de establecer reflexiones a raíz del problema de investigación, con relación a los parámetros y características que se configuraron desde los lineamientos y orientaciones de las prueba saber para la realización de este primer acercamiento diagnóstico que pretende identificar las dificultades y fortalezas de los estudiantes con respecto a la competencia de lectura crítica con textos discontinuos y dar respuesta al segundo objetivo específico de la investigación.

Tabla 1. Base para Organizar las Respuestas de los Estudiantes.

Número de pregunta	Opción correcta	Competencia	Componente	Nivel de desempeño	Evidencia
1	D	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	Pragmático	Dificultad alta	Infiere estrategias discursivas del texto.
2	A	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	Pragmático	Dificultad alta	Relaciona y evalúa el texto y el contexto.
3	C	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	Pragmático	Dificultad media	Relaciona y evalúa el texto y el contexto.
4	B	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	Pragmático	Dificultad alta	Evalúa las ideas expresadas en un texto.

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 91

Número de pregunta	Opción correcta	Competencia	Componente	Nivel de desempeño	Evidencia
5	c	Competencia lectora	Pragmática	Media- alta	Relaciona y evalúa el texto y el contexto.
6	B	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	Pragmática	Dificultad media	Evalúa las ideas expresadas en un texto.
7	D	Reflexiona a partir de un texto y evalúa su contenido.	Pragmático	Dificultad media	Infiere estrategias discursivas del texto.
8	C	Reflexión a partir de un texto.	Pragmático	Dificultad media	Evalúa las ideas expresadas en un texto.
9	D	Reflexión a partir de un texto.	Pragmático	Dificultad media	Evalúa las ideas expresadas en un texto.
10	A	Relaciona y evalúa el texto y el contexto.	Pragmático	Dificultad media	Infiere estrategias discursivas del texto.
11	C	Reflexión a partir de un texto.	Pragmático	Integración e interpretación.	Evalúa las ideas expresadas en un texto.
12	A	Reflexión a partir de un texto.	Pragmático	Integración e interpretación.	Evalúa las ideas expresadas en un texto.

Figura 20. Respuestas de los Estudiantes del Grado Noveno

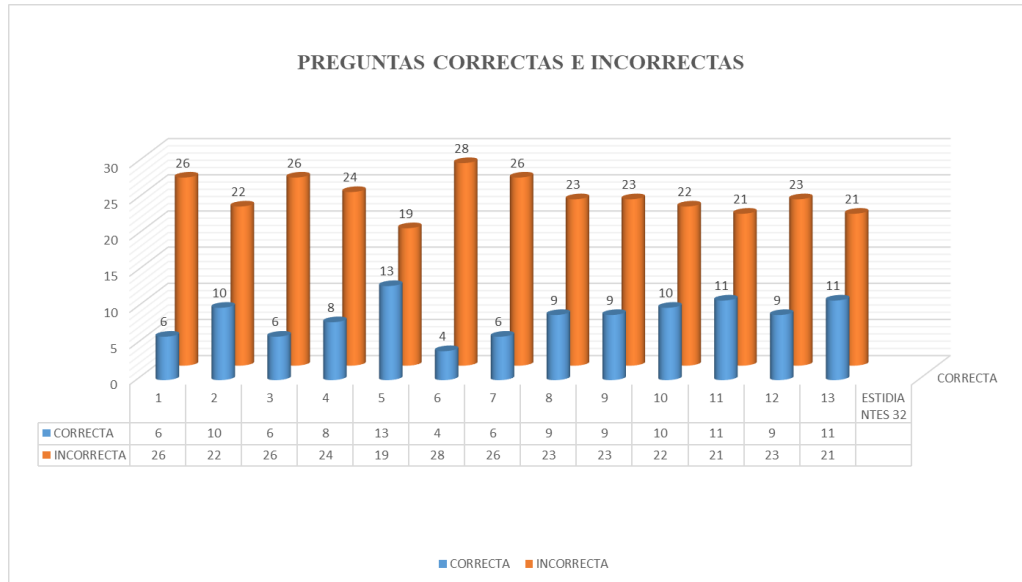
	1D	2A	3C	4B	5C	6B	7D	8C	9D	10A	11C	12A	14C
1	a	b	d	a	a	a	a	a	a	a	a	d	c
2	b	d	d	b	c	a	b	a	b	b	a	d	a
3	b	d	a	a	b	b	c	b	a	b	b	a	c
4	c	c	b	a	c	c	a	a	c	c	c	c	c
5	d	b	d	b	a	d	a	b	c	c	a	a	a
6	a	b	a	c	a	a	a	c	d	d	a	d	a
7	a	a	c	d	c	d	d	d	d	a	c	d	d
8	c	a	d	a	c	d	a	a	d	b	a	c	c
9	c	b	a	a	c	d	b	a	a	c	a	b	b
10	a	a	a	a	a	b	c	d	a	a	a	b	a
11	d	c	b	c	a	a	d	c	a	a	c	d	a
12	a	d	c	a	b	a	a	a	c	c	d	a	c
13	a	d	d	b	b	d	a	c	b	d	a	c	c
14	b	b	c	b	b	d	c	a	b	d	c	b	d
15	b	b	a	d	c	c	b	a	c	a	c	d	a
16	b	a	d	d	c	c	c	d	c	c	d	a	b
17	c	a	b	a	c	a	a	c	d	b	d	a	b
18	c	d	b	a	b	a	a	d	d	d	c	c	c

	1D	2A	3C	4B	5C	6B	7D	8C	9D	10A	11C	12A	14C
19	a	a	c	a	a	a	c	a	d	a	c	b	c
20	d	a	d	a	a	c	c	c	a	a	b	c	a
21	a	c	a	b	a	c	b	c	a	b	b	d	a
22	d	c	c	d	b	d	a	a	b	c	c	d	b
23	a	d	c	d	b	c	a	d	b	d	d	c	c
24	b	c	a	a	c	b	a	c	a	d	a	a	a
25	c	b	d	b	a	a	d	c	b	d	b	c	a
26	c	b	b	c	a	a	d	a	c	d	c	c	d
27	a	a	a	a	c	b	a	b	d	a	c	a	c
28	a	a	d	d	c	c	c	d	d	c	d	a	a
29	d	d	a	a	b	c	a	a	d	a	a	c	d
30	d	d	a	a	c	c	c	a	c	b	b	d	c
31	a	a	d	b	c	d	d	c	c	a	a	a	d
32	b	b	d	b	a	a	d	a	a	d	c	b	c

La tabla número uno presenta la información general de cada pregunta que sirve como base para el análisis de la prueba de lectura aplicada a estudiantes de noveno grado. A partir de esta tabla, se realiza un análisis detallado, organizado en categorías de análisis, teniendo en cuenta las orientaciones y lineamientos de las pruebas Saber propuestas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para evaluar la competencia lectora desde una perspectiva crítica.

Figura 21.

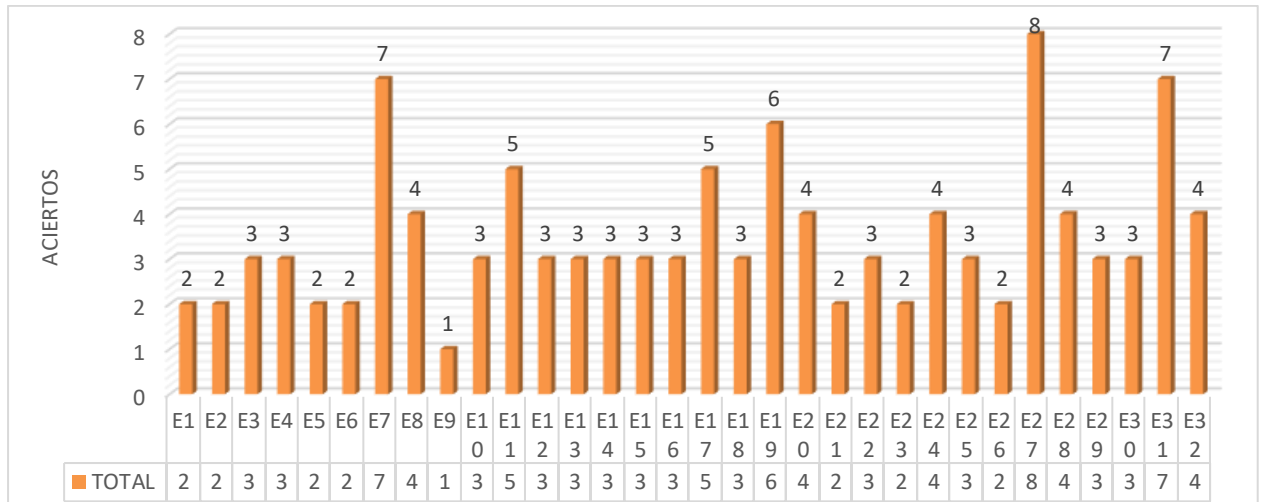
Total, estudiantes preguntas correctas e incorrectas.



En la figura 21 se muestra el desempeño total de los estudiantes del grado noveno uno con respecto a la prueba de lectura. De izquierda a derecha están ubicadas el número de preguntas para esta competencia y de arriba hacia abajo el número de estudiantes que presentaron el diagnóstico, en total treinta y dos (32) alumnos. Es importante acotar, que la prueba (Apéndice B) consistió en la lectura de textos discontinuos de una selección previa de material liberado por el Instituto Colombiano para la Evaluación Superior ICFES en las pruebas saber de 9° con una variedad de tópicos para realizar el análisis desde la lectura crítica con el uso de textos discontinuos.

Figura 22.

Total, aciertos y desaciertos por estudiante



Es importante destacar que cada pregunta pertenece a las distintas competencias del nivel crítico dentro de la prueba de lectura crítica y por ende cada estudiante en su respuesta correcta e incorrecta muestra su habilidad o debilidad para cumplir con las competencias que tiene que ver con relacionar y evaluar el texto y el contexto, evaluar las ideas expresadas en un texto, relacionar y comparar los diferentes textos e inferir estrategias discursivas del mismo. Según las respuestas a cada pregunta, el nivel de dominio con cada una de las preguntas es bastante bajo, ya que el color verde representa las respuestas correctas y el color rojo las respuestas incorrectas que cada estudiante da según su habilidad crítica.

De la información recolectada anteriormente, en la gráfica se puede ver que:

- En la pregunta uno, que se refiere a la evaluación de las ideas de un cómic, solamente seis de los treinta y dos estudiantes respondieron correctamente.
- En la pregunta dos, que está relacionada con el cómic y la habilidad de inferir estrategias discursivas del texto, diez estudiantes respondieron correctamente,

mientras que veintidós lo hicieron incorrectamente.

- En la pregunta tres, se utilizó una infografía y la pregunta se relacionaba con el dominio de relacionar y evaluar el texto con el contexto. En esta ocasión, seis estudiantes lograron responder correctamente, mientras que veintiséis lo hicieron de forma incorrecta.
- En la pregunta cuatro, que se utilizó un texto publicitario referido a un afiche y cuya pregunta tiene que ver con el dominio de inferir estrategias discursivas del texto solo ocho estudiantes acertaron con sus respuestas y veinticuatro no lograron dar una respuesta acertada a esta pregunta.
- En la pregunta número cinco, cuyo texto es una representación esquemática de unos datos y el dominio de la pregunta tiene que ver con inferir estrategias discursivas en el texto trece estudiantes dan respuesta positiva a la pregunta y diecinueve no lograron responder correctamente.
- En la pregunta seis, se utilizó un cartel publicitario cuya pregunta está enfocada al dominio que tiene que ver con evaluar las ideas expresadas en un texto, solo cuatro estudiantes respondieron correctamente y veintiocho no lograron responder acertadamente.
- En la pregunta siete, que tiene que ver con el comic de Mafalda y su dominio es inferir estrategias discursivas en el texto seis estudiantes respondieron correctamente y veintiséis tienen respuestas incorrectas.
- En la pregunta número ocho, en la cual se utilizó un texto de una figura que expone las razones para vivir en un barrio y cuya pregunta está enfocada a evaluar las ideas expresadas en un texto seis estudiantes acertaron con su respuesta y veintiséis

respondieron de forma incorrecta.

- En la pregunta nueve, relacionada con el texto afiche publicitario, con una dificultad media para leer críticamente, nueve estudiantes dan respuesta acertada y veintitrés no superan este nivel pragmático.
- En la pregunta diez enfocada al texto comic, diez de los treinta dos logran dar una respuesta correcta.
- En la pregunta once, que presenta el grafico, como texto para comprender, once estudiantes llegan a la respuesta correcta y veintiuno no tiene esta habilidad para evaluar las ideas expresadas en el texto.
- En las respuestas a la pregunta doce, nueve estudiantes dan respuestas coherentes, con el uso del comic como texto, y se evidencia que veintitrés no logra evaluar las ideas presentadas en el texto.
- En la pregunta catorce, se muestra que doce estudiantes de los treinta y dos hallaron la respuesta correcta con la lectura crítica de una caricatura que se propuso en la prueba.

De acuerdo con lo anterior y teniendo en cuenta los planteamientos de Solé (2012), estas nuevas formas textuales requieren de un lector activo, dotado de criterio, capaz de combinar la lectura rápida con la capacidad de concentrarse en la lectura no lineal de textos informativos, expositivos y argumentativos.

Es así, que se requiere de un lector crítico que pueda procesar el texto para acceder al conocimiento de otros (e incrementar y transformar el suyo propio) a través de la lectura discontinua y de múltiples textos.

Sin embargo, con el panorama de los resultados en la prueba inicial de lectura, los

estudiantes de noveno uno, más de la mitad del porcentaje de estudiantes que presentaron la prueba con cada pregunta no muestran habilidad en los diferentes dominios que tienen que ver con el nivel crítico de lectura.

También, al no presentar respuestas correctas en la mayoría de las preguntas se puede inferir que los estudiantes no son capaces de proponer desde una mirada crítica sobre la información y esto es posible, muchas veces al identificar un texto con información que no está ordenada para una lectura lineal como ellos están acostumbrados a leer y por ello les parece difusa para procesarla, dialogar con el texto e interpelarlo (Solé, 2012).

Figura 23. Resultado de cada Estudiante en Función de los Aciertos.



En la figura 23, se evidencian los resultados de cada estudiante con los aciertos en las trece preguntas de selección múltiple y de ello se observa que el porcentaje de respuesta correcta mayor por estudiante se halla en el 42,8%, lo cual quiere decir que los estudiantes no lograron responder correctamente más de seis preguntas de trece de las presentadas tipo respuesta selección múltiple.

De estos resultados se puede analizar que los estudiantes poseen falencias serias con respecto a asumir una posición crítica sobre los diversos textos discontinuos que se les presentó, los cuales fueron (caricatura, comic, infografía, gráfico, esquemas y publicidad), ya que al pedirles una tarea, en cada pregunta, que requiera de desarrollo procesos de interpretación, que exijan el

análisis del texto ,que extrapolen los niveles literales e inferenciales, los estudiantes aun no logran entablar un diálogo desde sus saberes previos, con el texto que está leyendo, tal como lo propone (Serrano y Madrid2007), al hacer una definición sobre lectura crítica como una capacidad que está presente en la diversidad de textos que circulan en la vida social.

Además, no logran evaluar y asumir una posición con respecto al texto comprendido. Según lo anterior, esta dificultad se presenta debido a la falta de interacción de los estudiantes con la variedad de textos y las estrategias de lectura que se llevan a cabo para desarrollar los procesos de lectura. Así mismo, se puede ver que el nivel crítico con cada uno de los desempeños está clasificado en un nivel bajo debido a la tendencia de respuestas incorrectas, ya que no tienen mayor fortaleza en las competencias del nivel crítico que tienen que ver específicamente con potenciar las destrezas para pensar y comparar sus propias ideas y así llegar al éxito de las prácticas de alfabetización crítica en la formación de ciudadanía (Luke y Freebody,1999).

Además, el comprender los textos más allá de la simple decodificación, es decir tener en cuenta que los textos representan perspectivas particulares, sin dejar de lado otras que pueden hacer parte del contexto de lectura se nota la no familiaridad con este tipo de estrategias que requiere de una habilidad crítica. Por último, se evidencia la baja capacidad de los estudiantes para identificar, evaluar y contrastar estas ideas ajenas en un proceso que incluye operaciones de pensamiento que tiene que ver con cuestionar, reforzar o modificar el conocimiento, tal como lo propone, la lectura crítica como una actividad cognitiva (Serrano & Madrid, 2007).

Tabla 2. Nivel de Desempeño de los Estudiantes con Respecto a la Lectura Crítica.

Competencia	Evidencia	Pregunta	Correctas	Incorrectas	
Asume una posición crítica sobre el texto mediante la evaluación de su forma y contenido.	Relaciona y evalúa el texto y el contexto.	3	6E	26	
		8	9E	23	
		14	12E	20	
		15	ABIERTA	-	
		1	6E	26	
	Evalúa las ideas expresadas en un texto.	2	10E	22	
		6	4E	28	
		7	6E	26	
		10	10E	22	
		12	9E	23	
		13	ABIERTA	-	
		Infiere estrategias discursivas del texto.	4	8E	24
			5	13E	19
			9	9E	23
			11	11E	21

La primera evidencia que se relaciona con evaluar el texto y el contexto es evidente en las preguntas tres, ocho, catorce y quince durante la prueba de lectura. En cuanto a la pregunta tres, seis estudiantes respondieron correctamente, mientras que veintiséis no lo hicieron. En la pregunta ocho, nueve estudiantes lograron una respuesta acertada, mientras que veintitrés no lo lograron. En la pregunta catorce, doce estudiantes respondieron acertadamente y veinte no lo lograron. La pregunta número quince, aunque enfocada en la producción textual, se desarrolló dentro del marco

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 101

de la comprensión crítica.

Así mismo, en la segunda evidencia que se relaciona con evaluar las ideas expresadas en un texto se tienen seis preguntas dentro de la prueba. En la pregunta número uno, seis estudiantes respondieron correctamente y veintiséis no lo hicieron; en la pregunta dos, diez estudiantes lograron responder acertadamente y veintiséis de ellos no lo realizaron; en la pregunta seis, cuatro estudiantes respondieron la clave acertada y veintiocho no lograron responder oportunamente; en la pregunta número siete, solo seis estudiantes respondieron correctamente y veintiséis no logran responder de forma correcta; la pregunta diez, las respuestas correctas las obtuvieron diez estudiantes y veintidós de ellos no lograron una respuesta acertada; en la pregunta doce, nueve estudiantes respondieron correctamente y veintitrés no lograron dicho cometido.

De igual forma, en la evidencia que representa la relación y comparación entre los diferentes textos se construyó una pregunta abierta con ayuda de una caricatura para que los estudiantes alcanzaran a escribir una postura crítica después de leer otros textos que les potenciara la creación de argumentos para opinar acerca de la intención de la caricatura.

Así, la evidencia de inferir estrategias discursivas del texto se clasificaron las preguntas cuatro, cinco, nueve y once. En la pregunta cuatro, ocho estudiantes respondieron correctamente y veinticuatro no hallaron en su respuesta; en la pregunta cinco, trece estudiantes encontraron la respuesta y diecinueve no lo hicieron; en la pregunta nueve, nueve estudiantes obtuvieron una respuesta acertada y veintitrés no lograron responder acertadamente; y en la pregunta once, las respuestas acertadas las obtuvieron once estudiantes y veintiuno no lograron este objetivo.

Según lo anterior, las evidencias, con cada una de las preguntas tienen un porcentaje bajo de estudiantes que acertaron en la respuesta y de esto podríamos examinar que los estudiantes difícilmente en los textos confirman, amplían, o exponen sus puntos de vista sobre la intención que

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 102

tienen el texto, por ejemplo, poco reconocen los argumentos que respaldan la postura del autor. Además, al dar razón de cada una de las relaciones semánticas o formales en el texto, como la tesis, los argumentos y las conclusiones se encuentran falencias para comprender el sentido global del texto y lograr localizar una relación entre los presaberes, lo que (Cassany,2006) menciona como la tarea de comprender los implícitos de las palabras dentro de cualquier tipo de texto que son esenciales conocimientos para fortalecer la tarea de un lector competente. En palabras de (Zubiría M, 1996), la última forma de leer a la que debe llegar el ser humano, la “lectura Metatextual”.

Tabla 3. *Resumen de los Formatos de Texto, el Tipo, y las Respuestas dadas por los Estudiantes del Grado Noveno.*

Formato de Texto	Tipo de Texto Usado	Preguntas	Respuestas			
			Correctas	Incorrectas		
Discontinuo	Narrativo	Comic	1	6	26	
			7	6	26	
			10	10	22	
			12	9	23	
	Caricatura		13	Matriz	Matriz	
			14	12	20	
			15	MATRIZ	MATRIZ	
Descriptivo	Gráfica		11	11	21	
	Infografía		2	10	22	
			3	6	26	
		Estadísticos		5	13	19
				8	9	23

Formato de Texto	Tipo de Texto Usado	Preguntas	Respuestas		
			Correctas	Incorrectas	
Discontinuo	Publicitario	Afiches	4	8	24
			6	4	28
			9	9	23

En la tabla tres se puede apreciar la categoría de análisis con respecto al formato de texto discontinuo y los aciertos que cada estudiante obtuvo al momento de responder cada pregunta. Por ello es valioso tener en cuenta, la cantidad de aciertos y desaciertos por cada forma textual (discontinuo).

1. En el uso del cómic como respuesta a las preguntas (1, 7, 10 y 12), la cantidad de aciertos no supera los 10 estudiantes por pregunta, mientras que los desaciertos oscilan entre 23 y 26 estudiantes que no logran responder ese tipo de preguntas.

2. Al usar el texto sobre una infografía y estadísticos, las preguntas (2,3,5,8) en promedio 12 estudiantes responden correctamente y aproximadamente 23 estudiantes lo hacen de manera incorrecta.

3. La comprensión crítica del texto discontinuo sobre un afiche, con las preguntas (4,6,9) muestra que al menos 8 estudiantes responden correctamente. Sin embargo, 28 de ellos no logran responder a las preguntas.

De acuerdo con lo anterior, los estudiantes no consiguen identificar la estructura sintáctica en textos discontinuos, ya que para ellos es poco conocido y trabajado desde las aulas de clase, este tipo de formato. Es por ello, que al tomar la definición de texto que propone (Rojas López, 2013), un texto debe considerarse una unidad semántica: una unidad, no de forma, sino de significado que transmite una intención y por ello es indispensable, el uso de textos discontinuos

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 104

en los que se incluyan ilustraciones, gráficas o esquemas, comics, imágenes, etc. Así mismo, no se entiende solamente en términos lingüísticos sino, de manera más amplia, en términos semióticos, ya que la semiótica multimodal, por cuanto subraya que al articularse la multimodalidad con la semiótica social esta desliga la noción de texto del ámbito meramente discursivo para comprenderlo en términos de prácticas sociales.

En la prueba de Lectura Crítica, los estudiantes se enfrentan a diferentes tipos de textos: literarios, narrativos, expositivos, descriptivos o argumentativos, que aparecen en formato discontinuo, es por ello que se tuvo en cuenta, la definición de textos discontinuos ofrecida por la OCDE (2009). Así, que cada tipo de texto tiene sus propias características se organiza y se presenta de formas distintas, es decir, cada uno tiene sus propias convenciones para lograr ser comprendido y por ende leído críticamente.

Esto permite orientar a estudiantes a que comprendan el propósito de la lectura y que sean capaces de seleccionar, comprender, utilizar y evaluar diversas fuentes de información, a partir de los diversos formatos en los cuales actualmente se nos presenta la información. Igualmente, formar a los estudiantes en la lectura de múltiples tipos de textos, para que aprendan a pensar desde las distintas disciplinas y superen la dualidad entre las verdades concisas y unívocas de los textos escolares y la pluralidad y complejidad de las verdades propuestas en las fuentes primarias.

Estudiantes que se aproximen al texto de una manera crítica, considerándolo desde distintas perspectivas. Se pide, por ejemplo, que establezcan la validez de argumentos, que identifiquen estrategias retóricas y argumentativas y que adviertan presupuestos y derive implicaciones. Para esto, los estudiantes necesitan integrar sus propios conocimientos sobre el tema y sobre el mundo y entender la relación del texto con el contexto en el que se emitió, etc.

La competencia de lectura crítica cuenta con tres afirmaciones que se relacionan con

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 105

identificar y entender los contenidos locales que conforman un texto; comprender cómo se articulan las partes del mismo para darle un sentido global; reflexionar a partir de este y evaluar su contenido.

En la tabla número cuatro (Ver Apéndice R) se encuentran las respuestas a las preguntas abiertas que los estudiantes plasmaron y que busca de forma crítica evaluar las ideas expresadas desde un texto discontinuo para ver la capacidad argumentativa con la cuentan, en este caso la caricatura sobre dos temas diferentes.

En estas preguntas se les presentó a los estudiantes el contexto real de comunicación de cada una de las imágenes para que ellos lograran construir, con ayuda de sus saberes previos, una respuesta coherente a cada una de las preguntas. En estas respuestas se encontraron las siguientes categorías de análisis.

En la pregunta número trece que tiene que ver con el dominio de evaluar las ideas expresadas en un texto (intención comunicativa) de una caricatura titulada “A mí no me gusta” del autor Quino se hallaron respuestas que tienen que ver más con las emociones de los estudiantes, que con la capacidad de argumentar y evaluar un texto discontinuo, es decir los estudiantes responden a las preguntas sin apelar a la razón, ya que sus juicios de valor sólo responden a emociones como alegría, tristeza e injusticia, superación personal, etcétera.

Además, en unas respuestas que dan los estudiantes, sólo se limitan a reescribir lo que están observando, a partir del texto discontinuo que se les propuso en la ficha de lectura. Así mismo, los estudiantes en un gran porcentaje no logran responder la pregunta abierta, ya que la construcción del discurso escrito con un enfoque argumentativo- crítico es una de las falencias que halla en esta prueba de lectura desde las preguntas abiertas.

Tabla 5. *Clasificación de las Respuestas de los Estudiantes a la Pregunta 13.*

Clasificación de las respuestas
No responde
Tolerancia familiar
Machismo en casa
No respeto por la diversidad
Confusión en la pregunta
Formas de castigo
Negación a la expresión individual de los hijos
Papel de la familia en la actividad académica

Las falencias que se observan más recurrentes en los estudiantes durante la construcción crítica del discurso pueden variar según el nivel educativo y el contexto, pero algunas de las más frecuentes fueron:

- Falta de estructura y organización, pues los estudiantes a menudo tienen dificultades para organizar sus ideas de manera coherente y lógica. Esto puede llevar a una falta de claridad en el argumento y dificultar la comprensión del lector.
- Escasa habilidad para analizar y sintetizar información, ya que la escritura crítica requiere de una capacidad para analizar y sintetizar información de diferentes fuentes. Los estudiantes mostraron dificultades para identificar la información relevante y para integrarla en su trabajo de manera efectiva.
- Insuficiente capacidad para formular argumentos, es decir estas preguntas de escritura crítica implicó la capacidad para formular argumentos convincentes y fundamentados en evidencia. Los estudiantes dejaron ver dificultades para construir argumentos sólidos y apoyarlos con evidencia.

- Carencia de pensamiento crítico, ya que las respuestas escritas requerían de una postura crítica de una actitud crítica hacia la información, ideas y argumentos presentados. Se puede ver en los estudiantes dificultades para evaluar la calidad de la información y para cuestionar las ideas y argumentos que se les presenta a partir de un texto discontinuo (caricatura).
- Falta de coherencia y cohesión, estos elementos fueron imprescindibles en los estudiantes porque tuvieron dificultades para mantener una línea argumentativa coherente y una estructura cohesiva en su escritura crítica. Es así que esto llevó a una falta de claridad en el mensaje y dificultó la comprensión del lector.

Es importante señalar que estas falencias no son exclusivas de los estudiantes y pueden ser superadas con práctica y orientación. Los docentes y tutores pueden ayudar a los estudiantes a mejorar su escritura crítica a través de ejercicios prácticos, retroalimentación constructiva y guías de escritura.

6.6 Hallazgos de la Prueba de Lectura

En la aplicación de la prueba de lectura, que responde al segundo objetivo específico de la investigación, sobre definir las dificultades que tienen los estudiantes del grado noveno para leer críticamente textos discontinuos en el aula, se obtuvieron los siguientes hallazgos:

1. Los estudiantes de noveno grado tuvieron dificultades para identificar las intenciones comunicativas de los textos durante la prueba de lectura de opción múltiple. Esto se debió al uso de un formato discontinuo que no les permitía comprender la idea general del texto. No estaban familiarizados con este tipo de formato, por lo tanto, las estrategias de lectura que conocían solo se aplicaban a textos continuos. Como resultado, no pudieron establecer una conexión entre los elementos gráficos y textuales.

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 108

2. Durante el análisis de textos, los estudiantes muestran una carencia en la capacidad necesaria para profundizar en ellos. Es decir, no logran reconstruir el mensaje que el autor intenta transmitir ni comprender la postura que refleja en sus escritos. Por lo tanto, resulta fundamental fomentar el hábito de la lectura y la evaluación de textos, ya que esta habilidad se muestra consistentemente deficiente entre los estudiantes del grado noveno uno de nuestra institución. En este sentido, es de vital importancia que identifiquen claramente la estructura textual de los diferentes géneros discursivos. Esto les permitirá orientar a los estudiantes en la comprensión de diversos tipos de texto.

3. Al analizar los niveles de lectura, es importante destacar que la mayoría de estudiantes se clasifican en el nivel literal e inferencial básico. Sin embargo, este nivel presenta algunas limitaciones, ya que no permite realizar inferencias del texto ni alcanzar un nivel crítico y de evaluación adecuado. Es necesario mejorar estas habilidades para lograr una comprensión más evaluativa y reflexiva de cualquier tipo de texto.

4. Con relación a la comprensión de lectura, se puede ver que los estudiantes, decodificaron los textos, pero no lograron comprender la información a tal manera de llegar a entender y evaluar la información que se encontraba en cada uno de los textos, es decir al responder a las preguntas de comprensión que evalúan la capacidad crítica solo se concentraron en recordar los detalles del texto y no en comprender su significado más amplio. En conclusión, es evidente solo el nivel literal y en algunos casos inferencias cuando se hace la lectura.

5. Un aspecto indispensable es la habilidad para identificar información importante, es decir la capacidad para identificar las ideas clave y la información significativa en un texto. Por ende, los estudiantes no logran encontrar el sentido global al texto y menos evaluar mediante preguntas que requieren de la identificación las ideas principales del texto o que haga inferencias

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 109

basadas en la información proporcionada para llegar al nivel crítico- textual.

6. Al evaluar argumentos, los estudiantes no logran identificar la validez y la lógica de las razones presentadas en los textos. Para ello algunas preguntas pretendían ser evaluadas mediante premisas y las conclusiones del argumento, y determinar si la conclusión sigue lógicamente las premisas. Es así, como los estudiantes difícilmente identifican los argumentos concretos de los diversos textos para obtener una conclusión con relación a la idea global.

7. La lectura crítica de textos discontinuos presentó varios desafíos para los estudiantes, los cuales son:

- Falta de habilidad para identificar la información relevante, en otras palabras, cuando se trabajó con los textos discontinuos en la prueba de lectura, los estudiantes deben ser capaces de identificar la información relevante en diferentes partes del texto y relacionarla para comprender el mensaje completo, si no tienen esta habilidad, pueden tener dificultades para entender el propósito del texto.

- Problemas para hacer inferencias, puesto que, en algunos textos discontinuos, no se proporciona toda la información necesaria para comprender el mensaje completo. Es así, como los estudiantes deben ser capaces de hacer inferencias a partir de la información disponible y llenar los vacíos y si tienen dificultades para hacer inferencias, es posible que no puedan comprender el texto completamente.

- Dificultad para identificar la estructura del texto, ya que la información se presenta de manera no lineal, lo que puede dificultar la identificación de la estructura del texto. Si los estudiantes no pueden identificar la estructura, pueden tener dificultades para comprender el propósito y el mensaje completo del texto.

- Limitaciones en la habilidad de análisis, es decir la lectura crítica de textos

discontinuos requiere que los estudiantes sean capaces de analizar la información y evaluar su relevancia para el mensaje general del texto. Si los estudiantes tienen limitaciones en su habilidad de análisis, pueden tener dificultades para comprender el texto completamente y hacer una evaluación crítica del mismo.

- Falta de habilidades para la lectura en general, si los estudiantes no tienen habilidades sólidas de lectura, es probable que tengan dificultades para leer y comprender textos discontinuos. En este caso, la solución es trabajar en el desarrollo de habilidades de lectura en general, incluyendo la fluidez, la comprensión lectora y la identificación de la información relevante.

En conclusión, los resultados de la prueba de lectura aplicada a los estudiantes de noveno grado revelaron una falencia significativa en su capacidad para leer de manera crítica textos discontinuos, ya que presentaron falencias para extraer la información relevante de estos tipos de texto y para hacer conexiones entre las diferentes partes del contenido. Esto indica que su competencia lectora se encuentra en un nivel principalmente literal, lo que significa que pueden comprender el significado explícito de un texto, pero les resulta difícil ir más allá del significado literal de la palabra.

6.7 Análisis de los Datos de la Fase Dos de Aplicación

6.7.1 Análisis de los Datos de la Planeación de la Secuencia Didáctica

La secuencia didáctica fue diseñada a partir de los resultados obtenidos en la fase diagnóstica previa con maestros y estudiantes. El objetivo era establecer una serie de actividades de aprendizaje que estuvieran interconectadas y relacionadas con los contextos reales, de manera que la información a la que accediera el estudiante durante el desarrollo de la secuencia tuviera significado y sentido. Además, se buscaba que este proceso de aprendizaje fuera consciente y formativo.

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 111

La siguiente secuencia didáctica, titulada "Lectura de textos discontinuos" (ver Apéndice C), fue diseñada para el grado noveno de la institución objeto de estudio. Se enfoca en el análisis de textos discontinuos, como caricaturas, infografías y afiches publicitarios, en relación con nuestro contexto nacional. Esta propuesta se basa en las técnicas de lectura crítica presentadas por Daniel Cassany en su libro "Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea".

El diseño de la secuencia didáctica tuvo dos aspectos importantes; por un lado, están las 22 técnicas de lectura crítica de (Cassany, Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea, 2013), que se distribuyen en tres aspectos fundamentales que tienen que ver con: el mundo del autor, el género discursivo y las interpretaciones propias de quien lee. Además, se utilizó el antes, el durante y el después de la lectura, para leer críticamente tres tipos de textos (caricatura, infografía y afiche).

Esta secuencia didáctica se planificó desde la prueba de lectura y escritura que desarrollaron los estudiantes en la fase diagnóstica. Para ello se tuvo en cuenta los resultados y los análisis de cada una de las preguntas encontrando como hallazgo principal que los estudiantes presentan bajo nivel al comprender un texto discontinuo, desde todos los niveles de la lectura, específicamente desde el nivel crítico. Además, en la secuencia didáctica se tuvo en cuenta tres tipos de textos discontinuos, que fueron los más complejos de leer por los estudiantes y que en la evaluación que se hace desde el ámbito nacional (Saber Once) son los más comunes.

La secuencia didáctica tuvo un espacio de planificación en el cual, por medio de un modelo previamente establecido se elaboró un diseño, en cuanto a objetivos de aprendizajes, competencia, la cual es la razón de ser de la secuencia didáctica y sesión una a una con las actividades a desarrollar con cada texto discontinuo que tuvo una sesión de lectura y se desarrolló aproximadamente por nueve horas de trabajo en el aula de clase. Cada producto de la secuencia didáctica se estableció a partir de la lectura crítica de este texto y el producto se realizó desde el

fortalecimiento también de la competencia escrita.

La secuencia didáctica se desarrolló durante un mes de clase, es decir, nueve horas a la semana (con préstamo de horas de otras asignaturas). En cada semana se desarrollaron actividades en pro de los textos discontinuos, que se seleccionó para leer en el aula de clase y se elaboró un producto por cada uno de los textos leídos críticamente.

Es por ello que cada uno de los textos se trabajó desde las 22 técnicas de Daniel Cassany. Sin embargo, cada texto tuvo una especificidad en el trabajo con dichas técnicas de lectura. Por ejemplo, la caricatura se trabajó más desde el mundo del autor y las interpretaciones que lograba realizar cada estudiante. Así mismo, la infografía se trabajó desde el género discursivo, ya que la temática a profundizar tuvo que ver con los conflictos en Colombia por causa de los recursos naturales. Por último, el afiche publicitario se trabajó desde las interpretaciones que se hacen de este tipo de texto, ya que la intención comunicativa del autor fue convencer sobre la venta y consumo de un producto en Colombia.

6.7.2 Análisis de la Aplicación de la Secuencia Didáctica por Medio de Diarios de Campo

El diario de campo que es una técnica de observación, se utilizó en esta investigación por medio de escritos que llevaba la maestra en una libreta (ver Apéndice J) y con ayuda de grabaciones (ver Apéndice Q) de cada una de las clases desarrolladas en la secuencia didáctica para leer textos discontinuos con los estudiantes del grado noveno.

Además, los estudiantes llevaron su portafolio (ver Apéndice K) con cada una de las actividades para desarrollar la secuencia didáctica con los tres textos (la caricatura, la infografía y el afiche publicitario). En este portafolio los estudiantes desarrollaron cada uno de los ejercicios con el ánimo de ver el proceso formativo que se llevaba a cabo secuencialmente en el desarrollo de esta estrategia durante un mes de clase. Finalizando la estrategia de la secuencia didáctica en el

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 113

aula, se hace una socialización de ese diario de campo, de los vídeos y se obtiene una reflexión, junto con los estudiantes para hallar los resultados de la intervención y cumplir con el objetivo final específico relacionado con evaluar la efectividad de una secuencia didáctica que fortalezca los procesos de lectura crítica en el aula con textos discontinuos.

Con esta información recolectada, cada uno de los elementos fueron la base para construir el diario de campo y realizar una categorización divergente sobre los aspectos que surgieron al momento de la aplicación de la secuencia didáctica. Esta categorización se muestra en una tabla con cada uno de los elementos y los descriptores necesarios para consolidar el análisis de este diario de campo y así encontrar los hallazgos para responder al objetivo específico de esta fase de aplicación.

Con este instrumento investigativo se realizó una descripción objetiva de cada una de las sesiones que se trabajaron en el aula de clase, con el fin de encontrar aspectos relevantes a favor y en contra de la aplicación de una secuencia didáctica para leer críticamente los textos discontinuos. Es por ello, que en el diario de campo se establecen unas categorías que no están previamente planificadas, sino que surgen a medida que se va implementando el desarrollo de la secuencia didáctica y se va trabajando en el aula de clase de una manera espontánea, formativa, creativa y sin dejar de lado la planeación, con el ánimo de que se dé un proceso de aprendizaje significativo en los estudiantes del grado noveno uno de la institución.

En la tabla número seis (Ver Apéndice S), en la cual hay tres grandes categorías: la primera, tiene que ver con los recursos para fomentar la comprensión crítica, la segunda, las estrategias de lectura antes, durante y después, y la tercera categoría general, son los momentos de la evaluación formativa para el desarrollo de la secuencia didáctica.

Cabe destacar, que esta tabla está organizada con ayuda de los diarios de campo, los

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 114

videos de cada sesión y los productos de los estudiantes dentro del proceso de aprendizaje con la secuencia didáctica. Los elementos que conforman la tabla tienen que ver con: el concepto, que son los tópicos centrales del análisis; las subcategorías, que hacen referencia a la división que surgió durante el trabajo con las estrategias de lectura crítica, los momentos de la lectura y la forma de evaluación; el descriptor, que son aportes que se recogieron de los estudiantes, tal cual ellos hacían su participación; por último, el análisis que permitió la triangularización con las teorías seleccionadas para el fortalecimiento de la lectura crítica con ayuda de los textos discontinuos.

6.7.3 Hallazgos Fase de Aplicación

6.7.3.1 Características de una Secuencia Didáctica para Fortalecer Lectura Crítica con el Uso del Formato Discontinuo.

Se utilizó una secuencia didáctica durante la fase de planificación y aplicación del taller investigativo. Esta secuencia se centró en la lectura de tres textos discontinuos: una caricatura, una infografía y un afiche publicitario, todos ellos relacionados con problemáticas reales en el contexto colombiano. A través de esta secuencia didáctica, los estudiantes lograron establecer una conexión con su realidad, en términos de aspectos sociales, culturales, políticos e ideológicos del país y su entorno. Esto se debe a que los formatos discontinuos ofrecen una descripción de hechos reales que reflejan la situación de manera auténtica.

En esta secuencia didáctica, los estudiantes desarrollaron cada una de las sesiones teniendo en cuenta las veintidós técnicas propuestas por el autor Daniel Cassany para leer críticamente. Estas técnicas constituyen formas, preguntas, metáforas e instrucciones que permiten establecer relaciones con las palabras y dar significado al discurso dentro de la realidad. Durante esta secuencia, los estudiantes trabajaron aspectos relacionados con el autor y el género discursivo del texto. Asimismo, se enfocaron en las interpretaciones críticas del texto que estaban comprendiendo. Además, se abordó la lectura desde los tres momentos propuestos por Isabel Solé: el antes, el durante y el después, con el objetivo de establecer estrategias fundamentales que deben considerarse al realizar una lectura crítica en el aula de clase.

Cuando se habla del mundo del autor según la técnica de Cassany, se refiere a la tarea de identificar el propósito de descubrir la conexión que existe entre el autor y su texto. Se trata de realizar un retrato del autor, describiendo su forma de expresarse y tratando de rastrear su subjetividad. Al detectar las posturas personales presentes en el texto, al descubrir las conexiones

ocultas y al trazar un mapa sociocultural de la realidad que lo rodea, estamos llevando a cabo un proceso de lectura crítica.

En la segunda técnica para leer críticamente, que se centra en el género discursivo, se logra asemejar y describir dicho género. Además, se enumeran los posibles oponentes que puede tener un texto, así como las distintas voces que están presentes en él se verifica la validez de los argumentos y la solidez con la que se construye la coherencia del mensaje. Es decir, se busca identificar cuándo las palabras se disfrazan y qué intención comunicativa se busca transmitir para jerarquizar y analizar la información que posee el texto. De esta manera, se emplea la lectura crítica para abordar este tipo de formato discontinuo.

Por último, se abordan las interpretaciones porque es importante tener en cuenta los propósitos del texto y la presencia constante del lector a lo largo de la idea global. Las interpretaciones reflejan los acuerdos y desacuerdos que se expresan, así como las propuestas que los estudiantes pueden hacer en relación con el texto. Además, se valora la facilidad que tienen para sintetizar la información y resumirla, lo cual les permite reflexionar, analizar y evaluar sus reacciones frente a la lectura.

En el primer texto discontinuo, que trata sobre una caricatura, al realizar una lectura crítica desde la perspectiva del autor, el género discursivo y las interpretaciones dadas al texto, se descubrió que los estudiantes se adentraron de manera más interesante en el mundo del autor. Esto les permitió conocer en detalle los aspectos con los que el texto fue construido y la intención que tenía el caricaturista al plasmar las ideas sobre un hecho real que ocurría en ese momento.

Además, las interpretaciones sobre el género discursivo que se lograron obtener a partir del trabajo que realizaron los estudiantes se enfocó en la descripción de este tipo de texto, la caricatura, el cual pertenece al género argumentativo. Para ello, los estudiantes analizaron la caricatura, desde

un hecho real que tiene unos argumentos y que plantea una postura del autor, es por ello que lograron. Ver la solidez de los argumentos a partir de la ilustración y previa jerarquización de la información que se quiere mostrar desde una manera más divertida, gráfica, cómica, crítica y sarcástica.

Por último, el texto la caricatura al realizar las interpretaciones desde el propósito textual, desde esa sombra del lector, desde esos acuerdos y desacuerdos se logró que los estudiantes apelarán a la capacidad escrita para construir su interpretación propia, a partir de la postura del autor del texto. Este ejercicio fue construido a partir de la técnica de los borradores para mostrar en una columna de opinión lo que ellos estaban en acuerdo o en desacuerdo con esa interpretación que realizaba el autor del texto, teniendo en cuenta una situación real.

Al realizar la lectura crítica del segundo texto, que fue una infografía, los estudiantes se enfocaron en identificar las posturas presentes y ausentes en el texto, pues emitieron juicios de valor, descubrieron las conexiones de la información y utilizaron los gráficos del discurso para enumerar datos relevantes sobre el país y cifras estadísticas. Este proceso motivó a los estudiantes a investigar y participar en discusiones con personas expertas en el tema y a medida que avanzaban, los estudiantes fueron construyendo su propio discurso basado en la información expositiva presentada en la infografía.

Asimismo, los estudiantes elaboraron sus propias interpretaciones a partir del propósito del autor del texto, que en este caso fue una organización sin ánimo de lucro que defiende los recursos naturales de Colombia. Expresaron su interpretación a través de la creación de un meme que reflejaba la realidad que ellos también conocían y que el texto les ayudó a comprender a profundidad. En el último texto que tiene que ver con una ficha publicitaria, los estudiantes parten hacia su comprensión teniendo en cuenta una comparación entre los recursos naturales del país,

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 118

uno que se muestra en uno de los textos como un recurso en conflicto y en este texto se muestra como un recurso que genera economía y turismo en Colombia, que es el caso del café.

A partir de esta pregunta orientadora, los estudiantes proceden a analizar un afiche publicitario que tiene elementos típicos de patrimonio cultural a nivel internacional y que hacen referencia a la riqueza que tiene nuestro país con el ánimo de promocionar los productos y con el ánimo de promocionar el turismo.

También, se analizó el mundo del autor de este afiche, a partir de las instituciones que hacen parte del Gobierno nacional para promocionar este tipo de productos y servicios, se consideró el género discursivo desde los colores de las imágenes. Es por ello, que la relación entre estos dos elementos hace que el lector de este tipo de textos se persuada para adquirir los productos y es por ellos que las interpretaciones propias de los estudiantes se den por medio de la construcción de un afiche propio que motive y que sensibilice a la comunidad regional para adquirir un producto del contexto municipio.

Las estrategias de lectura son herramientas clave para mejorar la comprensión y el análisis de textos. Al hacer uso de estas estrategias dentro de una secuencia didáctica, se obtuvieron varios beneficios significativos, que tiene que ver con: la activación de conocimientos previos: Al utilizar estrategias como la activación de conocimientos previos, pues los estudiantes recuerdan y conectan la información relevante que ya poseen sobre el tema o el género del texto. Establecimiento de metas y propósitos claros antes de la lectura, los estudiantes se comprometen activamente con el texto y tienen una dirección específica para su lectura. Esto aumenta su motivación y enfoque, lo que a su vez mejora su comprensión y retención de la información. Seguimiento de la comprensión, pues esto permiten a los estudiantes evaluar continuamente su nivel de comprensión mientras leen. Si encuentran dificultades, pueden aplicar estrategias para aclarar el significado, como hacer

inferencias, formular preguntas o sintetizar la idea global del texto. Los estudiantes pueden aplicar estrategias de reflexión y resumen para procesar y consolidar lo que han leído. Esto implica sintetizar la información clave, identificar los puntos principales y hacer conexiones con su propio conocimiento y experiencias. Estas estrategias fomentan un pensamiento y lectura crítica y una comprensión más profunda del texto.

De igual forma, la secuencia didáctica permitió crear un espacio de socialización y evaluación, en el cual los estudiantes lograron sustentar y exponer sus ideas con cada uno de los productos de escritura y diseño, estos surgen de la lectura, comprensión y análisis crítico, es decir el texto como pretexto de producción escrita.

6.7.3.2 Estrategias de una Secuencia Didáctica para Fortalecer Lectura Crítica con el Uso del Formato Discontinuo. La lectura crítica se relaciona con comprender eso que está detrás de las líneas, según Cassany es lo referente a la ideología, el punto de vista, la intención, la argumentación que apunta al autor. Esta no es una nueva idea de lectura crítica, es decir leer entre las líneas no es fácil de identificar, ya que requiere mostrar eso que esconde el texto y que a simple vista no se logra conocer. Es por ello, que leer críticamente un texto discontinuo requiere, no de un manual, pero sí de estrategias que sean orientadas según un objetivo educativo para hallar eso que el texto no presenta a siempre vista, y que sirve de insumo para situar el discurso textual dentro de un contexto específico.

De acuerdo a lo anterior, en la intervención con la secuencia didáctica “lectura crítica de textos discontinuos” es recomendable el trabajo de la comprensión a partir de la mirada particular del autor de cada uno de los textos. Sin embargo, las estrategias usadas dentro de esta secuencia didáctica permiten hallar que son recursos que permiten alcanzar una lectura más allá de los niveles

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 120

literal y crítico, el conocer el mundo de un autor, el género discursivo y construir unas interpretaciones.

Igualmente, cabe recordar nuevamente que el uso de las veintidós técnicas de lectura crítica propuestas por Cassany no es camisa de fuerza para fortalecer la lectura crítica de textos discontinuos, pero si permite desde la planeación y mediación secuenciada el trabajo que apunte hacia esa comprensión crítica del texto enmarcado dentro de un contexto propio. Además, la jerarquización desde los tres aspectos (autor, género e interpretaciones) conlleva al desarrollo de un trabajo de aula guiado que permite la construcción global del texto dentro de un contexto auténtico de comunicación.

También, es relevante resaltar dentro del trabajo con estas estrategias la tarea que debe cumplir el mediador y el lector crítico de cualquier tipo de texto (específicamente discontinuo), puesto que la estrategia de lectura crítica se debe organizar alrededor de los intereses que lleva al lector a elaborar el discurso y todos los elementos que ello implica (contenido y forma).

Finalmente, es indispensable propiciar estrategia que no solo permitan el trabajo desde los niveles literales e inferencial, sino que potencie la comprensión crítica como esa habilidad que posibilite el agrupamiento de una variedad de conocimientos que conlleven a una forma más exigente de hacer lectura.

6.7.3.3 Proceso de Evaluación de una Secuencia Didáctica para Fortalecer Lectura Crítica con el Uso del Formato Discontinuo. La evaluación del proceso de intervención con la secuencia didáctica para la lectura crítica con el texto discontinuo, que forma parte de la fase de intervención, se realizó con el fin de considerar el proceso formativo para fortalecer la lectura crítica a través del trabajo en el aula con textos discontinuos, como caricaturas, infografías y afiches publicitarios. El objetivo fue definir estrategias para mejorar la calidad educativa en los procesos que implican la lectura crítica, así como ajustar los procesos de enseñanza y aprendizaje propuestos en el ámbito educativo. Esto permitió observar los avances y retrocesos del estudiante en el desarrollo de dicha secuencia didáctica.

Además, la evaluación trabajada desde el enfoque formativo permite una transformación que involucra desde pequeños a grandes cambios en la manera cómo el profesor gestiona su aula de clase y encuentra oportunidades de aprendizaje en cada uno de sus estudiantes. Es posible, este enfoque transformador si se deja de pensar que el maestro es quien tiene el conocimiento y el estudiante es visto solo como un receptor del mismo. Es por ello que la evaluación desde esta mirada debe tener en cuenta abarcar procesos educativos continuos y de reflexión sobre la propia práctica tanto de quien orienta como de quien es guiado.

Con este tipo de evaluación se evaluó la intervención de manera procesual con los estudiantes de manera que se pudiera conocer los avances y retrocesos de la lectura crítica y la elaboración de evidencias de aprendizaje con cada uno de los textos que se trabajaron en el aula. Además, en el momento de socialización de cada uno de los productos se evaluó la capacidad argumentativa de los estudiantes para sustentar esas ideas que surgieron del proceso de lectura crítica, ya que como dice Cassany, la lectura y la escritura son “pareja de baile”.

El proceso evaluativo con enfoque formativo se gestionó desde la autoevaluación,

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 122

heteroevaluación y coevaluación de esos avances y retrocesos del proceso de lectura crítica de los estudiantes con textos discontinuo (caricatura, infografía y afiche publicitario) por medio de la planeación en la rejilla de organización de la secuencia didáctica. Así mismo, la fase de elaboración de productos a partir de la producción escrita que diera cuenta de la comprensión crítica de cada texto. Por último, la socialización de un stand “lectores críticos” permitió evaluar desde la sustentación de ideas escritas en formato discontinuo la comprensión de los textos desde una mirada crítica y propositiva aquellas ideas que son objeto de comprensión desde un contexto auténtico de comunicación.

La evaluación del proyecto se realizó según dos momentos: el primero, la intervención en el aula que consistían en revisar cada producto de la lectura crítica con ayuda de una rejilla (coevaluación) diseñada con previa anticipación en la secuencia didáctica “textos discontinuos para leer críticamente” con el fin de tener unos criterios claros de lectura y escritura. Así mismo, la socialización final que realizaron los estudiantes con ayuda de una lista de chequeo (heteroevaluación) desde la presentación de un stand personalizado con sus tres productos originados de la comprensión crítica de los tres textos discontinuos trabajados en la secuencia didáctica.

El segundo momento de la evaluación tiene que ver con la evaluación del proyecto con el diseño e implementación de un grupo focal con el objetivo de recopilar información acerca de las opiniones y reflexiones que tuvieron los estudiantes con respecto al trabajo de intervención durante el proyecto de investigación.

De acuerdo con los momentos anteriormente descritos, se encontró que tanto la evaluación de los procesos dentro del desarrollo de la secuencia y la validación de la intervención del proyecto fueron mejoramientos de aula que tiene que ver específicamente con:

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 123

- El trabajo con la secuencia didáctica permitió realizar una estrategia contextualizada y continua que estableció la relación de la temática escolar dentro del fortalecimiento de la lectura crítica con el uso de diversos textos discontinuos estableciendo relaciones entre los conceptos previos y las nuevas formas de aprender con la lectura crítica. Así mismo, la organización y coherencia fue un elemento que permitió organizar los contenidos de manera secuencial y coherente, estableciendo una progresión lógica en el aprendizaje de cada uno de los estudiantes para evitar saltos innecesarios o lagunas en los conocimientos, asegurando un fortalecimiento sólido del aprendizaje con relación un primer acercamiento de estrategias para leer críticamente el texto discontinuo.

- Estudiantes que hicieron parte de un proceso formativo y secuencial con relación al fortalecimiento de lectura crítica desde una mirada reflexiva de los avances y retrocesos, sin limitar desde la nota cuantitativa, de esas tareas críticas con diversos textos discontinuos apuntando al trabajo desde un enfoque propiamente formativo y significativo del aprendizaje. Es así, como lo anterior se evidencia desde el trabajo consciente y autónomo con ayuda del portafolio escolar, el cual permitió ver el progreso, recopilación de evidencias, de los logros obtenidos por cada uno de los estudiantes en la secuencialidad de actividades que potenciaron habilidades de lectura crítica. Es por ello, que con esta herramienta el proceso reflexivo del trabajo en el aula logró consolidar una visión holística del trabajo realizado por cada uno de los estudiantes, más allá de la estandarización del aprendizaje y resultados.

- Mediador del proceso de enseñanza- aprendizaje como un sujeto que fortalece los procesos de lectura crítica desde el rescate del papel activo y facilitador que fomente el desarrollo de habilidades y competencias en los estudiantes que tienen la tarea de un lector crítico. es por ello, que debe contar con unas características importantes, tales como: contar con conocimiento y

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 124

experiencia en el área de lectura crítica, incluyendo estrategias de comprensión, análisis y evaluación de textos. Además, debe estar familiarizado con una variedad de géneros literarios y textos relevantes al tema que se esté abordando. De igual forma, debe ser esa orientación y guía a los lectores en el proceso de lectura crítica, proporcionando ilustraciones claras sobre cómo abordar un texto y qué aspectos deben tener en cuenta durante la lectura. Debe ser capaz de guiar a los lectores para identificar los elementos clave del texto, analizar su estructura y contenido, y evaluar su calidad y credibilidad. También, debe ser ese maestro que estimule al pensamiento crítico en los lectores, animándolos a cuestionar y reflexionar sobre el texto. Debe plantear preguntas desafiantes que promuevan el análisis profundo y la interpretación de los conceptos presentados en el texto. Siempre puede alentar a los lectores a examinar diferentes perspectivas y a formar sus propias opiniones fundamentadas.

En conclusión, una secuencia didáctica que pueda favorecer la lectura crítica de textos discontinuos en el aula debe contener las siguientes características.

- 1.** Se debe partir de un diagnóstico en el cual se conozca el estado real del grupo, al cual se va a aplicar la secuencia didáctica para lograr buscar las estrategias y habilidades que tienen los estudiantes para el desarrollo de dicha temática.

- 2.** Una secuencia didáctica debe estar previamente organizada y preparada para que tanto el maestro como el estudiante tengan un pretexto para lograr comprender un texto de forma crítica.

- 3.** Una secuencia didáctica enfocada en el aspecto crítico de la lectura debe enfatizar primordialmente en elementos particulares del texto y su relación con el contexto, con la cultura, con el hábito lector, con las estrategias que se orientan desde el aula de clase y para ello debe existir una preparación de cada una de las actividades con anterioridad. Además, se debe disponer de un tiempo necesario, justo y equilibrado para que los estudiantes profundicen en cada una de las

actividades que se desarrollan y así lograr leer un texto críticamente.

4. Una secuencia didáctica que fortalezca la lectura crítica de textos discontinuos debe robustecer, al menos, tres aspectos importantes, tal como lo propone Daniel Cassany: identificar el propósito del autor con ese texto, determinar el género discursivo al que pertenece y realizar interpretaciones críticas sobre el texto. Para lograrlo, es fundamental que el orientador tenga conciencia pedagógica sobre la importancia de crear el hábito lector, ya que esto facilitará el desarrollo fluido de la secuencia didáctica.

6.7.4 Análisis de la Fase Tres de Investigación Evaluación

6.7.4.1 Análisis de los Resultados del Grupo Focal. Este instrumento se utilizó para validar la efectividad y el impacto que tuvo la secuencia didáctica para leer textos discontinuos con las veintidós técnicas que propone Daniel Cassany para realizar lectura crítica con ayuda de dos momentos: el primero, la socialización de textos creados por los estudiantes como productos de sus interpretaciones. En este primer momento, los estudiantes mostraron y explicaron el proceso que cada uno realizó para la elaboración de cada uno de los textos (columna de opinión, meme y afiche publicitario) a partir de la lectura crítica de tres textos discontinuos. Además, se realizó un conversatorio grupal sobre las fortalezas y debilidades que tuvieron en el desarrollo de dicha secuencia didáctica. Cabe destacar, que fue un conversatorio espontáneo y se dejó evidencia en un video para analizar los hallazgos.

En un segundo momento, se les entregó por equipos, una ficha con preguntas a los estudiantes que participaron de la intervención pedagógica para propiciar un espacio de diálogo consiente referente a las estrategias y temáticas planteadas en la propuesta de investigación.

El análisis del grupo focal implicó identificar temas principales, patrones y variaciones, opiniones divergentes, razones detrás de las opiniones, soluciones y recomendaciones. Este análisis proporciona información valiosa sobre las opiniones y necesidades del grado noveno uno, quienes fueron objeto de aplicación y pueden ayudar a tomar decisiones para mejorar la intervención con la secuencia didáctica para leer críticamente textos discontinuos en el aula de clase.

En este grupo focal el objetivo fue analizar la opinión de un grupo de estudiantes del grado noveno sobre el impacto de la secuencia didáctica para leer tres textos discontinuos (caricatura, infografía y publicidad), las actividades realizadas en cada una de las sesiones con las veintidós técnicas de Daniel Cassany, la estrategia de lectura de antes, durante y después y la forma de socialización del proceso de lectura.

La evaluación del proyecto se realizó con una rejilla evaluativa, en la cual la docente propone unas categorías para que los estudiantes respondan a manera de valoración cuantitativa y de valoración cualitativa sobre la eficiencia y eficacia del proyecto, con la secuencia didáctica. Cada estudiante tuvo acceso a una rejilla de evaluación que cada uno logró responder de manera autónoma e individual. Además, esta actividad se hizo bajo la orientación de la maestra en cada una de las preguntas, teniendo en cuenta la lectura de los tres textos discontinuos, la caricatura, la infografía y el afiche para identificar los aspectos con relación a la metodología y a las formas de evaluación que se trabajaron durante el desarrollo de esta secuencia didáctica para fortalecer procesos de lectura crítica.

6.7.4.2 Valoración de la Secuencia Didáctica

Figura 23. *Valoración de la Secuencia Didáctica*



En la metodología de la enseñanza, la mayoría de los estudiantes estuvieron a favor de esta estrategia de enseñanza, que se trabajó en el aula de clase, ya que la realización de esta actividad fue para ellos innovadora a causa de su realización en el aula se potenció el trabajo colaborativo, autónomo y significativo. Además, esta metodología les permitió el trabajo individual, el trabajo por investigación, lo cual facilitó la construcción de aprendizaje a partir de preguntas orientadoras de temas de interés general, de temas que eran conocidos y que llevaron a desarrollar una manera de pensar diferente y en la cual se pudo profundizar.

Así mismo, actividades para leer discontinuamente es un aspecto relevante, pues los estudiantes respondieron a la pregunta sobre las estrategias más innovadoras para leer un texto discontinuo y a lo que ellos manifestaron que es necesario continuar con el desarrollo de actividades que se puedan leer desde ese formato discontinuo, que no solamente se implemente el texto narrativo en el aula de clase, porque actualmente la información se puede leer de diversas formas.

Además, que se exploren ejercicios en pro de comprender a partir de la intención del autor desde las voces que están dentro del texto, desde los propósitos que tiene el autor para la construcción del texto y que se parta de un contexto que está previamente organizado, ya que se tiene la necesidad de orientar el proceso de aprendizaje a realizar lecturas de otros textos, a realizar consultas que permitan potenciar al ver más allá de lo literal.

Conjuntamente, el trabajo con el texto discontinuo, permitió derrumbar una pequeña barrera que tiene que ver con el acercamiento a la variedad de ejercicios como, por ejemplo, las investigaciones, las lecturas de otros fragmentos, escuchar noticias, ver videos, debatir sobre las ideas, tener en cuenta los puntos de vista de otros autores, etcétera. Todas estas actividades facilitan

la lectura de estos textos discontinuos y motiva hacia la lectura crítica de los mismos.

Con respecto a las formas de evaluar desde el enfoque formativo fue un proceso que los estudiantes valoraron como innovador y exitoso, puesto que se realizó teniendo en cuenta a cada estudiante, su trabajo, su ritmo y sus avances y retrocesos tuvieron proceso de realimentación. Un portafolio de aprendizaje que le permitía ir viendo sus fortalezas y debilidades con respecto al trabajo realizado en el aula de clase. Además, el hecho de trabajar desinteresadamente, sin necesidad de obtener una nota cuantitativa, motivó a los estudiantes a aprender autónomamente y motivó a que los estudiantes realizaran las actividades de una manera más significativa y sin una condición específica hacia la nota. Así mismo, la forma de evaluar, enfoque formativo mostró cómo los estudiantes, desde ese trabajo autónomo, cooperativo y con el ánimo de socializar un producto, se tiene como mayor importancia para un aprendizaje que lleve al alumno a descubrir por sí mismo las intenciones que se tienen cuando se realiza una lectura crítica.

Con relación a la aplicación de un segundo ciclo de intervención, la mayoría de los estudiantes, al completar el formato de guía de grupo focal, expresaron su apoyo a la realización de un nuevo ciclo de implementación. Consideraron que era una forma divertida de aprender y que las actividades propuestas en él ofrecieron un gran aprendizaje significativo.

Esta modalidad de trabajo colaborativo se percibe como más autónoma y espontánea, convirtiéndose en una estrategia de aprendizaje preferida para el proceso de enseñanza. Los estudiantes estarían dispuestos a repetir este ciclo porque representa una nueva forma de aprendizaje que no se ha abordado previamente en el aula.

6.8.1 Hallazgos Fase de Evaluación- Grupo Focal

La fase de evaluación con la técnica de grupo focal y la socialización por parte de los estudiantes a toda la comunidad educativa arrojó hallazgos que tienen que ver con:

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 130

La facilidad de trabajo por medio de una secuencia didáctica, lo cual permitió el trabajo de leer críticamente tres textos discontinuos, ya que es una nueva manera de trabajar en el aula de clase por medio del cooperativismo, por medio de actividades formativas significativas y que dan bastante autonomía a los estudiantes.

Además, un hallazgo significativo en esta fase de evaluación es que, al planear, al organizar y al llevar al aula las actividades con una organización previa, los estudiantes están más dispuestos al trabajo por medio de la motivación y guía del maestro desde el aula de clase. Asimismo, el docente para trabajar una secuencia didáctica en el aula de clase con los textos discontinuos y potenciar la lectura crítica debe ser ese maestro que esté al avance de la cultura, de la lectura, de la política, de conocer los hechos reales que nos rodean y de estar actualizado con la pedagogía y el que hacer docente.

Otro hallazgo significativo en esta fase de evaluación, que se pudo evidenciar en la socialización de los productos es la facilidad con la que los estudiantes pueden sustentar sus ideas a partir de un pretexto que en este caso el texto discontinuo, para también potenciar la escritura, es decir, lectura crítica y escritura crítica van de la mano, porque es un proceso que requiere de un tiempo considerable para que el estudiante logre mostrar su postura, sus argumentos y alcance construir su propio discurso a partir de un referente de lectura.

De igual forma, otro hallazgo bastante significativo en esta fase de evaluación tiene que ver con la facilidad con la que se implementó el trabajo cooperativo y autónomo en los estudiantes, puesto que se desarrollaron ejercicios a lo largo de la secuencia didáctica que favorece la creatividad, el pensamiento crítico, la toma de decisiones, la autonomía para realizar un trabajo que lleve a un producto y que este tenga una intención comunicativa.

Por otra parte, se acaba con el supuesto de que en el aula de clase no se puede implementar

otro tipo de estrategia, otro tipo de evaluación, otro tipo de lecturas, contexto diferente, ya que los estudiantes están a favor de este tipo de actividades que contribuyen al fortalecimiento del proceso de enseñanza aprendizaje desde las aulas, más específicamente desde la lectura de los textos discontinuos, para fortalecer la tarea del lector crítico.

De igual forma, otro hallazgo que se hace presente en esta fase de evaluación, tiene que ver con el tiempo de implementación necesario para el trabajo de secuencias didácticas que fortalezcan la lectura crítica, es decir, en esta aplicación el tiempo fue bastante corto y por ende los estudiantes en una de las repuestas hacen alusión al tiempo que se debe disponer para el trabajo de campo con la aplicación de las diversas actividades que favorezcan la lectura crítica de los textos discontinuos.

7. Conclusiones

Desde el trabajo y la ejecución de este proyecto de investigación acción educativa las conclusiones que se obtuvieron fueron:

La lectura de textos discontinuos, especialmente la caricatura y los afiches en el aula de clase, ha demostrado ser una estrategia eficaz para fortalecer las competencias en lectura crítica de los alumnos. Gracias a la aplicación de una secuencia didáctica que utilizó diversos textos discontinuos se evidenciaron mejoras significativas en la comprensión de las relaciones entre el texto y el contexto, permitiendo que los alumnos identificaran la postura del autor, el género discursivo, las voces de otros textos, así como la solidez y fuerza de los argumentos, lo que los llevo a emitir sus propias interpretaciones. Por tanto, la inclusión de esta estrategia en el ámbito educativo es valiosa para fomentar la lectura crítica y promover el crecimiento intelectual y social de los estudiantes.

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 132

Tras analizar la muestra de maestros, se pudo constatar que existe un conocimiento insuficiente acerca del concepto, las estrategias de enseñanza y las técnicas de evaluación relacionadas con la lectura crítica. Se demostró cierta confusión entre la definición de lectura crítica y el concepto de decodificación y comprensión lectora convencional. Cabe destacar que la muestra estudiada fue heterogénea, incluyendo profesores tanto del área rural como de la urbana, así como diferentes grados de enseñanza y áreas de conocimiento. Por lo tanto, las falencias identificadas se relacionan con la población docente de manera global.

La fase diagnóstica revela que los alumnos no adoptaron una postura crítica ante los textos presentados, pues se observaron falencias tanto en la lectura literal como en la inferencial. Los puntos débiles incluyen una comprensión limitada de la intención del texto, falta de conocimiento sobre los diferentes géneros discursivos, dificultades en el análisis, escasa capacidad para realizar inferencias y validar argumentos, y principalmente, una falta de hábito lector. Esta etapa resultó fundamental para orientar la secuencia didáctica en función de las necesidades identificadas.

Se identificaron elementos clave para el diseño apropiado de una estrategia de intervención en el aula, los cuales se agruparon en tres categorías principales: características, estrategias y evaluación. Estos elementos incluyen la fase diagnóstica y la planificación previa; docentes capacitados y estudiantes dispuestos a trabajar de manera cooperativa y autónoma; motivación a través de textos actualizados, adaptados al contexto y que abarcaran diversas temáticas; procesos a sujetos retroalimentación; y la presentación de un producto. Es por estas razones que se incorporó la escritura como herramienta para fomentar el aprendizaje significativo en los alumnos. Estos factores en conjunto permitieron una intervención efectiva en el aula y promovieron un entorno propicio para el desarrollo académico y el crecimiento personal de los estudiantes.

La estructuración de una intervención de aula utilizando como herramienta la secuencia

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 133

didáctica permitió ver la secuencialidad del proceso de enseñanza y aprendizaje y fortalecer desde el enfoque formativo las prácticas de un lector crítico en el aula que potencie sus habilidades para llevar a cabo la tarea de leer críticamente. Además, al tener esta organización y diseño de las formas de enseñanza se observa cómo se cumple con el objetivo educativo debido a aspectos de relevancia que tiene que ver con las habilidades críticas, como el análisis, la evaluación, la inferencia y la argumentación, identificación de la información relevante hasta la formulación de juicios fundamentados; momentos de reflexión y metacognición, en los que los estudiantes pueden analizar y evaluar sus propios procesos de lectura crítica; comprender la importancia y la aplicabilidad de la lectura crítica en su día a día, lo que motiva su aprendizaje y los hace más conscientes de su papel como lectores críticos en la sociedad.

Se logró el trabajo de aula desde el texto discontinuo como una forma innovadora de mostrar la información a los estudiantes y poder fortalecer actividades que contribuyeron a realizar tareas propias de un lector crítico con diversas formas de leer la información. Así mismo, la implementación de estrategias de lectura crítica con ayuda del texto discontinuo permitió ser un factor desafiante para el estudiante desde su rol como lector crítico, ya que estimula el pensamiento al ver de diferente forma la información y romper con la esquematización convencional y tradicional del texto lineal.

La organización de la estrategia de intervención de aula desde la organización de elementos tales como los conocimientos previos, la lectura de textos diversos y las conexiones de intertextualidad, permitió ver que es fundamental contar con conocimientos previos de lectura, es decir, este conocimiento puede ser adquirido desde el hábito o cultura lectora para actuar como punto de partida para la construcción del nuevo proceso de aprendizaje. También, la diversidad textual posibilita en el estudiante un bagaje cultural sobre diversos temas y áreas del conocimiento

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 134

que favorecen las habilidades para desarrollar tareas de lectura crítica.

Finalmente, las actividades de conexión y relación que existen entre los diversos textos, puesto que la información presente en ellos, no es aislada, sino que se conectan entre sí a través de referencias, citas, alusiones, simulacros, entre otros recursos.

La secuencia didáctica fue un recurso mediador para establecer una relación entre las nuevas formas de presentar la información en un texto(discontinuo) y las habilidades que debe fortalecer un lector crítico desde el aula de clase permitiendo así, ver el factor de autorregulación y entendiendo que un texto requiere para mostrar la información desde el subconsciente, las condiciones de lectura, la cultura lectora, el conocimiento del tema, la contextualización, los conceptos previos, la información clave, el análisis, la discusión, la integración y la construcción de significados y realimentación de los procesos desde el enfoque formativo.

Se logró tener en cuenta que para fortalecer la lectura critica con ayuda del texto discontinuo en el aula se debe tener como requisito fundamental algunas condiciones para leer críticamente que permitan fortalecer el análisis y la comprensión que permitan interpretar la información de manera reflexiva y cuestionarla de manera constructiva. Es por ello, que es imprescindible tener en cuenta algunos elementos que sirven de referentes condicionantes como el texto dentro del contexto, la lectura anticipada, análisis de los elementos visuales-textuales, cuestionamiento y pensamiento crítico, confiabilidad, objetividad y comparación de fuentes de información y propiciar un ambiente de discusión y reflexión.

Se consiguió, la implementación de las 22 técnicas de lectura crítica propuestas por Daniel Cassany, teniendo un trabajo exitoso con las referidas al mundo del autor en el primer texto discontinuo(caricatura), el género discursivo en el segundo (infografía)y las interpretaciones en el tercer texto(afiche) que contribuyeron, desde un primer acercamiento, hacia el fortalecimiento de

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 135

las habilidades de lectura crítica en los estudiantes del grado noveno.

El primer acercamiento a los procesos de lectura crítica con la ayuda del texto discontinuo y los tres momentos clave (antes, durante y después de la lectura), se ha alentado a los estudiantes a realizar una evaluación previa del contenido, identificar la estructura y el propósito del texto, analizando elementos visuales como el título, subtítulos, gráficos y tablas para obtener una visión general del texto. Además, se ha fomentado la comparación de las partes relevantes del texto, el establecimiento de conexiones entre diferentes secciones y la interpretación contextualizada de la información para promover una lectura activa. También se ha incentivado la reflexión sobre lo leído y la evaluación de la validez y fiabilidad de la información presentada en los textos discontinuos.

Por último, se ha logrado motivar a los estudiantes a cuestionar los argumentos, identificar posibles sesgos o puntos de vista y contrastar la información con otras fuentes, fomentando así la investigación desde las diversas fuentes de consulta con ayuda de las nuevas tecnologías y herramientas que contribuyen al éxito de tal fin.

En conjunto, este enfoque integral ha permitido que los estudiantes desarrollen habilidades en la lectura crítica, lo que les brinda una base sólida para analizar y comprender de manera más profunda los textos y enfrentar los desafíos intelectuales de manera más informada y consciente. El aprendizaje adquirido a través de estas técnicas será valioso tanto en el ámbito académico como en la vida cotidiana, capacitando a los estudiantes para convertirse en lectores críticos y pensadores independientes. Desde el enfoque formativo de la evaluación utilizado para el trabajo de la secuencia didáctica con los estudiantes del grado noveno se logra conocer por medio de los avances y retrocesos el estado actual de la lectura desde los tres niveles (literal, inferencial y crítico), puesto que se evidencia desde los estilos y formas de llevar a cabo el fortalecimiento de habilidades para

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 136

cumplir con la tarea crítica desde el texto discontinuo. Es así, como la lectura crítica de textos discontinuos pretende considerar el nivel literal para comprender los hechos básicos, la inferencia para concluir significados implícitos y la reflexión crítica para analizar y evaluar el contenido del texto, es decir los tres niveles deben trabajar en conjunto para fortalecer una comprensión más profunda y crítica de la información presentada, lo que permite tomar decisiones informadas y generar conocimiento desde cualquier forma de presentación de la información.

Se identificó que el trabajo de aula desde un enfoque continuo y formativo del proceso de enseñanza y aprendizaje desde las estrategias para leer críticamente un texto discontinuo permitió ver el interés y motivación de los estudiantes dejando ver la autenticidad del proceso por medio de la elaboración de evidencias de aprendizaje. Esto permitió promover el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y comprensión lectora en los estudiantes con relación a establecer metas y objetivos claros de lectura, enseñanza desde la variedad de estrategias, proporcionar textos auténticos y variados con diversos géneros, estilos y perspectivas, fomento de la discusión y el debate por medio de la búsqueda de argumentos sólidos y potenciar una mayor conciencia de sí mismos como lectores críticos.

Se evidencia que desde el contexto de trabajo de aula desde los procesos de lectura crítica ha ganado reconocimiento en los últimos años, puesto que se requiere como una habilidad primordial para el desarrollo de los sujetos activos del proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, se pueden encontrar desafíos a la hora de implementar estrategias de lectura crítica en el aula, especialmente cuando se trata de texto discontinuo. Cabe destacar que un posible obstáculo que se enfrenta en el aula es la falta de tiempo para abordar textos discontinuos en profundidad. Con frecuencia, el currículo escolar está enfocado en cubrir una amplia gama de temas y contenidos, lo que deja poco espacio para actividades de lectura crítica más extensa permitido así

el trabajo más cómodo con textos continuos y lineales, ya que son más fáciles de abordar y estructurar en el aula.

La intervención didáctica de manera secuencia y previamente planeada, en el aula demostró ser efectiva con el objetivo de fortalecer la lectura crítica entre los estudiantes de noveno grado, alentándolos a adquirir las capacidades necesarias para evaluar y reflexionar de manera adecuada sobre la información que les rodea, en sus diferentes formas y es por ello que proponen una nueva aplicación de la intervención con el fin de potenciar otros procesos escolares.

8. Recomendaciones

El desarrollo de este proyecto de investigación deja como principales recomendaciones los siguiente:

El trabajo con diversas estrategias de lectura que se enfoquen en el fortalecimiento de la tarea desde la lectura critica debe ser una variable constante de trabajo en el aula, puesto que requiere práctica constante, cuanto más se trabaje en estas estrategias, mejor será la tarea de identificar argumentos sólidos, evaluar la evidencia y desarrollar el propio pensamiento crítico.

Con el fin de situar mayor énfasis en las tareas y procesos de lectura critica con la diversidad textual se pretende desde los primeros grados de escolaridad se trabajen actividades que potencien y desarrollen habilidades cognitivas y de lectura crítica en los estudiantes, lo cual es fundamental para su crecimiento intelectual y su capacidad para enfrentar los desafíos del mundo moderno desde esta competencia. Además, la lectura crítica permite a los estudiantes ser ciudadanos activos y comprometidos en la sociedad que evalúen la información que reciben de diversas fuentes para ser agentes de cambio y contribuir al desarrollo de comunidades más informadas desde temprana

edad.

El mediador de los procesos de enseñanza debe apostar a las transformaciones sociales y por ende la educación debe ser vista como agente de cambio. Dado que el maestro es quien enseña y aprende desde el reconocimiento de aspectos que requieren ser transformados en pro de las exigencias de la globalización. Es así, que se debe reconocer los aspectos de mejora, en cuanto al fortalecimiento de los procesos de lectura crítica dentro del aula con ayuda del texto discontinuo cuyo objetivo sea redireccionar y potenciar dichos procesos educativos. Además, es tarea del agente mediador de los procesos de enseñanza reflexionar, evaluar e implementar nuevas formas en su quehacer pedagógico en el aula, no solo desde su planeación, sino desde la ejecución cíclica y constante de los procesos referentes a la enseñanza, en este caso específicamente con la lectura crítica de textos discontinuos en el aula desde la investigación educativa.

La planeación de aula debe considerar un enfoque didáctico desde la lectura crítica de textos discontinuos como promotora de habilidades de comprensión y análisis en los estudiantes de una manera crítica. Para ello se debe considerar, el contexto real de comunicación, fomento de destrezas para desarrollar la tarea crítica, relevancia de las fuentes en entornos digitales, construcción activa del conocimiento y la capacidad de establecer conexiones entre diferentes ideas, conceptos y estrategias que aborden la lectura crítica de textos discontinuos desde un rol activo en su propio aprendizaje y desarrollo intelectual. Es así, como una planeación secuencial y continua contribuye a fortalecer la lectura crítica en el aula con formato discontinuo con la diversidad textual.

Los maestros deben estar a la vanguardia sobre la forma en cómo se debe hacer los procesos de lectura crítica de las masas de información que ofrece en la actualidad la red. Es por ello, que es indispensable que el papel del mediador sea el de guiar al lector, como lo menciona Cassany,

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 139

con timón crítico, para evaluar la información que está al alcance y saber tomar la decisión de cuál elegir para hacer uso de ella. Igualmente, potenciar procesos de pensamiento para redireccionar, analizar, descubrir, explicitar, vincular, reconocer en cada búsqueda de información es necesario que se lleven a cabo en la exigente tarea que implica leer críticamente desde el aula de clase.

Es indispensable el trabajo con el texto discontinuo desde las diversas asignaturas para potenciar el nivel crítico de lectura, puesto que no es solo trabajo de quien orienta los procesos de lenguaje o lectura. Es una tarea consciente practica que exige constancia y formación de otros sujetos que están inmersos en los diferentes tópicos de conocimiento para lograr lectores críticos que complemente los que saben con lo que leen en sus prácticas como ciudadano que pertenece a un mundo globalizado.

La investigación educativa desde el aula de clase requiere tiempo de calidad para el análisis de resultados con respecto a cada uno de los procesos que se deben llevar a cabo para el fortalecimiento de tareas que incluyan la del lector crítico. Por ello, se hace indispensable que la práctica escolar, especialmente en el grado noveno, retome las técnicas de lectura critica según Cassany desde la variedad textual en formato continuo y discontinuo para tener una mirada más amplia de lo que implica leer críticamente en la escuela.

El eje central y éxito de los procesos de lectura critica tiene estrecha relación con la planeación de secuencias de lectura tomando como pretexto cualquier tipo de texto que sirva de complemento con la competencia escrita para fortalecer desde los elementos de la comprensión la relación entre texto y contexto. También, fomentar la comprensión crítica desde la variedad de recursos es una estrategia que puede ayudar a la tarea educativa, no como una receta para todos los maestros, pero sí a la adaptación de técnicas que puedan llevar al lector crítico a realizar preguntas, usar el lenguaje retorico, a comprender instrucciones y relacionar palabras con la realidad que rodea cada uno de

los discursos que lee y escucha.

Otro aspecto relevante y que surge a manera de recomendación es la disposición de tiempo suficiente para leer un texto, es decir ver el tiempo como una inversión al fortalecimiento de cada proceso cognitivo y crítico y no como una pérdida de tiempo. Cabe destacar, que la inversión de tiempo para realizar lectura critica requiere de otros factores indispensable como la planeación, la medicación de calidad del maestro, la calidad de ejercicios y actividades que desarrollen los estudiantes, etc. esto con el fin de tener un acercamiento más auténtico a la realidad discursiva de cada texto que se lee dentro y fuera del aula.

Se recomienda no caer en el activismo como estrategia que promueva la lectura critica en los estudiantes, tampoco es aconsejable que se estandaricen las actividades para los diferentes tipos de textos, puesto que en la vida real leemos de diferentes modos, puesto que la comprensión del lector es variada. Además, la información que el lector busca es diversa y por ende se hacen aproximaciones distintas. Por esto, el lector critico debe estar familiarizado con las nuevas formas de leer y afrontar los textos desde la comprensión y las destrezas cognitivas.

Se recomienda tener en cuenta que, en la actualidad, se lee de otras formas, por ejemplo, los niños, adolescentes y jóvenes, leen desde las pantallas, y se está explorando no solo desde las antiguas prácticas de la lingüística, sino desde las practicas socioculturales, que implique hallar significado de un texto desde el contexto.

Referencias

Arancibia C.V. Herrera P.P., & Strasser, S. (2007). *Manual de psicología Educacional*. Ediciones Universidad Católica de Chile. Sexta Edición actualizada.

Arenas Arenas, D.P., Gómez García, N.A., Hoyos Hernández, Y., & Urrego Giraldo, C. (2018). *Las estrategias de lectura: una apuesta por el mejoramiento de la lectura Inferencial en textos discontinuos en los estudiantes del grado 3-2 de la Institución Educativa Miraflores L.E.V.G.* Obtenido de https://repository.udem.edu.co/bitstream/handle/11407/6313/T_ME_373.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Avendaño de Barón, G. (2016). *La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. Cuadernos de Lingüística Hispánica, (28), 207-232.* Obtenido de <http://dx.doi.org/10.19053/0121053X.4916>

Carrasco Corrales, F.A. (2017). *Lectura Crítica: Los significados que le atribuyen los profesores de primer ciclo básico en el proceso de enseñanza –aprendizaje. Universidad de Chile Facultad de Ciencias Sociales Escuela de Postgrado. Santiago de Ch.* Obtenido de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/146215/Lectura%20cr%C3%ADtica%20los%20significados%20que%20le%20atribuyen%20los%20profesores%20de%20primer%20ciclo%20b%C3%A1sico%20en%20el%20proceso%20de%20ense%C3%B1anza-aprendizaje.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Casa Sánchez, M., Martínez Rivera, T., Tamayo Duque, A., & Villa Acevedo, G. (2018). *Los textos discontinuos: una posibilidad didáctica para favorecer la interpretación. Ciencias Sociales y Educación, 7(14), 85-107. 2018.* Obtenido de

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 142

https://revistas.udem.edu.co/index.php/Ciencias_Sociales/article/view/2929/2709

Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama colección *argumentos*. Barcelona: Editorial Anagrama.

Correa Pérez, K.G., & Rojas Valbuena, Y. (2017). *La lectura crítica a partir de la integración de una secuencia didáctica fundamentada en aprendizaje basado en problemas*. Obtenido de https://repository.unab.edu.co/bitstream/handle/20.500.12749/2282/2017_Tesis_Correa_Perez_Karen_Gissell.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Díaz Barriga, Á. (2020). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Obtenido de http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADa-secuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf

Díaz, J.P., Bar, A.R., & Ortiz, M.C. (2015). *Autopercepción de habilidades de lectura crítica en estudiantes de Ciencias de la educación*. Obtenido de https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032016000100042#B26

Eco, U. (1992). *Interpretación y sobreinterpretación*. Obtenido de https://kontencioso.files.wordpress.com/2016/02/eco_umberto-interpretacion_y_sobreinterpretacion.pdf

El Periódico. (2019). *Por qué los jóvenes casi no leen?*. Obtenido de <https://www.elperiodico.com/es/cuaderno/20190309/por-que-adolescentes-casi-no-leen-7341678#>

Estupiñán Aponte, M. R., Puentes Suárez, A. I., Mahecha Angulo, M., & Rey Anacona, C. A. (sf). *Investigación cualitativa. Métodos comprensivos y participativos de investigación*.

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 143

Folgueiras, P. (sf). *La entrevista*. Obtenido de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>

Gallardo Álvarez, Isabel Citando a: Martín Barbero, Jesús. (2002). " *Jóvenes: comunicación e identidad*". Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/440/44030110.pdf>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2004). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill Interamericana.

Icfes Interactivo. (2014). *Documentación de la prueba Saber 3°,5° y 9°* . Obtenido de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/518232/Documentacion%20Saber%20359.pdf>

Icfes Interactivo. (2020). *Consulta de resultados. Prueba saber once 2020-4. Reporte de resultados-del examen Saber 11°*. Bogotá.

Icfes Interactivo. (sf). *Consulta de resultados saber once nivel nacional*. Obtenido de <https://www.icfes.gov.co/web/guest/acerca-examen-saber-11>

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación - Icfes. (20 de septiembre de 2021). *El programa PISA de la OCDE. Informe Nacional de Resultados para Colombia - PISA 2018*. Obtenido de <https://www.icfes.gov.co/documents/20143/1529295/Informe%20nacional%20de%20resultados%20PISA%202018.pdf>

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2012). *Los textos discontinuos: ¿Cómo se Leen? La competencia lectora desde PISA*. Obtenido de https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/Textos_discontinuos.pdf

Jurado Valencia, F. (sf). *Lectura crítica para el pensamiento crítico. Red Colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje*.

LECTURA TEXTOS DISCONTINUOS PARA FORTALECER LECTURA CRÍTICA 144

Jurado, F. (sf). *La Lectura Crítica Como Un Derecho De Aprendizaje*.

Kitzinger J. *Qualitative Research: introducing focus group*. BMJ 1995; 311:299-302

Maturana Córdoba, J. A. (2020). *Leyendo, voy aprendiendo: una estrategia para desarrollar las habilidades del pensamiento crítico en los estudiantes del grado Quinto a través de la lectura de cuentos policíacos en entornos colaborativos*. Obtenido de <http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2020/178551.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 de educación de 1994. Autonomía escolar. Cap. 2 currículo y plan de estudio. Artículo 77: Autonomía escolar. Pág. 17*. Obtenido de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Día E. Básica secundaria. Reporte de la excelencia 2018. Establecimiento educativo Escuela Normal Superior María Auxiliadora de san Andrés, Santander*. Obtenido de https://diae.mineduacion.gov.co/dia_e/siempre_diae/documentos/2018/16

Muy Interesante. (13 de 11 de 2019). *Diez frases de José Saramago*. Obtenido de <https://www.muyinteresante.es/cultura/arte-cultura/articulo/diez-frases-de-jose-saramago>

Naciones Unidas, ONU. (marzo de 2021). *Cultura y educación*. Obtenido de NOVAK, J.D. and Gowin, D.B. (1984). *Learning how to learn*. Cambridge, Cambridge University Press.

Novak, J.D. y Gowin, D.B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona, Martínez Roca. Traducción al español del original *Learning how to learn*.

Novak, J.D. e Gowin, D.B. (1996). *Aprender a aprender*. Lisboa. Plátano Edições Técnicas. Traducción al portugués, de Carla Valadares, del original *Learning how to learn*.

Ojeda Sánchez, X., Del Valle Rojas, C., & del Valle Rojas, J. (2015). *Lectura crítica de medios en textos escolares desde la comunicación educativa*. Obtenido de

<http://ojs.correspondenciasy analisis.com/index.php/Journalcya/article/view/206/182>

Sandoval Casilimas, C. (sf). *El proceso de investigación: enfoque cualitativo*.

Sanz Moreno, Á. (2005). *La lectura en el proyecto PISA*. Obtenido de

http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_09.pdf

Smith, F. (1984). *La lectura y su aprendizaje*.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo Instituto de Ciencias Económico Administrativas.

(2020). *Técnica de recolección de la información Enfoque cualitativo*. Obtenido de

https://www.uaeh.edu.mx/docencia/P_Presentaciones/icea/asignatura/administracion/2020/tecnica-recoleccion-informacion.pdf

Universidad de Jaén. (sf). *La entrevista en investigación cualitativa*. Obtenido de

http://www.ujaen.es/investiga/tics_tfg/pdf/cualitativa/recogida_datos/recogida_entrevista.pdf

Valverde, O.L. (1993). *El diario de campo*. Obtenido de

<https://www.binasss.sa.cr/revistas/ts/v18n391993/art1.pdf>

Van, D., & Teun, A. (2020). *El análisis crítico del discurso*. Obtenido de

<http://www.discursos.org/oldarticles/El%20an%20lisis%20cr%20EDtico%20del%20discurso.pdf>

Villamizar Capacho, K.T. (2021). *Secuencia didáctica para fortalecer la lectura crítica:*

implementación de una propuesta didáctica sobre caricatura orientada a promover la

lectura crítica en estudiantes de undécimo grado de una Institución Pública del del sector

rural del departamento de. Obtenido de

<http://tangara.uis.edu.co/biblioweb/tesis/2021/182155.pdf>